

Philippe Meirieu

École :
demandez le
programme !

Sommaire

Avant-propos : « Les citoyens construisent l'École du futur »

1. Un anti-pamphlet pour l'École

Pourquoi on ne trouvera pas ici de réponse à la multitude de pamphlets sur la faillite de l'École et les méfaits des pédagogues

2. Non au renoncement !

Le pire n'est pas sûr, mais l'essentiel reste à faire

3. Apocalypse now ?

Halte aux prophètes de malheur ! Ouvrons plutôt les chantiers importants...

4. L'avenir du passé

Revenir aux sources sans céder à la nostalgie

5. Refonder la République

Construire une « École fondamentale » pour tous les élèves de trois à seize ans

6. Le socle ou la statue ?

De l'École fondamentale aux enseignements fondamentaux

7. Pas de course pour l'orientation !

Pour une éducation aux choix, vers un lycée ouvert à tous

8. Différencier sans exclure

Clarifier les objectifs, diversifier les parcours, améliorer l'accompagnement des élèves

9. Construire la maison d'École

Des écoles et des établissements structurés, organisés en unités pédagogiques à taille humaine et pacifiés

10. « Il faut tout un village pour élever un enfant... »

Des parents respectés et associés, une École inscrite dans son environnement, des générations solidaires pour la réussite scolaire

11. Plus d'État, moins de bureaucratie

Un cahier des charges national, une meilleure répartition des moyens et plus d'autonomie aux équipes

12. Profession : professeur

Des enseignants aux missions clarifiées, mieux formés et plus impliqués

Conclusion

C'est demain la veille !

Annexe

Vous avez aussi proposé...

Avant-propos :

« Les citoyens construisent l'École du futur »

Depuis de nombreuses années maintenant, les polémiques sur l'École font rage. Pour ceux et celles qui travaillent au quotidien à la rendre plus accueillante, plus démocratique et plus efficace, le succès médiatique des pamphlets apocalyptiques qui dénoncent « l'horreur pédagogique » reste une épreuve. Voilà qui les place, en effet, devant une singulière alternative : ou bien tenter de montrer que les choses ne sont pas si noires qu'on le dit et passer pour des défenseurs du *statu quo*, ou bien reconnaître que nous sommes encore beaucoup de progrès à faire et prendre le risque d'hurler avec les loups.

Acculés, nous sommes sommés de choisir : *tout défendre ou tout détruire*. De quoi devenir fou quand, justement, on fait partie de ceux et celles que révoltent les dysfonctionnements, les insuffisances et les injustices d'une École qu'on cherche à transformer. De quoi être, pour le moins, déstabilisé quand nos élites, qui viennent miraculeusement de découvrir que l'École française était à deux vitesses, vitupèrent contre les militants qui, justement, consacrent toutes leurs énergies à lutter contre la fracture scolaire...

Mais il faut refuser de se laisser intimider. Pas question de s'enfermer dans l'alternative stupide du dénigrement systématique ou de l'adhésion aveugle. Nous revendiquons le droit à la critique. Et nous exigeons aussi celui de proposer des transformations nouvelles. Car c'est ainsi qu'on arrachera le débat public à la délectation de la dénonciation systématique comme à l'esthétique de la nostalgie ou de la désespérance.

C'est pourquoi nous avons lancé en octobre 2005, avec LE CAFE PEDAGOGIQUE, une consultation sur Internet intitulée : « Les citoyens construisent l'École du futur ». En avril 2006, FRANCE INTER s'est associé à cette opération.

L'objectif était de recueillir des contributions émanant de tous ceux et de toutes celles qui souhaitaient faire des propositions constructives pour notre École. Elle n'était pas limitée aux professeurs et cadres du système scolaire, mais très largement ouverte aux personnels d'orientation et de santé ainsi qu'aux personnels administratifs, techniques et ouvriers qui oeuvrent au quotidien dans les établissements scolaires. Elle était, bien évidemment, dirigée aussi vers les parents d'élèves, les travailleurs sociaux, les acteurs culturels et tout le tissu associatif. Bref, nous avons voulu nous adresser à tous ceux et toutes celles qui se sentent concernés par notre avenir commun. Et ils ont été nombreux - près d'un millier - à répondre à notre appel, à nous envoyer leurs analyses et leurs propositions.

S'appuyant sur la libre initiative des contributeurs, cette opération ne peut évidemment pas être considérée comme une enquête scientifique ou un sondage d'opinion. C'est pourquoi les textes n'ont pas fait l'objet d'un traitement statistique qui, au demeurant, n'aurait eu aucune signification... Néanmoins, la consultation ouverte sur le site du CAFE PEDAGOGIQUE, relayée par FRANCE INTER, a été essentielle pour l'élaboration du présent ouvrage. Elle a permis de repérer nombre de questions qui, sinon, auraient été oubliées ou minorées. Elle a permis de mieux comprendre les problèmes concrets qui se posent quotidiennement à tous les acteurs de l'éducation. Elle a permis de recueillir une multitude de propositions qui prouvent à quel point nos concitoyens ont à cœur de faire progresser leur École. Sur une question vitale pour notre avenir commun, sans langue de bois, avec toute l'épaisseur de leurs histoires singulières et la richesse de leurs expériences multiples, ils ont formulé des projets souvent originaux, parfois iconoclastes, toujours inventifs. Ils ont fait craquer les carcans de la pensée convenue, ils sont sortis des lieux communs. Bref, ils ont élaboré un ensemble documentaire d'une extraordinaire richesse, qui se construit encore, de jour en jour, et auquel vous pouvez contribuer sur le site <http://inter.cafe-leblog.net>.

Ceux et celles qui prendront le temps de consulter en détail l'ensemble des contributions seront frappés par la cohérence qui s'en dégage. Dès lors que des professeurs, des parents, des cadres éducatifs, des militants associatifs s'emparent ensemble des problèmes de l'École, ils reviennent toujours à la même question : *qu'est-ce qui peut aider un élève à apprendre et contribuer à former des citoyens ?* Cette manière de s'interroger, en laissant de côté sa nostalgie, ses idées préconçues, ses intérêts catégoriels, donne à leurs apports une configuration particulière. Malgré leurs différences et, parfois, leurs divergences, ils participent tous à un même projet, s'inscrivent dans un

même débat démocratique sur notre École, avec la conviction que « le pire n'est pas toujours sûr ». À cet égard, ils m'ont beaucoup appris, tant par ce qu'ils ont dit que par la dynamique dont ils sont porteurs et dont ce livre voudrait se montrer digne.

Néanmoins, j'assume personnellement et totalement la responsabilité du texte qui va suivre. Car, ce serait, évidemment, une imposture que de prétendre m'être limité à la synthèse des apports de tous les contributeurs. Il revient donc à chacun d'eux – qu'il soit ou non cité dans ces pages – de juger de la pertinence du moindre de mes propos. Que nul ne se sente engagé *a priori* par sa participation : contribution n'est pas caution. Approuver une recommandation n'est pas valider un programme. Se trouver en accord avec une analyse n'impose pas d'adhérer aux propositions qui s'appuient sur elles.

Car, en éducation, comme dans tous les champs de l'action politique, rien n'est automatiquement déductible des faits observés : agir est toujours aussi affaire de valeurs et de stratégie, de priorité et d'appréciation. On agit toujours, plus ou moins, « au jugé »... Heureusement ! C'est ce qui permet aux hommes d'engager le débat et de tenter de construire un peu de bien commun. Les solutions indiscutables sont toujours des solutions inhumaines. Nous l'avons appris à nos dépens.

C'est donc à chaque lecteur et à chaque lectrice de prolonger, à sa manière, la réflexion entamée ici. Qu'il s'empare de ces pages pour en faire un objet de travail. Qu'il manifeste son adhésion, son agacement ou sa révolte. Qu'il fasse des contre-propositions ou qu'il prolonge les nôtres. Qu'il avance de nouvelles analyses et de nouvelles hypothèses, qu'il nourrisse la nécessaire confrontation dans toutes les instances possibles : du conseil d'école au conseil de quartier, du conseil d'administration d'un établissement aux rencontres dans les centres sociaux, des associations locales aux institutions nationales, auprès des collectivités territoriales et dans la presse, au sein des organisations professionnelles et dans les partis politiques... Qu'il se fasse entendre ainsi auprès de ceux qui briguent nos suffrages. Pour que ces derniers s'engagent clairement sur des projets précis... Bref, pour que les citoyens, enfin, construisent l'École.

Le lecteur trouvera en encadrés, tout au long de l'ouvrage, de nombreux extraits émanant des multiples contributions reçues ces derniers mois. Beaucoup sont tirés du blog du CAFE PEDAGOGIQUE et de FRANCE INTER ; quelques-unes m'ont été envoyées directement ou par

l'intermédiaire de mon site personnel : <http://www.meirieu.com>. Pierre Frackowiak et Dominique Sénore m'ont apporté un aide précieuse pour leur collecte et leur traitement ; qu'ils trouvent ici l'expression de ma gratitude.

Bien évidemment, toutes ces contributions sont signées de la manière souhaitée par leur auteur ; elles figurent ici, en regard de mon texte, comme témoignage, illustration, prolongement, concrétisation ou contrepoint. Que leurs rédacteurs en soient vivement remerciés et que la multitude des contributeurs qui ne sont pas cités n'imaginent pas avoir été inutiles : nulle contribution n'est vaine dans la construction de la « maison d'École », dès lors qu'elle nous permet de réfléchir sur le présent et d'inventer l'avenir.

1. Un anti-pamphlet pour l'École

Pourquoi on ne trouvera pas ici de réponse à la multitude de pamphlets sur la faillite de l'École et les méfaits des pédagogues

Autant l'avouer tout de suite : la pédagogie n'a pas bonne presse. Les gazettes de tous bords ne cessent, en effet, de répercuter en écho les titres des ouvrages qui la désignent comme une activité hautement répréhensible. Ainsi, dès 1980, Paul Guth écrivait-il une *Lettre aux futurs illettrés* dans laquelle il « hurlait de terreur » devant la situation de l'école et la manière dont elle avait avili notre jeunesse : « Imaginons des pompiers pyromanes, des chirurgiens assassins, des pères violant leur fille, des prêtres célébrant des messes noires. L'école laxiste descend aux derniers cercles de l'enfer. »¹ Quelques années plus tard, en 1984, Maurice T. Maschino s'interroge : *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?* L'auteur y affirme, dès les premières pages, que « la faillite de l'enseignement n'est un secret pour personne ».² Diagnostic confirmé, la même année, par Jacqueline de Romilly qui, dans *L'enseignement en détresse*, décrit notre école comme un champ de ruines. Depuis, les pamphlets se sont multipliés et nous avons eu droit, pêle-mêle, au *Chaos pédagogique* (1993), à *L'école, usine à chômeurs* (1994) et à *La fabrique du crétin* (2005). Entre temps, nous avons pu découvrir *L'enseignement mis à mort* (2000), *le Scandale de l'Éducation nationale* (1999) et *Ignare Academy : les naufrages de l'enseignement* (2002). Tandis qu'on nous expliquait, par ailleurs, que régnait à l'école *L'enseignement de l'ignorance* (1999) et *L'horreur pédagogique* (1999) au point que *Nos enfants ne sauront pas lire... ni compter* (2004). Au passage, l'école s'est retrouvée « désœuvrée » ou « en déroute » (2000), « totalitaire » (2001) et « bloquée » (2003), quand on ne nous

¹ Paul Guth, *Lettre aux futurs illettrés*, Paris, Albin Michel 1980.

² Maurice T. Maschino, *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, Paris, Hachette, 1984, page 9.

annonçait pas, simplement, sa « mort annoncée » (1999) ou « programmée » (2005). Pendant ce temps, les amateurs de formules-choc parlaient de « Tchernobyl du savoir » (1997), de « Munich éducatif » (2001) ou de « goulags intellectuels » (2005). Tandis que les questions se faisaient toujours plus pressantes : *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?* (1991), *Qui a eu cette idée folle un jour de casser l'école ?* (2004). Qui « ils » ? Les pédagogues, bien entendu ! Ces pelés, ces galeux qui, sous couvert de démocratisation et avec de viles arrière-pensées carriéristes, se sont emparés de l'École et l'ont honteusement saccagée.

Et nous voilà ainsi devant un certain nombre d'évidences. La France va mal, ses jeunes peinent à trouver un emploi et une place dans la société : c'est la faute des pédagogues qui ont aboli le sens de l'effort et assujetti la famille, l'école et toutes nos institutions aux caprices des enfants. Les banlieues flambent, des professeurs sont agressés : c'est la faute des pédagogues qui ont torpillé délibérément toute forme d'autorité et de référence à la loi. Les médias s'enfoncent dans la médiocrité, voire le crétinisme : c'est la faute des pédagogues qui ont aboli toute hiérarchie des valeurs et placent Victor Hugo sur le même plan qu'une chanson de rap !³

Pour ceux et celles qui n'auraient pas suivi toute l'histoire, résumé des épisodes précédents. Il n'y a pas si longtemps – même si on ne sait pas quand exactement – notre beau pays de France avait une jeunesse studieuse encadrée par des instituteurs et des professeurs tout entiers dévoués à la transmission des savoirs et aux valeurs de la République. Les enfants du peuple parvenaient ainsi, par leurs efforts, à se hisser aux plus hautes fonctions. Le mérite avait remplacé l'héritage. L'ancien régime avait été définitivement balayé par l'élitisme républicain... Et puis voilà qu'un groupuscules d'individus, plus ou moins issus de la démocratie chrétienne – en réalité des vichystes habilement camouflés sous l'héritage du Front populaire - s'est mis en tête de « démocratiser »

³ « La question n'est pas : « Est-ce qu'on étudie encore les grandes oeuvres en ZEP ? » Oui, on le fait. Mais : « Comment faisons-nous, chacun dans notre classe, pour que nos élèves - tous nos élèves - découvrent, s'étonnent, comprennent ? » Contrairement aux clichés, les élèves ne demandent pas systématiquement d'étudier du rap ou de parler verlan en classe : ils ont besoin d'enseignants qui parient sur leur rencontre avec le patrimoine culturel. Mais il ne suffit pas d'imposer les grandes œuvres et de décréter qu'il faut les apprécier : la rencontre se prépare, se travaille, emprunte des chemins que le professeur doit défricher. C'est la condition pour n'être ni dans le renoncement, ni dans le faire-semblant. » Florence Castinaud, professeur de français

le système scolaire : ils ont ouvert largement – et démagogiquement – les portes des collèges et prôné une « réforme pédagogique » censée permettre à chaque élève d'être accompagné dans la construction de ses propres savoirs. Les résultats ne se sont pas fait attendre : abandon de toute véritable exigence, renoncement à la transmission de notre héritage culturel au profit d'une écoute béate des élèves, arrivée massive dans l'École de « barbares » qui y font régner la terreur, fuite vers l'enseignement privé des familles qui veulent que leurs enfants travaillent et réussissent. Résultat : un désastre ! Des monstres pédagogiques se sont emparés de l'appareil de l'Éducation nationale tandis que quelques bonnes fées – isolées et courageuses – tentent désespérément de « sauver les Lettres »...⁴ Fort heureusement, le vent tourne : voilà que les fées se retrouvent aujourd'hui sur les estrades, courtisées par les partis politiques et promues par tous les médias bien-pensants. Encore un petit effort et la France sera sauvée...

Tant de livres pour ça, dira-t-on ! Tant d'intellectuels engagés et tant de papier imprimé pour ce qui tient en quelques lignes. Tant de débats passionnés autour d'une vague trame mythologique qui ne ferait même pas le scénario d'une médiocre B.D. ! Voilà qui est étonnant et absolument incompréhensible pour des observateurs étrangers, même spécialistes, comme Théodore Zeldin, des « passions françaises ».⁵

C'est qu'en réalité, il y a d'abord là une banale affaire de commerce : il vaut vendre des livres et, à chaque rentrée scolaire, offrir aux Français de quoi nourrir l'inquiétude légitime qu'ils nourrissent sur l'avenir de leurs enfants. Les éditeurs ne sont pas des philanthropes et ont repéré le filon. Il savent aussi que son exploitation impose une

⁴ « Il faut bien mal connaître l'inertie de notre école pour imaginer qu'elle est passée sous la coupe des pédagoges ! Après avoir été professeur dix ans, j'ai voulu tenter de faciliter la mise en œuvre de pédagogies « nouvelles » comme principal de collège, dans des secteurs difficiles, là où le noyau dur de l'échec scolaire résiste aux pédagogies traditionnelles. Mais le verrouillage lié aux horaires disciplinaires, aux services des enseignants, à structuration des locaux, au manque de marge de manœuvre budgétaire pour faire autre chose et autrement, ne m'ont pas permis d'aller bien loin dans la mise en œuvre d'autres façons d'apprendre. C'est bien ce verrouillage qui empêche de réconcilier avec l'école les élèves en échec, écartés parce qu'inadaptés au formalisme abstrait qui leur est imposé. » Jacques Hagopian, principal de collège en milieu « difficiles » pendant une vingtaine d'années, actuellement professeur en « classe relais » pour élèves « décrochés » par l'école

⁵ Voir, en particulier, le tome 2 de *l'Histoire des passions françaises, Orgueil et intelligence*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 2003.

surenchère permanente pour ne pas lasser le public. Après *L'horreur pédagogique*, on s'attend donc, un jour ou l'autre, à *La Gestapo à l'École*. Après *L'enseignement mis à mort*, on finira bien par dénoncer *Auschwitz à l'école*...

La méthode de ces textes est, d'ailleurs, parfaitement éprouvée et toujours la même. S'appuyer sur quelques événements, plus ou moins vérifiables, mais assez scandaleux pour obtenir la compassion du lecteur : un professeur poussé au suicide par ses élèves, des étudiants en Lettres qui ne savent pas accorder les participes passés, un énoncé d'exercice de mathématiques bourré de jargon incompréhensible, un petit caïd de cinquième qui brutalise les bons élèves de sa classe, un inspecteur borné qui sanctionne stupidement un professeur dont la méthode ne serait pas conforme à la norme... sans même regarder si elle fonctionne ou non avec les élèves ! Qui ne condamnerait de tels abus ? Le ralliement du lecteur est garanti : révolté, il bouillonne face à ces scandales insupportables. Et l'on en profite alors pour lui proposer une explication à laquelle il s'empresse d'autant plus d'adhérer qu'il se sent solidaire des victimes. Le tour est joué : il y a un grand méchant loup derrière tout cela, un ordonnateur ultime de ces vilenies, c'est le pédagogue-réformateur-jargonnant qui manipule en sous-main la machine à crétiniser les masses.

Le procédé, malgré la grosseur des ficelles, fonctionne à merveille. Les médias, toujours à la recherche du sensationnel, font le reste. En face, les argumentaires savants peuvent bien tenter de se faire entendre, ils sont écartés d'avance : moins brillants, plus poussifs, affichant leurs sources et citant des chiffres, ils parviennent rarement à s'infiltrer dans le grand music-hall « littéraire » des talk shows télévisés. Entre l'étude laborieuse et le cabinet des horreurs, la lutte est inégale et le résultat couru d'avance.⁶

⁶ « Contre la vulgate des sectes clandestines, nous sommes désarmés et nous le resterons. Ça ne sert à rien de répondre. Ça ne sert à rien, d'abord, parce que c'est impossible. La mauvaise foi est une arme absolue. On peut parler politique, on peut parler méthodes, on peut parler objectifs, on peut même parler entre gens qui s'insultent. Mais on ne peut pas parler entre gens qui ne s'accordent pas sur le fait que le soleil se lève à l'Est. Comme disait Blaise, la violence et la vérité ne peuvent rien l'une sur l'autre. Ça ne sert à rien, ensuite, parce que le but de la manœuvre, chez les contempteurs de la pédagogie, est précisément de récuser par avance l'objet du débat : comment démocratiser l'école. Il ne s'agit pas de disqualifier des réponses, il s'agit de disqualifier la question. C'était, naguère, la méthode des maoïstes contre Simon Leys. Grands timoniers, pas morts ! », Hervé Hamon, journaliste et écrivain

Ne faudrait-il pas alors répondre aux pamphlets par des pamphlets ? Imaginez par exemple : *Enseigner sans élèves : le rêve secret des anti-pédagogues*. Ou encore : *Tapez les tous... le bac reconnaîtra les siens !* Plus sérieusement, on pourrait envisager un ouvrage écrit conjointement par un instituteur d'école rurale et un professeur de lycée professionnel sous le titre *Henri IV n'est pas la France*. Ou encore un essai signé par un collectif d'enseignants spécialisés auprès d'élèves handicapés moteurs intitulé : *Tais toi et marche !* Dans un registre plus allusif et pour ridiculiser ceux qui imaginent qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent : *L'ordre du temple scolaire : le retour...* Plus classique, mais indispensable : *La nostalgie ne fait pas une politique*. Ou encore : *Robinson à l'école, ou pourquoi l'école qu'on nous propose ne pourrait exister que sur une île déserte...* Juste pour rappeler qu'on ne peut abolir le temps et l'espace par décret. Plus efficace, sans aucun doute, pour rallier les parents : *À quand l'examen d'entrée en maternelle ?* Mais, avec le danger, évidemment, que chaque parent soit convaincu que ses enfants y réussissent tandis que ceux des autres seront éliminés. Plus brutal, mais assez conforme à l'idéologie de ceux qui prétendent résoudre tous nos problèmes en « restaurant l'autorité » : *Hugo par la gégène : le seul moyen de sauver les Lettres ?* Ou encore, pour faire écho à l'un des livres qui a mis le feu aux poudres : *Voulez-vous vraiment qu'on trie vos enfants comme des déchets ?*

Mais – avouons-le – tout cela reste encore gentil et même un peu naïf au regard de ceux qui brandissent « l'horreur pédagogique ». C'est que les pédagogues ne prisent guère les pamphlets. Ils préfèrent consacrer leur énergie à comprendre ce qui peut aider les élèves, à imaginer des situations nouvelles, à inventer des moyens pour redonner vie, comme disait le philosophe Alain, à ces « parties gelées de l'intelligence » qu'on laisse trop souvent en jachère. C'est évidemment moins sexy que les dénonciations échevelées de leurs adversaires. Mais, peut-être, plus utile.⁷

⁷ « Qu'on le veuille ou non, qu'on s'y prenne comme on voudra, ce sont finalement les élèves qui apprennent et eux seuls. S'ils ne voient pas d'intérêt à ce qu'on leur propose, il y a peu de chance qu'ils apprennent. Qu'on sache leur donner le goût d'apprendre et ils ne rechigneront devant aucun effort. C'est dire que la querelle faite aux « pédagoges » n'a pas grand sens. Pour enseigner, il faut deux choses : du savoir et de la pédagogie. D'abord du savoir, et dans ce savoir il faut être à même de faire des choix : c'est le rôle de la réflexion didactique que d'y aider. Ensuite de la pédagogie : il faut être capable de frayer la route qui permettra aux élèves de s'approprier le savoir. Ce savoir-faire du pédagogue n'est pas donné à tous les « savants ». Il manque à tous ceux qui laissent des élèves sur le bord du chemin.

Parce que c'est un métier, et que, finalement, un métier, ça s'apprend ! » Jean-François Berthon, Professeur de Français, maître de conférences à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais

2. Non au renoncement !

Le pire n'est pas sûr, mais l'essentiel reste à faire

Il faut tordre le cou, une bonne fois pour toutes, à nos tentations permanentes de dénigrement systématique et d'auto-flagellation. L'École française n'a pas à rougir de ce qu'elle a fait : dans les années 1950, avant l'institution par le Général de Gaulle, en 1959, de l'instruction obligatoire jusqu'à seize ans, 6% des élèves seulement obtenaient le baccalauréat ; ils étaient 40% en 1985, ils sont 62% aujourd'hui. Il y a encore un demi-siècle, la moitié des adolescents de seize ans était au travail ; 97, 3% d'entre eux sont scolarisés aujourd'hui. Certes, les performances du système ne progressent plus vraiment depuis une dizaine d'années, mais les jeunes Français n'ont jamais été si nombreux à l'École, ni si nombreux à obtenir des diplômes et à accéder à des qualifications élevées.

Alors, pourquoi cette déploration permanente sur le niveau qui baisse ? Précisément, parce qu'il monte ! Il monte parce qu'il y a de plus en plus d'enfants scolarisés de plus en plus longtemps et qu'ainsi la population est globalement plus instruite. Mais cette arrivée massive d'enfants a fait baisser mécaniquement le niveau de chaque classe ! Quand 20% des jeunes seulement accédaient à la classe de seconde, ils étaient naturellement plus policés et mieux préparés au travail qui leur était demandé. Issus, dans leur immense majorité, de familles aisées, en contact très tôt avec un langage élaboré et ayant côtoyé les œuvres valorisées par la culture scolaire, ils constituaient des classes plus homogènes qu'aujourd'hui : on pouvait ainsi espérer qu'ils sachent faire une dissertation sans même l'avoir appris. Ils décodaient spontanément les attentes du professeur et, même s'ils ne réussissaient pas tous parfaitement, ils manifestaient un intérêt de bon aloi pour l'enseignement...

Dès lors que près de 80% des jeunes d'une tranche d'âge est en seconde, il ne faut pas s'étonner que, malgré la sélection qui s'opère entre les différents lycées, les classes soient devenues plus hétérogènes et moins dociles. Tous les élèves ne sont plus préparés de la même manière par leur environnement à accepter les règles du jeu de l'École et à recevoir les savoirs scolaires. Ils sont donc plus en difficulté. Et,

même si le nombre de bons élèves n'a pas baissé, les professeurs, quand ils comparent les classes qu'ils avaient jadis et celles qu'ils ont aujourd'hui, pensent sincèrement que le niveau moyen, lui, est en chute libre.

Ce sentiment, quand il ne s'exprime pas sur le simple registre de la plainte, est d'ailleurs le signe d'une salubre exigence : les professeurs souffrent de ne pas voir tous leurs élèves atteindre le niveau requis. Ils constatent que *la démocratisation de l'accès à l'École* ne s'est pas traduite par *une démocratisation de la réussite dans l'École*. Et, dans le désarroi du quotidien, ils en viennent parfois à se demander : faut-il que les élèves soient plus nombreux et moins instruits ou ne vaudrait-il pas mieux qu'ils soient moins nombreux et plus instruits ? Fallait-il ouvrir les portes des classes aussi largement et faire ainsi dangereusement baisser le niveau ? Ne conviendrait-il pas de revenir à une sélection plus rigoureuse pour avoir des classes plus homogènes et performantes ?

Évidemment, chacun comprend que ces questions sont des impasses et qu'en s'y enfonçant on renonce à ce qui devrait rester notre idéal : développer l'accès du plus grand nombre aux niveaux les plus élevés sans, pour autant, en rabattre le moins du monde sur nos exigences. Inventer les moyens pour démocratiser enfin la réussite dans l'École.¹

Mais tout se passe comme si cette ambition n'était plus à l'ordre du jour, comme si nous avions progressivement intériorisé l'idée que la démocratisation de l'École n'était, finalement, ni possible, ni souhaitable.

Impossible, dit-on, de faire accéder aux règles scolaires une population de barbares qui dynamitent, par leur comportement, les fondements mêmes de l'institution : les écoles, les collèges et les lycées qui s'y hasardent perdent un temps précieux à faire de la « socialisation » et, pour tout dire, deviennent de vulgaires « lieux de vie » ! Impossible d'explicitier les exigences du travail scolaire pour que

¹ « Il ne faut jamais désespérer d'un élève : Zaki, 13 ans, est nul en classe... pourtant, devant l'exposition consacrée au commerce équitable, on sait qu'on peut compter sur lui pour expliquer précisément aux autres comment cela fonctionne. Samir, 14 ans, n'est pas bon non plus et, en plus, il pose des problèmes de discipline. Pourtant lorsqu'on propose un travail de groupe avec un travail à rendre, on sait qu'il sera celui qui permettra au groupe de s'organiser et d'avancer. Kevin, 15 ans, est considéré comme un mauvais élève, mais, quand on fait une enquête sur les entreprises du quartier, il est là pour poser les bonnes questions. Mourad a redoublé sa troisième il n'est pas brillant en classe... Pourtant, quand on se livre à une analyse critique des médias il est celui qui se montre le plus pertinent au point d'animer la séance avec les professeurs ! » Matthieu Asseman, professeur documentaliste

les enfants les moins favorisés par leur environnement linguistique et culturel puissent comprendre précisément ce qu'on leur demande et comment le faire : les savoirs et la culture, dans ce qu'ils ont de plus « nobles », ne supportent pas cette entreprise de « charcutage » (que ses adversaires, plus ou moins informés, qualifient, selon les cas, de « pédagogique » ou de « didactique »). Impossible de faire accéder aux grandes œuvres de notre culture des adolescents abrutis par la médiocrité mondialisée de la sous-culture jeune : cela oblige à s'adonner à des contorsions démagogiques incompatibles avec la mission des professeurs ! Impossible de mettre en place des parcours différenciés et des aides individualisées, tant les élèves sont devenus pénibles et leurs familles exigeantes : les enseignants y perdent leur dignité et deviennent de simples répétiteurs taillables et corvéables à merci !

Ainsi s'impose l'idée que nos idéaux sont devenus obsolètes, pendant que, simultanément, resurgissent de vieilles lunes idéologiques qu'on croyait définitivement abandonnées. Travailler à faire découvrir le bien-fondé des règles communes à des jeunes devient une atteinte à l'autorité de l'État : le comble pour une démocratie ! Chercher des médiations pour rendre les savoirs accessibles devient une manière de les dissoudre : un peu élitiste de la part de ceux qui se désolent de notre régression culturelle collective ! Accompagner des personnes, les aider à apprendre, à se donner des défis et à trouver des ressources pour progresser devient un maternage douteux et, pour tout dire, l'expression d'une idéologie compassionnelle détestable : il vaut mieux revenir au darwinisme éducatif... les plus adaptés survivront toujours ! Quiconque prétend le contraire est un dangereux utopiste !²

D'autant plus, ajoute-t-on, que cette prétendue démocratisation de l'accès aux savoirs serait une vaste imposture sociale. À qui fera-t-on croire que tous les petits Français doivent connaître la littérature,

² « Je ne connais pas d'élève qui ait résisté au progrès, qui ait refusé d'être félicité, qui n'ait eu envie de montrer aux autres sa propre valeur. Apprendre ça leur plaît, j'en suis persuadé... Ce que j'ai compris en 25 ans de ZEP, c'est qu'il faut faire des efforts permanents pour rendre les contenus compréhensibles aux élèves, construire des dispositifs, intervenir de manière ferme, mais humaine. Pour quelques collègues je suis parfois passé pour un dangereux utopiste. J'ai découvert aussi, dans les médias, les "vrais profs", les "sérieux", ceux qui s'érigent en remparts contre la "décadence". Pour ces collègues, "il n'y a que le travail qui paye !".... "Il faut qu'ils en bavent !".... "La motivation va venir en travaillant !". Cette posture ne marche jamais dans la classe, elle conduit à des impasses. On va s'aigrir au lieu de s'ouvrir, punir au lieu de comprendre, noter au lieu d'évaluer et, si le niveau baisse toujours et encore, répéter que c'est la faute des autres. » Jean-Luc Ubaldi, formateur d'enseignants

l'économie ou la physique ? Certes, il faut bien qu'ils sachent lire, écrire et compter, qu'ils bredouillent quelques mots d'anglais et tapent sur le clavier d'un ordinateur... Mais est-il bien nécessaire de leur imposer d'aller au-delà ? Ne leur rend-on pas le plus mauvais service possible en les laissant patauger désespérément dans des cursus scolaires pour lesquels « ils ne sont pas faits » au lieu de leur proposer de rejoindre, le plus vite possible, « la vie active » ? Et voilà qu'on n'hésite pas à donner un grand coup de canif dans le principe de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans : qu'un élève montre des difficultés scolaires trop importantes, qu'il s'agite un peu trop en classe, ne comprenne pas vraiment à quoi sert l'école et on lui propose de partir « en apprentissage ». On institutionnalise le renoncement : renoncement conjugué de la société – qui abandonne ainsi certains de ses enfants quand il faudrait leur donner les clés du monde complexe dans lequel nous vivons – et des élèves eux-mêmes... chez qui l'on prétend encourager le sens de l'effort, mais à qui l'on offre quelques petites centaines d'euros par mois dans lesquels ils verront sans doute un pécule providentiel qui viendra s'ajouter à l'arrêt de tout effort scolaire.³

Une telle mesure est emblématique de la régression dans laquelle nous sommes engagés. Quand la démocratisation de la réussite scolaire est en échec, on fait appel, de manière prématurée et pour les élèves les plus fragiles, à la formation professionnelle. On sacrifie alors les objectifs ambitieux de la scolarité obligatoire en externalisant l'échec scolaire dont on propose un simple « traitement social » : il ne s'agit plus d'enseigner les fondamentaux de la citoyenneté, mais de « mettre un peu de plomb dans la tête » d'adolescents agités qu'on croit condamnés pour longtemps – et, peut-être, pour toujours – à des tâches de simple exécution. On renonce ainsi au devoir d'éducation que toute société a envers ses enfants, et surtout les plus rebelles ; on se défause sur « le monde du travail » qui peut légitimement avancer qu'il a d'autres objectifs que de récupérer les exclus de l'École.⁴

³ « À quatorze ans, combien de jeunes ont réfléchi à un projet de vie ? Combien de ces jeunes ont acquis une base de savoir leur permettant une formation tout au long de la vie ? Combien de jeunes vont subir une orientation par défaut, forcément vouée à l'échec et garante de difficultés accrues dans les mondes de l'école et du travail ? Ces enfants, dont beaucoup jugent qu'ils n'ont pas leur place à l'école, en ont, au contraire, beaucoup plus besoin que les autres. Il leur faut simplement plus et mieux d'école. » Christiane Allain, présidente d'une association de parents d'élèves

⁴ « L'école n'est pas faite pour exclure de l'école. Elle est faite pour accueillir et faire réussir tous les enfants qu'elle reçoit. Quand l'école a été rendue obligatoire à la fin du XIXe

Or, *ce qui fonde une démocratie, c'est, précisément, la séparation entre l'éducation et la formation professionnelle*. La première, qui vise à faire des citoyens, s'adresse à tous et doit lutter contre toute forme de sélection et d'exclusion. La seconde concerne des publics spécifiques qui se spécialisent légitimement en fonction de leurs projets personnels, des offres de formation et du marché du travail. Nous devons cesser de mélanger systématiquement les deux. Nous ne devons pas envoyer prématurément en formation professionnelle ceux et celles à qui nous n'avons pas réussi à donner une éducation générale satisfaisante. Il nous revient, en revanche, d'améliorer les méthodes de cette formation générale afin qu'elle mobilise et accompagne chaque élève de manière à ce qu'il acquière la formation générale indispensable.

L'éducation est ce qui permet d'espérer une société libérée des préjugés et de la violence, capable de métaboliser ses pulsions archaïques dans la création artistique ou l'invention scientifique, de débattre en respectant les arguments de chacun, de construire le bien commun à partir de la confrontation des intérêts individuels. La formation professionnelle, dans une démocratie, ne peut se construire que sur une culture commune partagée, en permettant d'abord à chacun d'être un citoyen lucide et de plein exercice, quel que soit le métier qu'il exercera par ailleurs.

Nous n'avons donc pas le droit de placer les jeunes devant l'alternative : accès à la culture **ou** formation professionnelle. C'est entériner une conception de la société juxtaposant, d'un côté, des exécutants formés à des tâches précises mais incapables de comprendre le monde et, d'un autre côté, des concepteurs cultivés,

siècle, c'était pour qu'une part des enfants qui en étaient encore exclus puissent recevoir ce qui était déjà, à l'époque, un socle commun d'éducation. L'école voulait intégrer tous les enfants dans la République. C'est pour cela qu'elle est devenue gratuite. Quand, plus tard, on s'est aperçu qu'un certain nombre d'enfants (« les arriérés ») en étaient encore exclus, on a créé des structures (Ecoles Nationales de Perfectionnement) pour « intégrer » ces enfants à l'école. Et pour ce faire, là encore, l'école s'est adaptée sans négliger ses objectifs, bien au contraire... On n'a pas le droit de se prévaloir des capacités innées de certains pour les exclure : les individus progressent sans cesse et leurs habiletés cognitives peuvent évoluer. C'est là-dessus que nous basons notre travail dans l'enseignement adapté et j'ai des difficultés à comprendre que l'on puisse penser que certains élèves ne sont pas faits pour les apprentissages. Le service public de l'Education Nationale a vocation à intégrer tous les enfants.» Roselyne Vala, directrice de Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)

seuls capables d'être de vrais citoyens. ⁵ Plus encore, *nous avons le devoir de proposer à tous une véritable éducation culturelle et artistique dès l'entrée à la petite école et jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire*. Il faut cesser de dire que les enseignements fondamentaux ne sont constitués que des outils linguistiques et mathématiques agrémentés de quelques connaissances historiques et géographiques ; tout cela est indispensable, mais doit être complété par de vrais *ateliers de pratiques culturelles et artistiques co-animés par des enseignants et des intervenants spécialisés*. Ces ateliers doivent commencer à l'école maternelle et se poursuivre tout au long de la scolarité, y compris, bien sûr, dans tous les lycées – généraux, technologiques et professionnels -, mais aussi dans les Centre de formation d'apprentis et les établissements spécialisés.

Sortons, dans ce domaine, de la caricature et de l'hypocrisie : comment peut-on croire que des collégiens qui n'ont jamais fréquenté d'institutions culturelles, étrangers à l'art classique aussi bien que contemporain, puissent, en une heure hebdomadaire de musique et d'arts plastiques, accéder à l'expression artistique, en comprendre les codes et, surtout, y trouver des occasions de se reconnaître et de se dépasser ? Comment peut-on déceimment contraindre des professeurs de musique et d'arts plastiques à enseigner à dix-huit classes – soit cinq cent élèves – par semaine ? Comment peut-on réserver l'approche des chefs d'œuvres du cinéma aux jeunes qui ont la chance de bénéficier de l'aide des collectivités territoriales et de l'investissement bénévole de quelques professeurs passionnés ? Comment continuer à priver les enfants et les adolescents les plus défavorisés des clubs d'astronomie, d'échecs ou de photographie, des sorties au théâtre ou au musée que les privilégiés fréquentent régulièrement ? Tout cela contribue à creuser les écarts culturels et à convaincre les plus modestes que, décidément, la culture n'est pas faite pour eux ! L'émotion esthétique, l'amour des

⁵ « Défaite d'une société, défaite de l'esprit, défaite d'humanité. Comment, dans la même année 2005, pouvoir célébrer le centenaire de la laïcité et renoncer à son idéal : faire reculer l'ignorance berceau de l'obscurantisme pour autoriser le libre arbitre. L'apprentissage à quatorze ans c'est mettre au tombeau l'espérance même d'un esprit critique avant qu'il ne puisse éclore, c'est ouvrir encore plus le champ à toutes les manipulations d'une pensée commune dont les médias nous abreuvent, c'est interdire l'adaptation à un monde changeant. (...) À défaut de réformer l'école "réformons" les élèves récalcitrants.... Défaite de l'esprit, défaite d'une société qui ne sait à quel saint se vouer et se montre incapable de produire une réflexion construite et cohérente pour son propre avenir en s'en remettant au "bon vieux temps". » Brigitte Descoins, enseignante à l'université (Sciences et techniques des activités physiques et sportives)

grandes œuvres, la passion pour les combinatoires de l'intelligence sont réservés à ceux qui ont eu la chance de rencontrer tout cela en famille et auront, de plus, le privilège de faire ensuite des études générales longues.

*Il faut donc complètement repenser la mission culturelle et artistique de l'École : sortir des confettis horaires qui stérilisent toute démarche pédagogique créative, se dégager des contraintes de programmes annuels et d'âge – comme le font les structures culturelles de la Cité – et proposer systématiquement à chaque élève deux demi-journées d'ateliers culturels et artistiques par semaine. Ainsi, par exemple, en changeant d'atelier en milieu d'année, tout élève pourrait avoir, au sein de sa scolarité au collège, seize ateliers de cinquante heures chacun... De quoi découvrir en profondeur de nombreux domaines culturels et artistiques qui contribueront, non seulement, à l'enrichir, à éclairer ses choix personnels futurs, mais aussi à le réconcilier avec l'École.*⁶

La démocratisation de notre École n'est ni impossible, ni inutile. Elle est notre seul projet réaliste si nous voulons construire une véritable démocratie. Nous ne souffrons pas d'un trop plein d'éducation, mais d'un manque d'éducation. Nous avons déjà beaucoup fait. Mais l'essentiel reste à faire : *permettre à chaque jeune Français d'accéder à un haut niveau de culture générale qui lui donnera les moyens de se comprendre et de comprendre le monde. Construire, ensuite, des formations professionnelles nécessairement spécialisées, mais d'égale dignité.* Bref, poursuivre et achever le projet des Lumières : rendre chaque homme capable, par l'éducation, de penser par lui-même et de trouver une place dans la société.

⁶ « On ne peut limiter la démocratisation de l'École aux savoirs instrumentaux « utiles ». À supposer même que l'on y parvienne, cela ne changera pas les rapports hiérarchiques les plus intériorisés par les Français qui sont les rapports à la culture. Il y aura toujours ceux qui sont dans « la distinction », comme disait Bourdieu, et les autres. Et, même si tout le monde avait le même salaire, cela n'éradiquerait en rien l'humiliation des uns et le mépris des autres. La véritable démocratisation est celle des arts. C'est aussi celle où nous sommes les plus en retard. » Maxime Goshen, journaliste

3. Apocalypse now ?

Halte aux prophètes de malheur ! Ouvrons plutôt les chantiers importants...

Notre modernité a fait de la désespérance vertu. Rien n'est mieux porté aujourd'hui que l'annonce de la catastrophe inévitable. D'ailleurs, nos contemporains s'y seraient majoritairement résignés, se détournant de toute vision politique d'avenir pour se replier sur un individualisme à courte vue. Quant aux jeunes, n'en parlons pas ! Ils ne s'arrachent à leur baladeur que pour s'affaler devant la télévision ou se scotcher à des consoles vidéos, avides de détruire un monde virtuel avant de s'attaquer aux monde bien réel des voitures garées dans nos banlieues !

Le paradoxe, c'est que beaucoup de ceux qui prophétisent l'apocalypse et stigmatisent notre abrutissement ignorent l'émergence de nouvelles formes de militance et d'engagement. Nul ne semble voir – ou ne veut voir – qu'un mouvement fort se dessine, en particulier chez les jeunes, pour changer le monde.¹ On préfère se complaire dans une esthétique de la décomposition et du pourrissement, exhiber le désespoir comme seule voie digne de notre statut d'adultes enfin déniés...

En matière scolaire aussi, l'apocalypse est à la mode et le saignant fait la une. Qu'on se hasarde à faire état d'une initiative où des élèves, contre toute attente, témoignent de leur capacité de réflexion et de

¹ « Je suis frappé de l'extraordinaire intérêt des jeunes pour les seules formes de militantisme que notre société veut bien leur laisser investir : l'humanitaire, la solidarité avec les personnes handicapées, les batailles pour l'environnement... Derrière une indifférence de façade, traditionnelle chez les adolescents, il y a un formidable potentiel. Pour que cette énergie ne soit pas perdue ou détournée par « les marchands du temple », nous devons aider systématiquement les initiatives citoyennes des jeunes, les valoriser et les faire connaître dans un cadre officiel : les mairies devraient être chargées officiellement de cela. Les conseils municipaux de jeunes pourraient trouver là un objet de travail. Les cérémonies officielles de remise des cartes d'électeur à dix-huit ans, comme on commence à en voir, pourraient être l'occasion, alors, de montrer la dimension politique, au sens noble, de tout engagement. »
Farid Karoui, éducateur, conseiller municipal

création... et l'on est considéré comme un pauvre attardé qui s'attendrit sur des bluettes de patronage. Qu'en revanche, on décrive l'École comme un chaos livré à de petits tyrans vindicatifs et machistes – d'origine étrangère de préférence – où règnent l'ignorance et la barbarie... et l'on est considéré comme un intellectuel lucide qui ose regarder la réalité en face. Rien de plus politiquement correct aujourd'hui que ce réalisme sélectif qui ignore le travail de fond des acteurs de l'institution scolaire pour ne s'attacher qu'aux événements les plus dramatiques qui y surviennent. Mais rien d'étonnant à cela : l'opinion est faite par une nouvelle caste de journalistes-philosophes qui font allègrement l'impasse sur le travail pédagogique quotidien. Le journaliste commente le fait-divers, le philosophe l'analyse comme un « fait de société ». On saute à pieds joints des témoignages les plus spectaculaires aux conclusions politiques les plus radicales. De la description de l'inadmissible à la prescription de l'insupportable... mais sans aller voir de près ce qui se joue dans la classe et dans l'établissement, sans regarder pourquoi, toutes choses égales par ailleurs, un incident est survenu ici et pas ailleurs.² Ainsi, le journaliste-philosophe juxtapose-t-il l'événement et le système ; il escamote la complexité de l'action humaine, oublie que des hommes et des femmes sont déjà engagés dans l'Histoire, qu'ils se sont confrontés aux problèmes et ont tenté, plus ou moins efficacement, de les résoudre. Il n'hésite donc pas à jouer sur le drame, à utiliser toute la charge affective dont il est porteur, pour légiférer ensuite dans l'universel abstrait... Rien d'étonnant, alors, que cela ne marche guère et que le fatalisme s'empare progressivement des esprits.

Pas question, pour autant, de nier les problèmes que rencontre l'École et de camper dans un optimisme béat. Personne ne le comprendrait. Ni les professeurs et les cadres éducatifs qui s'accordent tous pour dire que le métier devient de plus en plus difficile. Ni les parents qui s'inquiètent pour l'avenir personnel, social et professionnel de leurs enfants. Ni les chercheurs qui pointent les graves dérives d'un

² « Chacun ressent une grande émotion devant l'agression d'une collègue. Chacun se dit que cela aurait pu lui arriver. La solidarité, dans ces cas-là, ne se discute pas. Elle doit être totale. Mais, pour aller jusqu'au bout de cette solidarité, il faut sortir de la seule émotion : c'est ce que nous apprenons à nos élèves à propos de tous les événements qui surviennent dans le monde et qui les bouleversent. C'est ce que nous devons mettre en pratique en nous demandant : comment en est-on arrivé là et comment pourrait-on éviter que cela ne se reproduise ? Il ne suffit pas d'en rester à la dénonciation et de déclarer que cela ne doit plus se reproduire. » Fabrice Doucard, professeur d'histoire, géographie et instruction civique en collège

système reste très inégalitaire... Mais regarder les problèmes impose de ne pas s'en tenir à l'exaspération médiatique d'anecdotes ou d'accidents. Et chercher à résoudre les problèmes impose de ne pas se satisfaire de solutions-miracles qu'on appliquerait par décret. Nous devons travailler, en revanche, pour tenter de comprendre ce qui se joue dans notre École et quels sont les chantiers décisifs auxquels il faut nous attaquer.

Premier chantier : la maîtrise de la langue. C'est la langue qui fait l'homme. Un homme de parole, capable d'entrer en relation avec autrui, de s'approprier les œuvres de culture qui lui sont transmises, d'oser quelques mots personnels qui pourront faire trace et, peut-être même, si d'autres s'y reconnaissent, faire signe. Or l'entrée dans la langue et, en particulier, dans la langue écrite est en crise.³ On peut débattre sur l'ampleur de cette crise, sur sa nouveauté, sur ses origines... on ne peut nier que la maîtrise linguistique n'est pas, aujourd'hui, à la hauteur de ce que nous en attendons, de ce qui serait requis dans une société envahie par les images et où la distance que procure l'accès à l'écrit est plus que jamais nécessaire. En France, l'utilisation de la langue écrite est bien plus inégalitaire encore que la répartition de l'argent. La presse quotidienne est en crise ; partout les articles sont de plus en plus courts, le vocabulaire de plus en plus pauvre, l'orthographe de plus en plus relâchée, quand ce n'est pas complètement dévoyée, comme dans la publicité. La correspondance écrite devient exceptionnelle et, quand elle utilise la messagerie électronique, s'exonère aussi bien des rituels épistolaires que de la relecture et de la maturation qui permettent, seuls, de surseoir à l'immédiateté et de prendre le temps de la réflexion... L'École, bien sûr, doit s'interroger sur ses responsabilités dans ce domaine : face à la montée en puissance de l'oral spontané, à la domination du bavardage,

³ « L'orthographe est en France un sujet de débat permanent et de fascination : les Français se passionnent pour les concours de dictées ! Les médias font régulièrement leurs titres sur la baisse supposée du niveau en orthographe, comme de la lecture. En réalité, le paysage est complexe : en effet, les fautes d'orthographe sont nettement plus nombreuses aujourd'hui qu'il y a vingt ans, mais cette augmentation concerne essentiellement l'orthographe grammaticale. On consacre moins de temps à la l'étude de la langue à l'école, mais il ne s'agit pas d'une évolution de l'école seule : la société dans son ensemble est moins attentive aux normes de toutes sortes. La question de l'orthographe renvoie à celle du rapport à l'écrit, de l'importance et du statut qu'on lui donne, de sa fonction dans la société. C'est donc à la société de dire ce qu'elle entend faire de l'orthographe... et de donner l'exemple. Et il faut savoir que dans bien d'autres pays, même ceux dont la langue écrite est plus simple, on rencontre ces problèmes. » Danièle Manesse, université Paris V-René Descartes

à la toute-puissance des « petites phrases », elle n'a pas suffisamment assumé sa fonction de résistance. Elle n'a pas assez montré à tous les élèves que le passage par l'écrit est accession à la liberté. Elle n'a pas assez développé les méthodes pédagogiques, comme celles de Célestin Freinet, qui mettent la correspondance scolaire au cœur des apprentissages. Elle a laissé partout, y compris dans les manuels scolaires, se développer le style télégraphique, s'imposer la confusion entre la phrase et le paragraphe, se généraliser le slogan... étymologiquement « le cri du clan ». Elle n'a pas suffisamment, tout au long de la scolarité et dans toutes les disciplines, promu un usage exigeant de la langue.⁴ Mais, plus globalement, c'est le statut de l'écrit dans notre société qui doit être interrogé : sommes-nous prêts à le revaloriser sous toutes ses formes ? À écarter un peu le téléphone pour redécouvrir les vertus de la lettre ? À promouvoir systématiquement la lecture publique et les ateliers d'écriture ? À supprimer, un peu partout, les sigles, les abréviations, les onomatopées, le style télégraphique ? Bref, sommes-nous prêts à *faire de la maîtrise de la langue écrite une véritable grande cause nationale* ?

Deuxième chantier : identifier et enseigner à tous « ce que nul ne peut ignorer ». L'instruction obligatoire est une grande conquête de nos démocraties. Mais elle ne peut fonctionner que si, sur cette période, l'État engage fortement sa responsabilité sur l'acquisition des fondamentaux de la citoyenneté. Or, malgré les efforts effectués à plusieurs reprises, ces fondamentaux ne sont pas aujourd'hui clairement identifiés, ni par les enseignants, ni par les élèves, ni par les parents. Il faut changer cela. D'une part, parce que, dès le collège – qui s'inscrit, pourtant, dans la scolarité obligatoire –, les exigences sont trop différentes entre les élèves, les classes et les établissements et que cela contredit gravement le principe d'un accès de tous aux mêmes objectifs de l'École. D'autre part, parce que nous ne sommes pas parvenus encore à remettre à plat sereinement la question des programmes : Que faut-il savoir, aujourd'hui, pour être un « honnête homme du XXI^e siècle ? » Ne

⁴ « On n'écrit guère à l'école, voire on n'écrit pas du tout. Il y a une difficulté de l'écriture que la formation des maîtres ignore. On veut croire que la capacité à écrire s'acquiert par des exercices. Ceux-ci sont nécessaires : ils concourent à la maîtrise de la langue et relèvent de l'apprentissage de la lecture. Mais ils ne conduisent pas à l'écriture. Écrire, c'est autre chose. C'est produire soi-même des écrits : faire des expériences avec des faits, des sensations, des sentiments, trouver un langage pour qu'existe un ordre, prendre ce risque. Fictions, histoires vécues, cela s'appelle de la littérature et c'est au cœur de la culture, dont on parle tant. De cette culture-là, l'école peine à entendre la nécessité. » Luc Baptiste, professeur des écoles

faut-il pas reconfigurer les champs disciplinaires ? Introduire, par exemple, le droit, la médecine et l'économie ? Repenser complètement, en les unifiant et en les ouvrant sur les métiers, l'enseignement des sciences expérimentales et de la technologie ? Mieux articuler les Lettres et l'Histoire ? Etc. Il y a là une multitude de questions qu'il faudrait pouvoir enfin traiter, au plus haut niveau, pour que la Nation dise clairement à tous quelle est, à ses yeux, *la culture commune que chacun devra avoir acquise à la fin de la scolarité obligatoire*.⁵

Troisième chantier : éviter l'orientation par l'échec dans les voies professionnelles. La France est un pays étrange où les élèves les plus fragiles socialement, les moins armés intellectuellement, les plus en difficulté scolairement, sont sommés de choisir leur métier de manière précoce et condamnés à se heurter au « plafond de verre » qui, dans les entreprises, bloque irrémédiablement ceux qui ne disposent pas d'une formation générale suffisante. Cette situation est inacceptable : inacceptable en raison de la représentation des « métiers manuels » dont elle est porteuse... toujours officiellement valorisés mais qui fonctionnent, en réalité, comme voies de relégation. Inacceptable parce qu'elle impose une orientation à des jeunes non pas à partir de leurs projets, mais en tirant mécaniquement les conséquences de leurs échecs dans les disciplines générales. Inacceptable, parce que les élèves de lycées professionnels sont privés de l'accès à la réflexion philosophique et, pour beaucoup, ne bénéficient pas des activités culturelles dont ils auraient pourtant, au regard de leur histoire personnelle, particulièrement besoin. Il faudra donc bien, un jour ou l'autre, sortir, dans ce domaine, des pieuses déclarations d'intention auxquelles nous avons eu droit jusqu'ici et *mettre en place une orientation équitable vers des cursus d'égale dignité*.⁶

⁵ « Les programmes continuent d'être des listes de contenus, même si ces listes évoluent, s'enrichissent d'objectifs et indiquent des activités à mettre en place par l'enseignant. Ce dernier pioche dans ces listes de façon libre mais désordonnée, sans but clair. Le point de vue des programmes reste centré sur son action : l'enseignant diffuse dans sa classe le savoir lié à une partie du programme, mène des activités, et évalue les acquis. L'élève "absorbe" le programme (notamment lors des phases intenses de révision) et démontre sa connaissance des contenus. Or, une fois le cursus scolaire achevé, la plupart de ces connaissances s'envolent : comment ne pas s'attrister de voir combien les leçons si bien sues se transforment au fil des ans en souvenirs flous ? Combien d'entre nous peuvent relire le programme de collège et affirmer posséder encore les connaissances pourtant fondamentales de chaque discipline ? » Denis Sigal, professeur de collège à Ris-Orangis

⁶ « Égale dignité des filières ? Les représentations sont tenaces. Les élèves, les familles et les professeurs savent bien qu'une hiérarchie tacite existe entre les séries (S, ES, L,

Quatrième chantier : l'incivilité et la violence. Les jeunes professeurs se disent préoccupés de leurs conditions de travail ; les plus anciens soulignent une dégradation de l'ambiance des classes et des établissements. Il faut bien le reconnaître, en effet : beaucoup d'écoles sont aujourd'hui de véritables chaudrons en ébullition où l'accident peut survenir à chaque instant. Tout commence par une multitude de petits incidents qui « pourrissent la vie » : affaires oubliées, retards systématiques, prises de parole intempestives... Parce qu'ils ne sont pas vraiment traités, ces incidents s'accumulent jusqu'au moment où la marmite est pleine et le couvercle saute. L'atmosphère est électrisée et la moindre étincelle – qui serait passée inaperçue ou aurait été gérée sereinement dans d'autres conditions – peut être fatale. C'est l'explosion, avec les violences verbales qui se répondent, la surenchère des défis réciproques. Entre l'agresseur et l'agressé, c'est le face à face. Parfois le corps à corps. Et les autres, tout autour, reconstituent mentalement l'arène du cirque. Il faudra un vainqueur et un vaincu. Quelqu'un devra mourir... symboliquement évidemment. Il sera humilié, exclu, moqué. Bref, quelle que soit l'issue, l'éducation sera perdante.⁷ Certes, cette montée de la tension est due, très largement, à des causes sociales : la situation des familles, la ghettoïsation des quartiers, la toute-puissance du modèle du « maillon faible », la montée de la tribalisation sous toutes ses formes. Mais cela ne signifie pas que l'école ne puisse rien faire : *elle peut - elle doit - être une institution qui fait baisser la*

STG...), hiérarchie qui est encore fonction de l'importance de l'enseignement de mathématiques qui y est dispensé. Malgré la réforme de 1992, tout le monde sait qu'on peut tout faire après un bac S (et nombre de ses détenteurs peuplent encore les prépas littéraires) et que le bac G (même relooké en STG) est surtout bon pour ceux qui ont échoué ailleurs. Quant à l'enseignement professionnel... Au-delà de la dimension morale de ce problème, il faut s'inquiéter de ses conséquences sur les logiques d'orientation : un élève ne choisit guère une série en fonction de ses goûts et de ses centres d'intérêts, mais en fonction de la place de celle-ci dans la hiérarchie. » Yann Forestier, professeur d'histoire et de géographie au lycée Le Verrier à Saint-Lô

⁷ « Nul ne peut nier la pression que subissent au quotidien les enseignants des établissements difficile. Je dois dire, très simplement, qu'il m'arrive d'avoir peur de rentrer en classe et de ne pas en dormir. Or, les seuls conseils que me donnent mes formateurs et mes collègues, c'est de punir, de prendre les carnets, de mettre à la porte. Pour cela, je n'ai pas besoin de conseils. Tout le monde sait faire. Mais il faudrait nous aider à organiser la classe pour éviter d'avoir recours à cette discipline stupide. C'est le devoir de l'Education nationale et je voudrais bien qu'elle l'assume. » Joël Ravez, professeur de musique stagiaire

tension entre ses membres... pour rendre possible l'attention des élèves aux savoirs que l'on doit transmettre.

Cinquième chantier : la perte de confiance dans l'École de la République. Plusieurs générations ont vécu avec la conviction que l'École était une chance offerte également à tous : sur tout le territoire national, les enseignants, avec la même attention et la même exigence, se devaient d'identifier les élèves méritants, de les conduire jusqu'aux grandes écoles et de leur permettre d'accéder aux plus hautes fonctions. Bien sûr, voilà plusieurs dizaines d'années que les sociologues nous expliquent que seuls les enfants disposant d'un « capital culturel », essentiellement acquis dans le milieu social et familial, pouvaient profiter pleinement des bienfaits de l'École. Mais nous espérions qu'avec nos réformes successives et les investissements financiers consentis par la Nation, nous pourrions, enfin, faire mentir les oiseaux de mauvais augure. C'est peu dire qu'il n'en est rien : la mobilité sociale par l'École est même en baisse. Avec des chiffres terribles : un enfant d'ouvrier a sept fois moins de chances d'obtenir le baccalauréat scientifique qu'un enfant de cadre ou d'enseignant. Cinq pour cent seulement des étudiants de troisième cycle universitaire proviennent de familles ouvrières. Et l'École qui continue à distribuer ses diplômes aux « héritiers » ne garantit pas, pour autant, aux autres un accès au monde du travail : la moitié des actifs de moins de vingt-cinq ans qui n'ont acquis aucun diplôme sont au chômage. La promesse de notre institution scolaire en matière d'ascension sociale n'est plus crédible. Pour « réussir dans la vie », il vaut mieux dorénavant, quand on n'a pas trouvé sa panoplie de bon élève au pied de son berceau et qu'on est scolarisé dans un établissement « difficile », parier sur le foot, la télé ou l'économie souterraine.⁸ Rien de pire pour désespérer de l'École les élèves et leurs professeurs. Et une exigence qui s'impose à nous :

⁸ « Pour beaucoup d'élèves, l'école est un des seuls endroits où ils peuvent se construire. Des parents devant déjà faire face à des difficultés telles que le chômage, l'isolement, l'exclusion n'ont plus la force de se battre et de donner à leurs enfants les "repères" nécessaires. Il existe dans et autour des grandes villes des "quartiers difficiles" où la désespérance éducative est complète. Mais d'autres secteurs font partie des "oubliés" du système : par exemple, le secteur rural, dans lequel j'exerce, passe pour un secteur "privilegié" alors que le taux de chômage y est largement supérieur au taux moyen dans le département. Dans un des établissements scolaires, le taux des catégories socioprofessionnelles défavorisées est de 73% pour les seules classes de 6èmes. Les enfants des familles de "classe moyenne" fréquentent pour la plupart l'établissement privé voisin. Cela crée de la discrimination entre les élèves et brise l'unité de l'école. » Marie Marquilly, assistante sociale scolaire

construire l'unité de l'École de la République pour qu'elle devienne génératrice d'espérance individuelle et collective.

4. L'avenir du passé

Revenir aux sources sans céder à la nostalgie

On gagne toujours à revenir à l'essentiel, mais on perd son temps à regretter le passé. L'essentiel nous ressource ; le passé, lui, nous enkyte dans de vaines tentatives pour « restaurer » ce qui fut vivant et que, malgré tous nos efforts, on ne ressuscitera pas. On peut, certes, « restaurer » une fresque de Michel-Ange, mais on ne « restaurera » jamais l'autorité de son auteur, son rayonnement, l'impulsion qu'il a donné à la création artistique. C'est le propre de la temporalité à laquelle nous sommes assignés que de devoir, chaque jour, construire nos propres solutions. Parce que nous héritons des problèmes, nous imaginons parfois que nous pourrions être dispensés d'élaborer nos réponses. Mais c'est impossible. Le présent a besoin de nous : de notre mémoire, certes, mais de notre énergie aussi, et de notre courage.¹

Ainsi, en matière éducative, pouvons-nous tenter de comprendre les problèmes que les anciens ont eu à résoudre, observer les obstacles qu'ils avaient à surmonter, les propositions qu'ils ont faites, les stratégies qu'ils ont utilisées et les institutions qu'ils ont créées. Nous pouvons aussi tenter d'identifier les valeurs qui les ont animés et les convictions qui leur ont permis de s'engager dans l'Histoire et de la faire progresser. Cela ne nous exonèrera pas de construire nous-même, en mobilisant toutes les ressources de notre intelligence collective, une École pour

¹ « Tout le monde semble avoir la nostalgie de l'école d'antan, de l'encre violette, de la petite classe avec un poêle au fond et du certificat d'études. C'est une belle image d'Épinal. En réalité, nous ne sommes plus très nombreux à avoir vécu cela. J'ai enseigné dans ces conditions et je peux témoigner qu'à côté de magnifiques moments de bonheur pédagogique, la vie quotidienne était particulièrement difficile : pour moi, c'était l'isolement complet, des conditions de vie assez indignes et, pour mes élèves, la quasi certitude d'aller travailler à la ferme comme leurs parents... Tout ça, c'est comme l'amour : on peut avoir de beaux souvenirs de ses amours de jeunesse, mais plus personne, quand même, ne voudrait revenir au temps où la pilule n'existait pas. On embellit la passé pour n'en garder que les bons côtés. »
Jeanne Morel, institutrice en retraite, Côtes d'Armor

notre futur... mais cela peut aiguïser notre lucidité et nourrir notre détermination.

Si nous observons, d'abord, **la création par Jules Ferry de l'École de la République en 1882**, nous voyons à quel point toute entreprise de refondation scolaire comporte, en même temps, la volonté d'instruire et le projet d'éduquer. Les contenus d'enseignement eux-mêmes ne font sens, en effet, pour ceux qui les enseignent comme pour ceux qui les apprennent, que s'ils sont clairement inscrits dans un système de valeurs qui leur donne une légitimité partagée. Quand on apprenait à lire dans *Le tour de France par deux enfants*, publié en 1878 et très longtemps utilisé, on étudiait, en même temps, la lecture, la grammaire, le vocabulaire, un peu de géographie et d'histoire, mais aussi une manière d'être Français, une façon de s'inscrire dans un collectif, de se comporter avec les autres. Quand on travaillait, au cours d'une leçon de choses, avec un faisan empaillé ou une balance d'épicerie, on devait acquérir des notions d'histoire naturelle ou la maîtrise du système métrique, mais aussi un rapport particulier aux connaissances enseignées : « l'esprit critique » qui doit amener progressivement l'élève à ne plus croire quiconque sur parole et à vérifier par lui-même les informations qu'on lui fournit. Pas de séparation entre l'éducation et l'instruction. Pas de juxtaposition, non plus : c'est en instruisant que l'on éduque - par le choix des contenus et la manière de les enseigner - et en éduquant que l'on instruit : car on n'éduque jamais sans contenus et la leçon de morale elle-même était l'occasion d'enseigner l'histoire, la littérature, l'orthographe et bien d'autres choses encore.² Dont acte : les blouses grises et les bonnets d'âne n'ont d'autre intérêt que d'assouvir notre curiosité historique ou de nous permettre de nous épancher sur les illusions rétrospectives de notre enfance. En revanche, nous avons beaucoup à apprendre de Jules Ferry sur ce qu'est un véritable projet d'École : un projet où tous les acteurs doivent éduquer et instruire, à chaque instant et, surtout, en même temps.

² « Je n'ai jamais compris comment on pouvait séparer instruction et éducation. S'il est évident que l'éducation ne commence pas à l'école, mais dans la famille, il est non moins évident qu'elle continue à l'école. Si je refuse aujourd'hui la méthode purement syllabique d'apprentissage de la lecture, c'est parce qu'elle contient implicitement une conception de l'éducation qui me paraît dangereuse : en isolant le déchiffrement de la construction du sens, elle forme des robots, des perroquets et non des êtres capables de comprendre ce qu'ils lisent... On pourrait bien me montrer que mes élèves seraient mieux instruits si je leur branchais des électrodes, je refuserai de le faire au nom de ma conception de l'éducation. » Thierry Richard, instituteur en cours préparatoire

Qu'on regarde, plus près de nous, un autre temps fort de notre mythologie scolaire, le **Plan Langevin-Wallon publié en 1946**, et l'on découvrira, là encore, un vrai projet d'École : ambitieux, sans démagogie, soucieux de ne rien céder sur les exigences intellectuelles tout en s'efforçant de n'exclure aucun élève, attentif à participer à la construction d'une société plus solidaire, sans ignorer, pour autant, les impératifs économiques. Le *Plan Langevin-Wallon* montre bien à quel point il est important, pour démocratiser l'École, de penser la scolarité, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, comme un véritable continuum qui accompagne le développement de la personne, au lieu de juxtaposer des logiques différentes qui engendrent des ruptures et laissent au bord du chemin les élèves les plus fragiles... Il permet de comprendre l'articulation nécessaire entre la culture générale et les spécialisations nécessaires : « La culture générale représente ce qui unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare. Une culture générale solide doit donc servir de base à la spécialisation professionnelle »... Il insiste sur le fait que l'apprentissage de la citoyenneté ne peut se limiter à un saupoudrage et exige une mobilisation de tous à tout instant...³ Il montre la nécessité de conjuguer à l'École égalité et diversité : égalité exigée, parce que tous les enfants - en dépit de leurs différences - doivent y accéder aux fondamentaux de la citoyenneté, et diversité nécessaire, pour qu'ils y parviennent, des enseignements et des modes de regroupements qui ne doivent jamais devenir des structures d'enferment... Et l'on trouve, enfin, dans ce texte, un éclairage particulièrement important sur la question pédagogique : « Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives, c'est-à-dire celles qui s'efforcent d'en appeler, pour chaque connaissance ou discipline, aux initiatives des enfants eux-mêmes. Elles alterneront le travail individuel et le travail par équipes, l'une et l'autre étant susceptibles de mettre en jeu les différentes aptitudes de l'enfant, tantôt en lui faisant affronter avec ses ressources propres les difficultés de l'étude, et tantôt

³ « Il ne s'agit pas seulement, pour l'École d'aujourd'hui, de donner une formation minimale à tous les Français. Apprendre à vivre ensemble, dans une société demain planétaire qui devra inventer de nouveaux équilibres politiques, économiques, sociaux et écologiques, est certainement l'objectif le plus important de l'École du XXI^e siècle. Or, ces objectifs ne peuvent être atteints au travers des seuls discours, cours ou exercices « théoriques ». Cela nécessite de prendre conscience que, parmi l'ensemble des valeurs que l'École doit construire, la solidarité devra occuper une place centrale et que, pour prendre sens, elle doit se trouver au cœur des apprentissages. Il faut apprendre avec les autres et non pas contre les autres ». Jean-François Vincent, président de l'Office central de la coopération à l'école (OCCE)

en lui faisant choisir un rôle particulier et une responsabilité personnelle dans l'œuvre collective. »

Jamais mis en oeuvre, ce rapport est, aujourd'hui, une référence constante. Utile, si elle nous permet de penser par nous-mêmes ; dangereuse, si l'on se contente d'en appliquer aveuglément les prescriptions. Un texte écrit au moment où la France se remet de la guerre et n'imagine pas que sa population puisse être massivement touchée par le chômage, un projet qui ne peut, évidemment, ni intégrer les problèmes que posera l'urbanisation sauvage à la périphérie de nos villes, ni l'impact des médias sur le comportement des élèves... ne peut nous apporter des réponses toutes faites. Les problèmes ont changé : si nous devons nous replonger dans le *Plan Langevin-Wallon*, nous ne pouvons pas imaginer y trouver toutes les solutions pour aujourd'hui.

Troisième référence, après Jules Ferry et le *Plan Langevin-Wallon*, **la loi d'orientation sur l'éducation présentée par Lionel Jospin en 1989**. Il est de bon ton, aujourd'hui, de se gausser de ce texte et de lui faire porter la responsabilité des difficultés que nous connaissons. Mais on oublie à quel point cette loi a constitué un progrès décisif. On oublie qu'elle s'inscrit dans la continuité d'une réflexion menée depuis les années 1960 sur la manière d'accompagner pédagogiquement l'entrée massive des élèves dans le système scolaire. On oublie que ce texte est un acte politique fort qui marque la volonté de ne pas seulement accueillir tous les élèves dans l'École, mais aussi de les y faire réussir. On oublie qu'il s'agit là d'une rupture fondamentale avec la gestion des flux qu'on pratiquait massivement jusque là. La formule « l'élève au centre du système » - qui ne figure d'ailleurs pas dans le texte de la loi, mais dans le rapport annexé – marque un renversement essentiel : après avoir consacré beaucoup d'efforts à aménager des structures, l'État affirme que l'on doit aussi aider chacun à s'approprier les savoirs, et que c'est là le devoir de l'École. Or, « un enfant qui travaille à s'approprier des savoirs », c'est justement un « élève ». Placer « l'élève au centre », c'est donc affirmer le primat du « travail sur les savoirs » par rapport à l'organisation technocratique de l'espace, du temps et des groupes qui avait absorbé jusqu'alors l'essentiel de notre énergie éducative. On gérait la machine-école sous la poussée sociale en ouvrant et en fermant des vannes, sans être suffisamment attentif au devenir de chacun et à la manière dont il était en mesure d'apprendre. D'où, dans la loi de 1989, l'assouplissement de notion de classe afin de laisser du temps au suivi personnalisé des élèves, l'insistance sur la dynamique du projet d'école ou d'établissement afin de créer l'environnement le plus cohérent possible pour le travail des élèves, le

renforcement des relations avec les familles pour que les efforts en faveur du progrès de chacun soient cohérents et convergents...

Plus de quinze ans après, ce texte mérite, évidemment, d'être discuté. Il contenait, de toute évidence, des ambiguïtés. Il ne prenait pas assez la mesure de la nécessité de l'accompagnement et de la formation des enseignants pour mener à bien la démocratisation de la réussite qu'il appelait de ses vœux. Il allait un peu vite en besogne sur la mise en place des cycles à l'école primaire, qui auraient dû, si on l'avait suivi, se substituer aux classes. Il laissait, en revanche, le collège en jachère, sans prendre la mesure de l'ampleur des réformes nécessaires. Il restait trop en retrait sur la voie professionnelle des lycées, hésitant à lui donner les moyens de son « égale dignité », pourtant affirmée. C'est, néanmoins, un texte important, nullement sacré, mais dont l'enjeu doit être bien compris : *on ne démocratisera l'École qu'en travaillant aussi sur l'acte pédagogique*. Faire entrer les enfants dans l'École ne suffit pas ; il faut accompagner chacun de manière adaptée pour qu'il puisse accéder aux savoirs. Qui aujourd'hui, sérieusement, peut prétendre le contraire ? ⁴

Revenir aux sources, c'est donc assumer les leçons de l'histoire sans chercher vainement à revenir au passé. C'est retenir la leçon de Jules Ferry : *il faut, pour fonder une École, tenir ensemble la volonté d'instruire et le projet d'éduquer*. C'est reprendre les principes du *Plan Langevin-Wallon* : *l'École de la République doit unir les hommes par la culture et les libérer par des méthodes pédagogiques fondées sur l'expérimentation avant d'envisager toute orientation professionnelle*. C'est, enfin, entendre l'exigence mise à jour par la loi d'orientation de 1989 : *l'appropriation des savoirs par les élèves n'est nullement garantie par un simple accueil indifférencié ; elle requiert, en revanche, un accompagnement personnalisé par des équipes pédagogiques mobilisées dans le cadre de projets d'écoles et d'établissements*.

⁴ « Quelques facteurs de réussite d'une école que nous connaissons bien : concertation entre les enseignants, pilotage en commun d'un projet d'école. Et ainsi : progression suivie par cycles, méthodes pédagogiques pour gérer l'hétérogénéité de la classe par le travail autonome et l'entraide entre élèves. Mais il faut aussi des moyens matériels suffisants, une prise de conscience par les enseignants de la situation sociale des familles, des rencontres régulières entre les enseignants et les parents. Si, en plus, on a une mixité sociale, l'interaction entre les élèves dans l'explicitation de leurs apprentissages permet une meilleure réussite y compris pour ceux de milieu "favorisé" ou "moyen". » Joël Martine, professeur de philosophie, Marseille

Voilà pour l'héritage dont nous pouvons être fiers et sur lequel nous pouvons nous adosser pour aller de l'avant. Ajoutons-y les leçons des « grands pédagogues » et nous serons parés pour l'aventure, prêts à nous engager dans la construction d'une École démocratique pour notre République.

Sachons entendre, en effet, ce que nous disent ceux et celles qui, tout au long de notre histoire, se sont donnés pour objectif d'enseigner aux gamins des rues, aux arriérés, aux exclus de toutes sortes, à ceux qu'on prétendait inéducables et qui, le plus souvent, rejetaient eux-mêmes toute forme d'éducation. On les trouve aux quatre coins de l'échiquier politique et idéologique : c'est, au XVIIIème siècle, le docteur Itard, matérialiste convaincu, qui s'efforce d'apprendre à parler à Victor de l'Aveyron que tout le monde considérait comme un « débile de naissance ». C'est, à la même époque, Pestalozzi, disciple de Rousseau, qui va instruire les orphelins de Stans, dans un dénuement extrême et malgré l'antipathie qu'il leur inspire. Ce sont Maria Montessori, catholique convaincue, avec les gosses des banlieues de Turin, Anton Makarenko, bolchevique de la première heure, avec les délinquants de la colonie Gorki, ou encore Fernand Deligny, dans les Cévennes, avec des adolescents murés dans l'autisme. Ce sont, aujourd'hui encore, tous ceux et toutes celles qui, déterminés et modestes à la fois, se coltinent les exclus.⁵ Unanimes, ces pédagogues nous rappellent tous deux principes fondamentaux, apparemment contradictoires, et, pourtant, indissociables : 1) *Tous les élèves peuvent apprendre* ; 2) *On ne peut pas obliger un élève à apprendre*.

Tous les élèves peuvent apprendre et nul n'a le droit de désespérer de quiconque en ce domaine : il reste peut-être encore un moyen que l'on n'a pas encore essayé, on ne peut jamais être certain d'avoir tout tenté.... Et pourtant, *on ne peut pas obliger un élève à apprendre* car, lui seul, *in fine*, décide de se lancer dans un livre, de tenter un enchaînement de gymnastique, de s'engager dans un

⁵ « J'affirme comme postulat d'ordre éthique que le fait d'apprendre offre à tout individu, même à une personne en prison, la possibilité de se reconstruire une identité, de ne pas rester enfermé dans un moment de son passé. Enseigner, c'est créer et offrir un lieu, la classe, où peut commencer de s'échafauder cette reconstruction. Ici, on offre à ces « élèves » la possibilité d'ôter leur peau de bagnard, de sortir de leur chrysalide. « Mon » étudiant en droit de l'année scolaire 1999-2000 écrivait, à l'issue d'une semaine entière d'examens : « Et encore merci de m'avoir permis d'exister toute une semaine durant. » L'enseignement comme permis d'exister, d'existence ! Difficile de trouver mieux. » Jean Marie Blanc, ex-instituteur en prison

problème de géométrie, lui seul peut écouter le maître, chercher des informations et les utiliser, se donner des défis et progresser. L'essentiel est dit : enseigner c'est être convaincu, *en même temps*, que *tous les élèves peuvent apprendre* et qu'on ne peut pas obliger un élève à apprendre. La vraie ligne de clivage est là : entre ceux et celles qui tentent de tenir ces deux principes à la fois, et les autres qui en sacrifie un des deux. Un clivage pédagogique et politique à la fois. Un clivage déterminant.

Car, au-delà des polémiques et dans un paysage idéologique particulièrement brouillé, il faut bien finir par dire clairement ce qui fait la spécificité de ceux et celles qui se revendiquent de la pédagogie, tout en étant d'ailleurs parfaitement républicains : ce sont des éducateurs qui refusent, en même temps, le darwinisme (« Enseignons, enseignons... et les plus adaptés survivront ! ») et le dressage (« Nous avons les moyens de vous faire apprendre ! »)... Ils sont convaincus que tous les enfants peuvent apprendre, mais ils ne veulent pas, pour autant, transformer l'École en usine à fabriquer des élèves normés... Ils savent que chacun doit s'engager dans ses propres apprentissages, mais ne renoncent jamais à susciter le désir d'apprendre... Au nom de l'éducabilité des élèves, il ne s'avouent jamais battus. Au nom de la liberté des sujets, ils refusent de confondre éducation et fabrication... Parce qu'ils croient, à la fois, à l'éducabilité et à la liberté, ils inventent sans cesse des situations nouvelles qui permettent à l'élève de se mobiliser.

La reconnaissance de la recherche pédagogique n'est donc, pour notre démocratie, ni une concession à quelques originaux, ni un luxe destiné à améliorer l'ordinaire des enfants qui ont trouvé leur panoplie d'écolier au pied de leur berceau. C'est une nécessité absolue. Notre démocratie ne pourra éviter les fractures qui la menacent que pour autant qu'elle encouragera sans relâche ceux et celles qui mettent leur énergie à inventer de nouvelles médiations pédagogiques. Or, c'est peu dire qu'il n'en est rien : l'applicationnisme et le conformisme sont, aujourd'hui, de rigueur dans l'Éducation nationale. « Ne pas faire de vagues » est la seule maxime que les enseignants, mais aussi les cadres, ont fini par adopter, lassés de devoir toujours se justifier dès qu'ils tentent quelque chose, et constatant qu'en revanche, l'on ne demande jamais de compte et l'on ne crée jamais d'ennuis à ceux qui ne font rien. Impossible de continuer ainsi sans tarir la source née avec les « pédagogues historiques » et alimentée par les grandes impulsions institutionnelles que nous avons évoquées. Il faut changer radicalement le mode de fonctionnement de l'institution scolaire : la hiérarchie ne doit plus demander à ses fonctionnaires de justifier de leur conformité, mais

de leur inventivité. *Tous les enseignants et tous les membres de l'administration doivent être reconnus comme des chercheurs en pédagogie. Et, à l'instar de ce qui se passe pour les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur, ils doivent justifier régulièrement de leurs avancées pédagogiques dans un dossier qui constitue l'élément central de la gestion de leur carrière, un dossier examiné non par des inspecteurs, mais par des pairs.* Il ne s'agit pas, ici, d'une simple mesure de gestion des ressources humaines – quoique l'Éducation nationale ait beaucoup de progrès à faire dans ce domaine –, il s'agit, tout simplement, de recentrer les personnels de notre institution scolaire sur la finalité de cette institution : la création de situations d'apprentissage nouvelles toujours plus mobilisatrices pour les élèves. Une création permanente qui amène chacun et chacune à progresser tout au long de sa carrière et à faire ainsi progresser l'École. Car les vrais pédagogues ne basculent jamais dans l'autosatisfaction et la suffisance.⁶ Ils savent qu'éduquer est une entreprise sans cesse à remettre en chantier... Parce que c'est, selon la belle formule de Pestalozzi, aider obstinément chaque être à « se faire œuvre de lui-même ».

⁶ « Une chose m'épate, c'est l'extrême prétention des anti-pédagogues quand ils parlent de leurs propres cours. Jamais de doute, ils réussissent toujours parfaitement ! Moi, au contraire, je rage tous les soirs de ne pas avoir été à la hauteur, d'avoir fait un trop grand écart entre mes idéaux et ma pratique... je suis toujours insatisfait, comme tous les pédagogues. »
Jean-Michel Zakhartchouk, professeur de français en ZEP

5. Refonder la République

Construire une « École fondamentale » pour tous les élèves de trois à seize ans

La France a ceci de particulier qu'elle a pensé, depuis un peu plus d'un siècle, son École *au singulier*. C'est même ce qui la spécifie dans le concert des nations : on dit « la France et son École » parce qu'on postule que l'École fait la France autant que la France fait son École. L'unité de l'une est profondément liée à l'unité de l'autre... D'autres pays ont choisi d'autres voies et construit leur unité nationale sur d'autres principes : le modèle américain, déiste et communautariste à la fois, n'est pas fondé sur « une » École ; il s'accommode très bien d'une multitude de réseaux scolaires et, même, d'un éclatement complet de la fonction d'éducation entre de nombreuses d'institutions. La plupart des pays européens, contrairement à la France du XIXe siècle, n'ont pas fait du développement volontariste de l'enseignement public une priorité politique absolue. Jugeant que leur unité nationale se jouait essentiellement sur un autre plan - la religion, la conscription, l'intégration économique -, ils ont laissé se développer plusieurs écoles sans y voir le moindre danger. Pour la France, au contraire, il existe un lien organique fort entre l'École et la Nation, au point que nous répétons volontiers, toutes obédiences politiques confondues, que « l'École française n'appartient pas à tel ou tel groupe social, mais appartient à la République ». Au point que nous pouvons considérer l'instruction obligatoire jusqu'à seize ans comme fondatrice de l'unité républicaine.¹

¹ « Lorsque Jules Ferry a imposé la scolarité obligatoire de six à treize ans, il fixait à l'École deux objectifs : répondre au besoin croissant de formation et de qualification, enraciner la démocratie dans notre pays par l'accès à la connaissance du plus grand nombre. Cette « ardente obligation » pour l'État républicain n'a pas pris une ride aujourd'hui. Mieux, la situation actuelle fixe désormais un « nouvelle frontière » à la collectivité publique : la formation initiale pour tous de trois à dix-huit ans. À cette ambition, deux justifications : l'obligation scolaire dès l'âge de trois ans reconnaît la place de l'école maternelle pour le développement de l'enfant. Prolonger cette obligation jusqu'à dix-huit ans serait un engagement majeur d'une Nation qui garantirait, à chaque jeune, une formation citoyenne et

Assumons donc notre spécificité. Mais, au risque d'apparaître iconoclaste, demandons-nous si notre idéal républicain a bien été complètement réalisé... Et si nous nous payions de mots ? Si l'unité de l'École française n'était qu'un rêve, le projet ambitieux de quelques grands penseurs jamais véritablement mis en œuvre ? Ou si cette unité avait fonctionné, pendant plus d'un siècle, sur un plan essentiellement fantasmatique ? L'hypothèse vaut d'être regardée de près. Souvenons-nous, en effet, que Jules Ferry avait laissé subsister, à côté des écoles communales gratuites, les « petites classes » des lycées, publiques mais payantes. Souvenons-nous qu'il a toujours existé, dans l'école publique elle-même, plusieurs réseaux et que les stratégies familiales pour trouver « la bonne école » ne datent pas d'hier. Souvenons-nous des luttes acharnées pour faire disparaître toute forme de ségrégation entre garçons et filles.² Souvenons-nous des difficultés pour faire reconnaître l'enseignement professionnel comme partie intégrante de l'Éducation nationale, alors que le patronat voulait le maintenir sous sa coupe et y pratiquer la sélection la plus précoce possible. Souvenons-nous, plus près de nous, de la résistance suscitée par la construction du « collège unique » et songeons aux critiques dont il a fait l'objet : nivellement pas le bas, perte d'argent, de temps et d'énergie.

En réalité, nous voulons bien « une » École, mais pas une « École unique ». Nous sommes partisans de l'unité du système scolaire, mais à condition que celle-ci se limite à un sentiment d'appartenance, à la participation à un folklore social commun marqué par les grands rendez-vous annuels de la rentrée, du baccalauréat et des vacances scolaires. Nous voulons bien « une » École, s'il s'agit simplement que tous nos enfants s'identifient tous au modèle du petit écolier qui figure sur les paquets de gâteaux ou du petit collégien qu'on voit entrer en sixième à la

une première qualification avant l'entrée dans la vie active.» Jean-Paul Roux, ancien responsable syndical

² « Le travail au quotidien pour la reconnaissance de l'égalité des genres à l'École est loin d'être terminé. Du côté des élèves, les stéréotypes continuent à être largement dominants et à dévaloriser le travail des filles toujours soupçonnées d'être moins intelligentes et de devoir leurs meilleurs résultats à leur application besogneuse ! Ainsi, en matière d'orientation, on continue à bloquer, consciemment ou inconsciemment, les filles qui veulent faire des « métiers d'hommes » ! Du côté des comportements, le machisme est loin d'être éradiqué dans toutes les cours de récréation. Du côté de la hiérarchie, que dire d'un système où plus de 70% des professeurs sont des femmes et où plus de 70% des cadres sont des hommes ? » Jacqueline Sibur, professeur d'histoire et de géographie en lycée.

télévision. Mais voulons-nous vraiment « une » École où tous nos enfants se retrouvent ensemble au coude à coude, « une » École qui joue complètement son rôle de creuset républicain ? C'est pourtant de cela dont nous avons besoin ! Car, au regard des idéaux de la République, notre École ne pêche pas par excès d'unité et d'uniformisation, mais par son absence d'unité ; elle est profondément éclatée et les fractures, en son sein, s'agrandissent de jour en jour. Le déficit d'unité républicaine de notre École est, aujourd'hui, notre principal problème.

Il y a, en effet, déficit d'unité républicaine de l'École quand on constate l'accélération terrible de la dérive des continents scolaires : d'un côté, les établissements qui font l'objet de toutes les convoitises des familles et des professeurs, de l'autre côté, les établissements où ne demeurent que les familles et les professeurs assignés à résidence. D'un côté, des équipes stables de professeurs chevronnés, de l'autre, un *turn-over* qui interdit tout projet pédagogique dans la durée. D'un côté, des filières prestigieuses auxquelles on se prépare en fréquentant dès la sixième le collège intégré, de l'autre, des filières de relégation auxquelles on se sait très tôt destiné. D'un côté, un environnement qui propose aux élèves une multitude de stimulations intellectuelles, de l'autre, des quartiers désertés par les institutions de l'État, où les collectivités territoriales et le tissu associatif tentent, tant bien que mal, d'apporter quelques compensations.

Il y a déficit d'unité républicaine de l'École quand, au sein du même établissement, on voit s'installer très tôt des filières ségrégatives. Quand des enfants, dès le plus jeune âge et pour toute leur scolarité, se retrouvent « entre eux », que leur groupe de référence soit social, religieux, idéologique ou ethnique. Quand la sélection vient encore accroître cette ségrégation en regroupant systématiquement les élèves en difficulté qui, évidemment, se trouvent être les enfants des plus pauvres. Quand la mixité sociale recule dans les quartiers sous le poids du chômage. Quand les parents les plus démunis sont punis au lieu d'être aidés. Quand la moitié des jeunes Français ignore ce qui peut bien se passer dans un collège de centre ville et que l'autre moitié pense qu'un collège de banlieue n'est qu'un *no man's land* où de petits caïds règnent sans partage.³

³ « Avant d'être directeur d'école, j'ai été élève dans une zone d'éducation prioritaire. Une chose m'a choqué plus que tout : la non mixité sociale. Pour l'avoir vécu, je sais qu'il est absolument primordial que les enfants se rencontrent à l'école en venant de milieux différents, que chacun puisse avoir l'occasion de découvrir les autres, de s'ouvrir l'esprit sur d'autres réalités. Il faut absolument refonder une école vraiment républicaine en partant de la question

Il y a déficit d'unité républicaine de l'École quand, entre la maternelle et la cinquième, on voit s'effondrer tant d'enfants qui ne parviennent pas à intégrer les codes scolaires et sont presque définitivement perdus pour les études. Il y a déficit d'unité républicaine de l'École quand on soumet les élèves, entre l'école primaire et le collège, au moment délicat de l'entrée dans l'adolescence, à une rupture majeure dans l'organisation de l'enseignement, dans le suivi de leur travail, dans les relations des enseignants et des familles. Il y a déficit d'unité républicaine de l'École quand vingt mille collégiens, pourtant astreints à l'obligation scolaire, décrochent chaque année.

Et il y a, enfin, déficit de l'unité républicaine de l'École quand la maternelle n'est pas véritablement reconnue et intégrée dans la scolarité obligatoire. Quand on entend, ici ou là, qu'elle pourrait être avantageusement remplacée par des crèches tandis qu'on se contenterait de scolariser les enfants à cinq ou six ans, au moment où l'on pourrait, enfin, faire des « choses sérieuses » avec eux. Il y a déficit de l'unité républicaine de l'École quand on sous-estime les apprentissages premiers, qui conditionnent tous les autres, et qu'on ne se donne pas les moyens à ceux et celles qui ne bénéficient pas, très tôt, d'un environnement linguistique stimulant d'accéder, en classe, aux fondements de la communication et de la pensée.

C'est pourquoi, nous devons travailler à mettre en place une « École fondamentale » pour tous. Une École ouverte, sans aucune exception, à tous les enfants de trois à seize ans qui résident sur notre territoire. Une École qui accompagne chacun, de manière continue et sans rupture brutale, jusqu'aux portes du lycée...

Il faudra, tout d'abord, veiller à ce que chaque enfant puisse s'habituer progressivement à la scolarité en fréquentant, à partir de deux ans, des « classes passerelles » organisées avec les spécialistes de la petite enfance : dans ces classes, co-pilotées par les crèches et les écoles maternelles, l'enfant pourra, sans rupture brutale prématurée avec ses parents, se familiariser avec l'univers scolaire tout en

de la carte scolaire : les secteurs scolaires doivent inclure des quartiers du centre et de la périphérie, à la manière des portions de camembert. Mais il faut que ce soit l'Etat qui impulse et rende obligatoire cette formule. C'est son devoir pour l'unité et l'avenir de notre école ». Mohamed Mouquère, directeur d'école

bénéficiant de conditions d'accueil et d'accompagnement adaptées à son jeune âge...⁴

Il faudra, ensuite, faire un effort, encore plus important qu'aujourd'hui, pour notre école maternelle : parce que nous savons que chaque personne s'ouvre, très tôt et dans un même mouvement, aux autres et au langage, au monde et aux savoirs, nous devons donner aux classes enfantines des moyens plus importants, améliorer les locaux, le matériel pédagogique, l'encadrement. Parce que nous observons à quel point l'expertise des enseignants est d'autant plus décisive que les enfants sont jeunes et vivent dans des contextes sociaux fragiles, nous devons construire pour les enseignants de maternelle une formation continue de très haut niveau, obligatoire et sur leur temps de travail...⁵

Il faudra veiller aussi, très attentivement, à ce que le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire s'effectue dans les meilleures conditions. La rupture est, aujourd'hui, trop importante et les évolutions ne vont pas toujours dans le bon sens : en accédant au cours préparatoire, l'enfant passe, trop souvent, d'une pédagogie personnalisée et ritualisée à la fois à une pédagogie collective où l'espace et le temps sont beaucoup plus indifférenciés ; on fait, parfois, beaucoup moins appel à son autonomie et à ses capacités de travailler en groupe ; on le place, bien souvent, devant des livres de lecture stupides qui constituent une régression culturelle au regard des histoires qu'il découvrait en maternelle. La « grande école » fait un complexe de

⁴ « Mon expérience professionnelle me fait dire que les conditions les plus favorables pour entrer à l'école sont réunies autour de trente mois. Il faut, alors, un taux d'encadrement d'un adulte pour huit enfants environ, des locaux et un espace vital adaptés, du matériel de qualité, des liaisons avec les services de Protection maternelle et infantile, les crèches, les assistants sociaux, etc. Et pourquoi pas rendre l'école maternelle obligatoire ? » Céline Barriol-Décot, institutrice, Haute Loire

⁵ « L'école maternelle porte les bases de la démocratisation. Celle, réelle, qui élève le niveau de tous et contribue à la réduction des inégalités. Elle doit faire percevoir à chaque enfant qui se construit comme élève, qu'apprendre est une perspective heureuse de sa vie future... Apprendre à parler, c'est apprendre à penser, c'est s'intégrer au monde et pouvoir le comprendre, c'est savoir argumenter, c'est être autonome et libre. L'émotion esthétique doit être aussi présente puisqu'elle est une expérience humaine fondamentale : la sensibilité et l'imagination sont des instruments d'une relation équilibrée au monde et aux autres. » Lucile Barberis, présidente de l'Association générale des institutrices et instituteurs des classes maternelles (AGIEM)

supériorité et se cale trop vite sur les pratiques pédagogiques du secondaire quand elle devrait miser beaucoup plus sur la progressivité...

Il faudra, enfin, travailler à faciliter la transition entre l'école primaire et le collège. Des contacts, des visites, une information sont, bien sûr, nécessaires. Mais, là encore, il faut créer de la continuité : dès le cours moyen, les élèves doivent apprendre à travailler avec plusieurs adultes, grâce à la coopération entre leurs enseignants, et, en sixième, ils doivent être accueillis par un professeur principal qui disposera de temps pour les accompagner et coordonner le travail de la classe. Au collège, il faut absolument éviter cet éclatement brutal des lieux, des temps, des exigences : un local par classe est indispensable pour construire ses repères et investir sa scolarité ; des rencontres entre tous les élèves et tous les professeurs de la classe doivent permettre régulièrement d'incarner l'unité du projet éducatif...⁶

Bref, il nous faut construire une École fondamentale unifiée - si tant est que cette expression ne soit pas un pléonasme – qui permette de relier les élèves entre eux, de relier les différentes étapes de la scolarité, de relier les pratiques pédagogiques et les apprentissages au sein d'un projet cohérent... afin d'incarner concrètement, aux yeux des élèves, des familles et des enseignants, l'ambition éducative de la République.

Bien sûr, cette École devra être laïque, gratuite et obligatoire... Et, là encore, beaucoup de chemin reste à faire.

Laïque, l'École fondamentale devra l'être avec une fermeté absolue. Parce que la laïcité, consubstantielle à la République, permet aux hommes de « faire société » indépendamment de leurs convictions religieuses. Mais la laïcité, c'est aussi la résistance à toutes les formes d'emprise sur les esprits, qu'elles émanent des autorités spirituelles, du pouvoir des marchands ou de la captation des médias... qu'elles s'expriment dans le fanatisme religieux, le mimétisme idéologique ou la soumission aveugle aux normes de la modernité... qu'elle s'incarne à travers le prosélytisme des fondamentalistes, la pression des marques

⁶ « Pour assurer la cohérence de la scolarité obligatoire, il faudrait regrouper en un seul « Établissement public local d'enseignement » chaque collège et les écoles de son secteur de recrutement. Les liaisons de toutes sortes entre les deux ordres d'enseignement se feraient plus facilement : des professeurs de collège pourraient intervenir en école et des professeurs des écoles en collège. On mettrait ainsi fin à ce système dual en donnant enfin une réelle continuité entre les deux ordres d'enseignement qui entretiennent toujours des relations prudentes, sinon méfiantes. » Maurice Bouchard, Inspecteur d'Académie, inspecteur pédagogique régional.

commerciales ou la normativité des modèles hollywoodiens. C'est pourquoi l'École – au-delà de sa nécessaire laïcité institutionnelle - doit s'atteler au quotidien à la rude tâche de former des esprits critiques, c'est-à-dire des élèves capables de distinguer progressivement ce qui relève du savoir de ce qui relève du croire. « Esprits critiques » et non « esprits forts » : les « esprits critiques » s'efforcent, autant que faire se peut, de désintriquer le savoir et le croire et se demandent toujours s'ils y sont parvenus. Les « esprits forts » croient y être arrivés et basculent toujours, du haut de cette de certitude, dans une nouvelle religiosité : il faut, alors, les yeux fermés, croire à leur savoir et ne croire qu'à cela ! Pour être laïque, *l'École fondamentale doit faire de la démarche expérimentale et de la recherche documentaire, les principes de sa pédagogie* : non pour abolir l'autorité du maître et du savoir, mais pour apprendre au quotidien aux élèves à interroger, vérifier, recouper des sources, valider, interroger encore et toujours les fausses évidences. C'est ainsi que, comme l'ont affirmé Jules Ferry et Ferdinand Buisson, Paul Langevin et Henri Wallon, Jean Zay et tant d'autres, il n'est d'École laïque que d' « École active ».

Gratuite, l'École fondamentale devra le devenir. La scolarité est, en effet, aujourd'hui, bien loin d'être accessible de manière équitable à toutes les familles.⁷ Le coût des fournitures scolaires excède très largement le montant de l'indemnité versée aux plus modestes. En l'absence de budget pédagogique stable et assuré, de petites sommes sont demandées par les enseignants tout au long de l'année aux parents. C'est souvent la condition pour engager des projets mobilisateurs, acquérir des ouvrages, financer un journal de classe, bâtir les décors d'une pièce de théâtre, partir en classe transplantée. Il faut absolument permettre ces initiatives pédagogiques mais éviter de les faire financer par les familles. *Un budget pédagogique doit être versé chaque année à chaque classe et géré par les enseignants et les élèves, un budget garanti par l'État et non laissé à l'appréciation des collectivités territoriales ou des autorités académiques.* Un budget pour faire des

⁷ « La gratuité est une condition essentielle de l'accès de toutes et de tous à l'éducation. La gratuité ne se divise pas : pour étudier avec profit, il faut aussi manger à sa faim, être en bonne santé, accéder facilement à son établissement scolaire et sans fatigue excessive. La gratuité doit être garantie par l'État, qui peut par ailleurs contractualiser, dans tel ou tel domaine, avec les collectivités territoriales... Chaque citoyen devrait disposer de revenus convenables pour pouvoir contribuer – proportionnellement à ses moyens - à l'effort éducatif de la Nation. C'est toute la différence entre la charité qui asservit et la participation solidaire à la vie de la cité qui libère et qui élève. » Thierry Volck, enseignant, militant parent d'élève

projets, libérer des énergies, prendre des initiatives et échapper, ainsi, à la routine mortifère. Il n'est d'École vivante et juste que gratuite et financée, non seulement dans ses salaires et ses frais fixes, mais aussi dans toutes ses activités pédagogiques, par l'État républicain.

Obligatoire, l'École fondamentale devra s'efforcer de ne pas avoir besoin de l'être... pour pouvoir le devenir. Car, en France aujourd'hui, ce n'est pas l'École qui est obligatoire, mais l'instruction. Dès lors que des parents peuvent justifier que leur enfant reçoit un enseignement conforme aux programmes, ils peuvent le déscolariser. Le phénomène est encore marginal, mais il se développe fortement aux États-Unis sous le nom de *homeschooling* et nous risquons bientôt de le voir déferler chez nous. Or, il est particulièrement préoccupant au regard des finalités de l'École fondamentale : car, on ne va pas seulement en classe pour apprendre les savoirs nécessaires pour passer les examens, on y va aussi pour les apprendre avec d'autres. On y va pour découvrir l'altérité sous toutes ses formes : d'autres jeux, d'autres langages, d'autres univers, d'autres époques, d'autres hommes et d'autres femmes qui ont existé avant nous et qui vivent autour de nous... mais aussi d'autres manières de penser, d'autres sensibilités, d'autres regards sur le monde.⁸ L'École de la République ne peut pas être une « école familiale », même si, bien évidemment, elle n'est nullement dirigée contre la famille. En réalité, elle la prolonge et la dépasse à la fois : dans la famille, déjà, l'enfant découvre qu'il n'est pas au centre du monde, il doit renoncer à imposer ses caprices à son entourage et apprendre à se plier aux règles collectives. À l'École, il découvrira que le monde, décidément, n'est pas organisé autour de lui et qu'il ne peut y trouver une place que s'il renonce à prendre toute la place. Ainsi l'École est-elle libératrice : elle permet de se dégager de l'égoïsme infantin qui entrave le développement de l'intelligence et empêche de s'inscrire dans un collectif ; elle permet d'échapper à l'enfermement et à la reproduction qui menacent une famille, même la plus ouverte... Difficile pourtant, même dans ces conditions, de rendre la fréquentation de l'école obligatoire sans paraître s'en prendre aux libertés individuelles. Mais on pourrait, au

⁸ « Les enfants en échec ou en rejet scolaire sont souvent des enfants du placard, des enfants murés. Leur monde est d'autant plus clos que les étiquettes qui lui sont accolées sont nombreuses : « une famille... émigrée... au chômage... en banlieue... illettrée... », ou « un milieu favorisé... intellectuel... libéré... où tout le monde réussit toujours... ». Chaque fois qu'on ajoute une étiquette on ajoute une barrière supplémentaire qui rend plus difficile le travail de construction de soi, de soi-autre. C'est pourquoi il est si important que l'école soit la plus ouverte possible aux différences. L'enfant doit pouvoir, en toute sécurité, se laisser affecter par les autres pour entrer en communication avec eux. C'est comme ça que sa carapace, de silence ou de violence, pourra se lézarder peu à peu. » Sylvain Jullian, psychiatre

moins, *s'efforcer de rendre l'École fondamentale assez attractive et accueillante pour que nul ne ressente le besoin d'y échapper*. Car, au bout du compte, il n'est d'École républicaine digne de ce nom qu'une École où chaque famille et chaque enfant sont fiers pouvoir dire : « C'est notre École ! ».

6. Le socle ou la statue ?

De l'École fondamentale aux enseignements fondamentaux

Ce n'est pas parce que la métaphore est malheureuse que l'idée est stupide. Bien sûr, le « socle » évoque inmanquablement un objet massif, sans autre personnalisation qu'une vague inscription qui résiste mal à l'usure du temps, un bloc de pierre ou de béton amené là par un personnel sous qualifié en attendant l'arrivée de l'artiste. Et l'on imagine bien l'installation qu'un artiste en mal d'inspiration pourrait concevoir, sur ce thème, pour une quelconque biennale d'art contemporain : une immense salle aux murs gris où seraient disposées de longues rangées de socles sur lesquels on distinguerait quelques mots écrits hâtivement : « À la décharge... » sur l'un, « Peut encore servir » sur un autre... et, tout au fond de la salle, sous un filet de lumière émanant d'une mystérieuse lucarne : « Promis à un bel avenir... ». ¹

Pourtant, il n'est pas sûr que les initiateurs de ce « concept » aient eu des visées malveillantes. Sans doute, ont-ils même voulu être fidèles à l'idéal républicain, tant de fois affirmé et jamais réalisé : doter tous les enfants d'un bagage intellectuel commun. C'est, en tout cas, le sens que lui donnent les auteurs du rapport *Pour la réussite de tous les élèves* élaboré en 2004 par la commission présidée par Claude Thélot. De quoi s'agit-il ? De garantir que nul ne sorte de l'École sans maîtriser le « socle commun des indispensables ». Et de quoi est constitué ce « socle » ?

¹ « Je crains plus que tout cette relégation insidieuse de certains élèves dans « les bases ». Même avec les meilleures intentions du monde, on ne peut empêcher qu'ils entendent : « C'est toujours assez bon pour toi ! Si tu acquiers déjà cela, ce sera bien... » Très vite, l'institution étiquette ceux qui devront se contenter du socle et les décourage d'aller plus loin. Les enseignants doivent, ensuite, dépenser une énergie considérable pour les convaincre du contraire. Ainsi, en lycée professionnel, quand on veut être exigeant et introduire des savoirs complexes, beaucoup d'élèves nous renvoient : « Mais ce n'est pas pour nous cela, c'est trop compliqué ! » Méfions-nous que la définition du socle n'enferme pas les élèves dans le socle. » Isabelle Stopffer, professeur de lycée professionnel, économie-gestion

Des savoirs fondamentaux sur lesquels la Nation a une obligation de résultats. Tout cela paraît frappé au coin du bon sens... Mais il y a là, pourtant, une ambiguïté inquiétante : pourquoi distinguer le « socle » du contenu même de la scolarité obligatoire ? Pourquoi hésiter à y placer, par exemple, l'éducation artistique ou l'éducation physique et sportive ? Pourquoi chercher à identifier, dans « la culture que la Nation souhaite transmettre à chaque génération d'élèves », ce qui serait absolument « indispensable » ? C'est, sans doute, que, dans cette culture, tout n'est pas vraiment indispensable... Qu'à côté des savoirs utiles à tous, il y a des contenus que certains peuvent ignorer... Peut-être que « la culture », au fond, n'a pas besoin, pour être transmise d'une génération à l'autre, que chacun l'acquière ? Peut-être suffit-il que quelques uns se l'approprient pour passer ensuite le relais, les autres se contentant des « indispensables » ? C'est d'ailleurs, expliquera-t-on, ce qui se passe depuis toujours et qu'on n'aurait jamais dû perdre de vue ! Foin de toutes ces prétentions égalitaristes qui tentent vainement de faire croire à la possibilité d'une « culture commune » par l'École... Revenons à quelques savoirs opératoires – assortis éventuellement de quelques repères « humanistes » sur notre histoire – et réservons la culture à ceux qui, forts de la possession du socle, auront les moyens de se payer la statue ! ²

On criera à la caricature et l'on aura sans doute raison. Il y a une vraie générosité chez certains de ceux qui défendent l'idée d'un « socle commun ». Une générosité nourrie par l'agacement – et, parfois même, la révolte - envers un discours maximaliste sur « les exigences de l'École de la République à l'égard du moindre de ses enfants »... discours qui s'accommode fort bien du fait qu'un quart ou un tiers des élèves sortent du système scolaire sans en avoir retenu quoi que ce soit. Alors, plutôt que de se gargariser de promesses intenable, attachons-nous, disent-ils, à donner au moins un minimum aux laissés pour compte ! Pour que les perdants, au sortir de l'École, n'aient pas tout perdu ! D'ailleurs, si

² « Le développement de l'enfant et de l'adolescent appelle à une forte vigilance tant les contraintes sociales et économiques pèsent sur l'école : nous devons assurer à chaque élève un équilibre entre les activités intellectuelles, les activités artistiques et les activités physiques. Pour ces dernières, l'éducation physique doit permettre d'acquérir les éléments fondamentaux de la culture physique (sportive ou artistique), de comprendre comment avoir une bonne santé et la conserver longtemps, de développer les ressources qui permettent de faire face à des situations imprévues. Seule l'école peut offrir ces possibilités à tous les enfants et adolescents par des pratiques ludiques, sportives ou artistiques, dans la cadre de l'EPS obligatoire, et en coordination avec les autres disciplines. » Paul Goirand, professeur d'EPS

nous y parvenions, expliquent-ils, ce serait un véritable progrès par rapport à la situation actuelle...

Effectivement ! Un progrès par rapport à ce que nous vivons, mais une régression au regard de nos ambitions. Et c'est là le danger : devant nos difficultés et nos échecs – incontestables et insupportables – faut-il réduire nos ambitions pour diminuer nos problèmes ? Il est bien évident, en effet, que si nous sommes moins ambitieux, nous aurons plus facilement les moyens de parvenir à nos fins. Mais ne risquons-nous pas d'enclencher la marche arrière quand, au contraire, il nous faudrait passer à la vitesse supérieure ? Au-delà du « réalisme » du moment, ne peut-on pas basculer dans le fatalisme : « Finalement, on peut bien se contenter d'un socle de savoirs utilitaires pour toute une partie de nos élèves ! » Avec, à terme, et malgré les déclarations d'intention, le retour des vieilles lunes : « Certains enfants, quand même, ne sont pas faits pour les études ! On ne peut nier qu'il y ait des élèves moins capables que d'autres d'entrer dans l'abstraction et d'accéder aux grandes œuvres de la culture ! » Quand il faudrait se mobiliser pour permettre à tous de comprendre les enjeux complexes de notre histoire et les clés de notre avenir, on revient à une vulgaire psychologie des dons, voire à la prédestination... Tout le contraire de ce pari positif sur chacun dont nous avons plus que jamais besoin pour permettre à tous d'accéder, selon l'expression d'Edgar Morin, « aux savoirs nécessaires à l'éducation du futur ». ³

D'autant plus qu'à bien y regarder, l'obstination sur l'acquisition d'un socle qu'on ferait acquérir palier par palier, avec des évaluations fréquentes et des remédiations systématiques, peut s'avérer tout à fait contre-productive. Des élèves qui buttent sur des savoirs fondamentaux ne relèvent pas nécessairement d'un « soutien » constitué de cours et d'exercices supplémentaires. La plupart ne bloquent pas sur « la mécanique d'apprentissage », mais sont plutôt brouillés avec « toutes ces choses qu'on est obligé d'apprendre en classe »... « D'ailleurs, on

³ « Il s'agit de faire comprendre aux élèves « décrochés » qu'explorer les savoirs en quête de vérité et de liberté peut être source de plaisir, d'espoir et d'émancipation. Il faut partir des questions vives qui les interpellent et incitent chaque être en quête d'identité à se mettre en recherche et au travail. C'est au travers de ces questions et des recherches qu'ils engageront qu'ils pourront prendre le risque de penser. Ainsi, en se confrontant avec d'autres textes que leur monologue intérieur, ils « agrandiront » leur espace mental : un ancrage dans le monde sera alors possible. Par cette construction symbolique, ils découvriront d'autres manières d'exister que la violence. » Frédérique Landoeuer, professeur d'école en classe relais, Académie de Montpellier

ne voit pas à quoi ça sert ! C'est débile d'apprendre à faire des divisions puisqu'on a des calculettes ! Ça sert à rien, Madame, de faire des rédactions, moi j'écris que des textos ! Et votre cours de physique, il a pas vraiment la classe à côté de c'qu'on voit à la télé ! Moi, j'vais pas faire du badminton, oh !, j'veux être Zidane et le badminton, c'est pour les lopettes. » Bien sûr, on pourra toujours expliquer à ces élèves que l'apprentissage des quatre opérations figure dans le socle, et que, comme la notion mathématique d'incertitude, elle fait partie des recommandations de l'Académie des Sciences. On pourra toujours évoquer, devant eux, la nécessité d'apprendre à orthographier correctement pour rédiger une lettre de candidature ou devenir écrivain. On pourra leur montrer que, pour pouvoir lire *Le Monde diplomatique*, ils doivent posséder quelques notions de géopolitique... Mais il n'est pas certain que tout cela soit suffisant pour les convaincre de se mettre au travail ! Le problème, pour ces enfants, n'est pas qu'ils ne peuvent pas comprendre ce qu'on leur dit, c'est qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils devraient faire l'effort de le comprendre.

Voilà pourquoi l'acharnement à faire acquérir le socle ne pourra fonctionner, au mieux, qu'avec des élèves « moyens », déjà motivés et un peu en retard. Pour les autres, ceux qui sont vraiment en échec, l'important est de reconstruire la voie d'accès aux connaissances. Il vaut mieux, avec eux, faire un détour par la culture plutôt que de s'entêter à leur faire acquérir des mécanismes. *Car, pour celui qui les produit comme pour ceux qui doivent les assimiler, seule la culture donne sens aux savoirs.*⁴ C'est en partant des enjeux culturels forts présents dans les œuvres – artistiques, scientifiques, techniques, politiques – qu'on peut retrouver la portée des connaissances élaborées par les hommes tout au long de leur histoire et comprendre ainsi l'importance de leur acquisition. Partir de l'œuvre pour « revenir » aux savoirs, voilà ce dont on besoin les élèves les plus démunis, ceux qui n'ont jamais vraiment rencontré d'œuvres jusque-là et n'entendent pas se soumettre à des

⁴ « L'École réserve aux étudiants des filières universitaires une part importante de ce qui pourrait précisément attirer les élèves vers les sciences. Le merveilleux, que véhiculent les grands récits scientifiques sur les origines de chaque chose, est réservé aux étudiants « de haut niveau ». En fin de primaire ou au début du secondaire, à l'âge où les élèves sont le plus sensibles à la dimension épique du monde, l'histoire de l'univers, de la vie, des hommes est à peine effleurée. Racontons leur le plus tôt possible, pour mieux y revenir ensuite, ces grands récits scientifiques du réel. Et arrêtons de les confronter à une masse de connaissances qui leur apparaissent triviales et sans intérêt. » Alain Berestetsky, directeur de la Fondation 93

injonctions d'apprendre qu'ils perçoivent comme des diktat arbitraires de leurs enseignants.

C'est pourquoi *il faut partir d'œuvres qui font écho aux préoccupations anthropologiques qui tenaillent tous les élèves* : comment survivrai-je tout seul si j'étais abandonné ? se demandent tous les enfants... à qui l'on peut lire ou faire lire *Le Petit Poucet* et *Robinson Crusoé*. Comment retrouver mon chemin dans un monde inconnu ? s'inquiètent-ils... avant de découvrir le plaisir étonnant qu'il y a à se déplacer avec une carte. Et si j'allais tout droit pendant très longtemps où arriverai-je ? s'interrogent-ils... prêts à entendre le mathématicien et le physicien et à découvrir que ce qu'ils leur disent est encore bien plus passionnant que ce qu'ils voient dans les films de science-fiction ? Comment les hommes ont-ils inventé l'électricité, découvert l'énergie atomique ? Pourquoi ont-ils peint des graffitis dans les grottes de Lascaux ? Comment sont apparues les règles du judo et à quoi servent-elles ? Pourquoi les Arabes, les Russes et les Chinois n'écrivent-ils pas avec les mêmes lettres que nous ?... Qui ne voit la multiplicité des questions qui touchent ainsi, à la fois, à ce que chacun a de plus intime – ses questions les plus personnelles – et à ce qui est le plus universel – les grandes œuvres élaborés par les hommes où l'humanité tout entière peut se reconnaître ? C'est à travers les objets culturels - parce qu'ils relient l'intime à l'universel - que nous pouvons construire avec nos élèves les fondements mêmes de la transmission des savoirs. Et beaucoup de professeurs le savent qui pratiquent cette « pédagogie du détour » - bien plus ambitieuse que toutes les pédagogies de la répétition ! - par laquelle l'élève apprend à dialoguer avec le monde découvre le plaisir d'apprendre.⁵

Voilà pourquoi l'idéologie du socle risque de nous engager dans une impasse. Nous continuons, en effet, à donner des objectifs à l'École sans nous interroger sur les moyens de les atteindre. Nous refaisons, à nouveau, la bêtise historique accomplie lors de la massification de l'École par ceux qui prétendaient s'inspirer du *Rapport Langevin-Wallon* mais en avaient oublié toutes les préconisations pédagogiques. Nous piétinons dans la pensée magique : il suffit de décréter que les élèves

⁵ « Je suis toujours étonné de l'intérêt que peuvent avoir les élèves pour l'histoire des sciences et des techniques. Raconter Galilée, Newton et Einstein suscite toujours chez eux une écoute extraordinaire. Leur expliquer comment les hommes ont dû s'y prendre pour réaliser le Pont du Gard ou construire une cathédrale les passionne. Et, à partir de là, il n'est pas difficile de revenir aux notions imposées par les programmes. » Michel Deborny, professeur de physique et chimie en collège

doivent apprendre pour qu'il apprennent ! Et nous risquons bien de nous retrouver toujours dans le même cul-de-sac : une démocratisation proclamée sans pédagogie capable de la faire passer dans les faits. Un clivage toujours reconstitué entre les privilégiés, qui savent déjà tout le plaisir et l'intérêt qu'il y a à apprendre, et les autres qui s'époumonent – « Ç'est nul votre truc, ça sert à rien ! » – avant de claquer la porte ou d'être mis à la porte.

La démocratisation de la réussite dans l'École fondamentale suppose un travail de longue haleine pour permettre aux élèves de comprendre qu'il faut apprendre. Comprendre que les hommes ont eu besoin, au cours de leur histoire, d'élaborer des outils – que nous appelons des connaissances – qui leur ont permis de s'émanciper progressivement des esclavages, des préjugés, des fatalismes. Et comprendre qu'eux-mêmes, dans leur vie, auront besoin de ces outils – et d'autres qu'ils pourront élaborer – pour participer, à leur tour, à l'histoire et contribuer à la construction du monde.

Pour être démocratique, l'École fondamentale doit donc inscrire les savoirs dans le temps : le passé et le futur. C'est pourquoi l'enseignement doit y être centré sur deux principes pédagogiques fondamentaux : « *la pédagogie par l'histoire* » et « *la pédagogie par le projet* ».

- « La pédagogie par l'histoire » permet de faire entendre en quoi les savoirs sont des constructions humaines, inscrites dans des contextes précis, qui ont donné lieu à des combats souvent difficiles, où des hommes et des femmes se sont engagés et au cours desquels ils ont élaboré des œuvres d'art, des systèmes de pensée, des savoir-faire professionnels. La « pédagogie par l'histoire » va à la rencontre de ces œuvres, ces systèmes et ces savoir-faire pour engager avec eux un dialogue exigeant, pour les faire vivre devant et avec les élèves. Pour faire entendre, à cette occasion, que les efforts précis, les exercices minutieux qu'on exige en classe ne relèvent pas de lubies professorales, mais permettent d'accéder à l'excellence, de faire progresser chacun dans son intelligence des êtres et des choses.⁶

⁶ « Je n'ai jamais renoncé à faire faire des exercices difficiles et répétitifs à mes élèves. Il faut bien monter des gammes pour apprendre à jouer au piano. Mais on fait ces exercices d'autant plus facilement qu'on va de temps en temps au concert. » Antoine Lopez, instituteur, maître-formateur

- « La pédagogie par le projet » permet d'éprouver la nécessité, sur une tâche donnée, de mobiliser des savoirs pour la mener à bien. Elle permet de comprendre, concrètement et quotidiennement, ce que sont les savoirs : non des obstacles sur un parcours du combattant, mais des outils d'émancipation individuelle et collective, des moyens offerts, dès lors qu'on accepte de payer le prix de leur appropriation, pour être plus efficace dans ce que l'on entreprend et éprouver, à terme, plus de satisfactions dans le travail scolaire que dans la passivité ou la dissipation.⁷

Pour remplir pleinement sa mission, l'École fondamentale doit donc comporter un programme comprenant deux types d'objectifs : d'une part, *un ensemble d'œuvres* (artistiques, scientifiques, techniques) qui doivent être proposées aux élèves en fonction de leur âge et constituent, tout à la fois, le patrimoine culturel fondateur de l'humanité et l'occasion d'aborder les savoirs nécessaires à leur compréhension. D'autre part, un *ensemble de projets* couvrant les problèmes que chacun doit pouvoir affronter pour exercer sa citoyenneté : savoir communiquer par oral (s'exprimer, écouter, débattre), par écrit (lire, écrire, entretenir une correspondance), en utilisant des outils mathématiques (les opérations fondamentales, les outils arithmétiques et géométriques, les outils statistiques), les technologies de la communication et au moins une autre langue vivante que sa langue maternelle... Etre capable de maintenir son corps en bonne santé, de respecter l'environnement et de contribuer au développement durable... Comprendre le fonctionnement et les dysfonctionnements des objets techniques usuels ainsi que les enjeux liés au statut et à l'usage de la science... accéder aux principes juridiques qui fondent un État de droit et aux règles de fonctionnement d'une démocratie...⁸ Et, bien sûr, utiliser et maîtriser la langue française

⁷ « Les élèves vivent à l'école un extraordinaire renversement : les connaissances ne sont pas des ressources, ce sont des obstacles. Dès lors, il ne faut pas s'étonner que beaucoup s'en détournent. Nous devons toujours montrer que les connaissances, même si elles sont difficiles à acquérir, représentent de vraies ressources, un vrai pouvoir. Évidemment, on n'y arrivera pas chaque fois, mais une fois que l'élève l'aura compris dans une expérience importante pour lui, il aura gagné la partie. » Josette Jouhan, directrice d'école primaire

⁸ « Le collège doit favoriser la formation d'un citoyen capable d'exercer une pensée critique dans la Cité. Un moyen privilégié pour y parvenir est le travail en équipe pluridisciplinaire articulée autour d'un « honnête généraliste » comme que le professeur documentaliste. On peut travailler sur des questions « vives », transversales (l'automobile, les armes, l'agriculture, la publicité, la famille, etc.), choisies par les élèves et les professeurs. Il

à l'oral et à l'écrit : objectif commun s'il en est, dont tous les enseignants et cadres de l'École doivent être collectivement comptables.

Pour permettre la mise en place systématique de « la pédagogie par le projet » au sein de l'École fondamentale, il conviendrait, comme pour les œuvres mises au programme et en regard de chacune d'elles, *d'identifier les types de projets à réaliser impérativement au cours de la scolarité*. Ainsi, par exemple, chaque élève, en fin d'École fondamentale, devrait-il présenter un ensemble de projets dans différents domaines, avec, pour chacun d'entre eux, un niveau d'exigence vérifié par les professeurs lors de l'examen final : un texte de fiction correctement écrit, construit, mis en page et illustré... un dossier présentant une controverse sur un enjeu de société traitée rigoureusement, avec des contenus précis et une argumentation cohérente... une construction technologique utilisant les sciences expérimentales et mettant en œuvre des outils mathématiques... une recherche documentaire sur une question historique... une création artistique... une activité physique et sportive permettant d'attester de compétences maîtrisées... et, bien sûr, l'obligation que l'un de ces projets, au moins, soit présenté dans une langue étrangère.⁹

La même démarche, évidemment, devra être proposée - avec des projets moins ambitieux en termes des savoirs mobilisés, mais tout aussi exigeants pour les élèves – à chaque étape de l'École fondamentale. Chaque fois, il conviendra de permettre à tous les enfants de se représenter ce que l'on attend d'eux, de les accompagner, quand ils rencontrent des obstacles, pour qu'ils découvrent et s'approprient les

s'agit là d'acquérir des connaissances et des savoirs tout en se formant à la recherche et au traitement des informations. Toutes les disciplines du collège peuvent être concernées, mais aussi la psychosociologie, les techniques de l'information et de la communication, la médiologie, l'écologie, l'économie et le droit, discipline fondamentale, qui doit être enseigné par des personnels formés, à chaque niveau du collège. » Gérard Hernandez, professeur documentaliste au collège Val de Charente, Ruffec

⁹ « Pour la maîtrise des langues étrangères, on nous propose des groupes allégés composés selon les compétences des élèves. Je suggère tout autre chose : des groupes centrés sur des projets au sein desquels les différentes compétences trouvent leur place... Les élèves recherchent les documents nécessaires, échangent entre eux, avec le professeur et, si possible, un intervenant parlant la langue étudiée (par Internet ou avec un assistant), rendent compte de ce qu'ils ont découvert, discutent et débattent. Ce faisant, ils progressent dans la maîtrise véritable d'une langue étrangère... au lieu d'accumuler des « savoir-faire » techniques artificiels. » Christine Raymond, Lycée Blaise Pascal, Rouen

connaissances nécessaires pour les surmonter. Il faudra aussi les aider à s'entraîner suffisamment pour qu'ils prennent confiance en eux et n'aient plus besoin qu'on leur tienne la main... Concrètement, dans la pratique de la classe, il s'agira d'articuler systématiquement des temps consacrés à l'élaboration des projets et des moments de formalisation des connaissances acquises et à acquérir : ces derniers devront être réguliers et rigoureux, minutieusement préparés et exploités. L'encyclopédisme ne peut être le tout de l'École, mais il a une place importante à l'École dès lors qu'il s'inscrit dans une démarche globale. Ainsi, l'aller-retour entre une mobilisation sur des projets et un inventaire des acquis permettra-t-il aux élèves d'apprendre à mobiliser – et non seulement à restituer – des connaissances.¹⁰

Enfin, *il est absolument indispensable que, tout au long de l'École fondamentale, au moins un projet par an soit réalisé en situation d'hétérogénéité maximale* : il faut que les élèves d'écoles et de collèges « normaux » rencontrent et travaillent avec des élèves porteurs de handicap, des élèves en très grande difficulté scolaire, des élèves ne maîtrisant pas encore la langue française... En effet, il existe des projets – en particulier, mais pas seulement, dans les domaines artistique, sportif et technologique - pour lesquels les différences de maîtrise dans le champ cognitif ne sont pas rédhibitoires. Mieux encore, on peut, dans ces champs, favoriser la création par la découverte de l'altérité et faire progresser chacun vers plus d'intelligence des autres et du monde. En dehors du « socle », étriqué et utilitariste, c'est là que va se jouer l'unité fondatrice de l'École républicaine. C'est dans cette réconciliation par la

¹⁰ « Pour faire apprendre les élèves, on doit les mettre au travail. Pour ma part, après une présentation de l'objectif, je propose aux élèves un questionnement écrit individuel : ils doivent remplir les trois colonnes suivantes : « Je sais déjà », « Je crois savoir », « Je voudrais savoir ». Ensuite, nous construisons un tableau commun. À chaque étape, je me réfère à ce tableau et les élèves le voient évoluer au fur et à mesure. Le travail en est dynamisé ; apprendre n'est plus une affaire personnelle car chacun prend conscience que toute la classe va vers le même but. J'ai imaginé d'appeler cela l'effet « équipe de foot ». Je l'ai utilisé avec succès pour le chapitre ingrat de l'électromagnétisme en classe d'électromécanique : après la visite de la chaufferie de l'école pour y découvrir les pompes de circulation, retour en classe : chaque élève est face à une pompe de circulation prédémontée et remplit le tableau sur ce qu'il sait. Puis nous avons construit le tableau commun et tout le cours était sur ses rails. » Étienne Huysentruyts, technicien en électronique pendant trente ans, professeur d'enseignement professionnel

culture, qui fait voler en éclats les ghettoïisations de toutes sortes, que se joue la possibilité de construire un avenir commun.¹¹

En fin d'École fondamentale et pour marquer l'importance de celle-ci, *il faut instituer un véritable examen aux exigences claires et à la visibilité sociale forte* : un « Brevet de citoyen », plus proche de ce qu'était symboliquement le Certificat d'études primaires que de l'actuel brevet des collèges. Là, il conviendra d'interroger les élèves tout à la fois sur la connaissance des œuvres imposées par le programme et sur la manière dont ils ont réalisé les projets qu'ils présentent. Deux approches complémentaires étroitement imbriquées dans la pratique de la classe et sous-tendues, l'une et l'autre, par *l'exigence de perfection*. L'élève, en effet, doit toujours pouvoir comprendre et expliquer ce qui fait la perfection d'une œuvre ; il doit aussi être capable de montrer qu'il a fait tout ce qui lui était possible pour obtenir la perfection dans les projets qu'il a réalisés... Il s'agit bien en effet, de placer l'exigence au cœur de l'École fondamentale : exigence de dépassement et de perfection, exigence de savoir et de comprendre, exigence de se faire comprendre, exigence d'un véritable « travail » et non pas de simples exercices, utiles certes mais dont on ne profite que s'ils sont mis en perspective dans une démarche qui leur donne sens.¹² Bref, il s'agit de *remplacer nos évaluations technocratiques par une véritable « pédagogie du chef d'œuvre »*. Pédagogie esquissée à travers les Travaux personnels encadrés (TPE), les Projets professionnels à caractère pluridisciplinaire (PPCP) et les Itinéraires de découverte (IDD), aujourd'hui en perdition.

¹¹ « J'en ai fait l'expérience : mélanger dans un atelier de création musicale ou théâtrale, des élèves « ordinaires » et des élèves « extraordinaires » - dits retardés ou handicapés - représente un moyen fabuleux d'enrichir les uns et les autres. Là, chacun apprend à respecter l'autre et, dès qu'il s'agit de créer, tout le monde se retrouve à égalité. Cela devrait être obligatoire dans toutes les écoles et tous les collèges. » Laure Fondard, musicienne

¹² « Dans les lycées agricoles, la première année de BEP est l'occasion d'un travail pluridisciplinaire avec nos élèves : ils doivent constituer un dossier documentaire regroupant cinq documents choisis par leur soin. Le but est de les analyser et d'écrire un essai en fin d'année où les idées de chaque document ont été articulées dans un plan détaillé. Bien sûr, nous offrons un soutien individuel aux élèves lorsqu'ils en ont besoin. Cette démarche se retrouve en première année de baccalauréat professionnel où les élèves peuvent, au choix, monter une exposition ou réaliser un dossier à plusieurs. Les heures d'encadrement de ces activités sont identifiées, les enseignants de toutes les disciplines travaillent en collaboration. Voilà des méthodes de travail qu'il faudrait généraliser et utiliser au collège. Malheureusement, les récentes décisions de baisse des horaires viennent compromettre tout ce travail ! » Jérôme Frugère, professeur de français et d'anglais, Saint-Affrique

Pédagogie qui n'est nullement un ersatz de Mai 68, mais puise plutôt ses sources chez les Compagnons du Moyen Age. Pédagogie qu'on retrouve dans tous les systèmes éducatifs que les anthropologues mettent à jour avec toujours les mêmes invariants : se donner des défis, apprendre à utiliser, voire à « voler », pour cela les savoirs des adultes, mettre en place des rituels de préparation, se soumettre à des rituels de passage...

C'est ainsi que l'on instruit et que l'on éduque à la fois. C'est ainsi que l'École fondamentale doit instruire et éduquer.

7. Pas de course pour l'orientation !

Pour une éducation aux choix, vers un lycée ouvert à tous

Avec une belle constance, les ministres successifs ont tous affirmé leur volonté de revaloriser la voie professionnelle des lycées. Parallèlement, avec une extraordinaire continuité, le système scolaire a continué et continue d'envoyer dans les lycées professionnels – à de rares et belles exceptions près, comme dans les métiers d'art, par exemple – les élèves ayant de mauvais résultats en français, mathématiques et langue vivante. Malgré la création du baccalauréat professionnel qui produit, aujourd'hui, un tiers des bacheliers, le baccalauréat reste, dans notre imaginaire collectif, identifié au baccalauréat d'enseignement général. Au point que, le jour de la fameuse épreuve de philosophie, les journalistes annoncent sur toutes les ondes que « le baccalauréat commence », ignorant superbement que cent mille lycéens de lycées professionnels ont déjà passé plusieurs épreuves et qu'ils n'ont pas d'enseignement de la philosophie. Qu'un débat s'engage autour de la délicate question de la possibilité, pour les professeurs de collèges et lycées, d'enseigner deux disciplines, et nul ne rappelle – ni pour l'approuver, ni pour le condamner – que la bivalence existe déjà dans les lycées professionnels où les enseignants des disciplines générales enseignent depuis longtemps le français et l'histoire ou les mathématiques et la physique ! Quand l'Éducation nationale réforme les programmes de français des lycées d'enseignement général, elle soulève une multitude de protestations, déclenche rituellement une série de pétitions, mais les défenseurs des Lettres ne s'intéressent jamais – ni pour s'en féliciter, ni pour le critiquer - à ce qui se passe dans les lycées professionnels... sans parler, évidemment, de l'enseignement agricole ! Quant aux polémiques sur les méthodes pédagogiques, elles se polarisent exclusivement sur les « filières nobles », oubliant tout ce qui se fait dans les ateliers, négligeant de réfléchir sur les acquis et les limites des référentiels utilisés dans l'enseignement professionnel ou du contrôle en cours de formation qui y a été mis en place !

Tout se passe donc comme si la voie professionnelle n'existait pas... dans l'opinion de ceux qui n'y ont pas leurs enfants scolarisés,

tout au moins ! Il serait étonnant, dans ces conditions, que beaucoup d'élèves et leurs familles demandent à y être « orientés ». Et il est significatif, d'ailleurs, que le terme d' « orientation », qui devrait concerner tous les élèves en fin de troisième, ne soit utilisé que pour ceux qui sont contraints de quitter « la voie royale » de l'enseignement général.¹

L'École n'est pas, bien évidemment, la seule responsable de cet état de fait. La stupide distinction entre « métiers manuels » et « métiers intellectuels », largement dominante dans l'opinion, n'y est pas pour rien. Et, pourtant, chirurgien, n'est-ce pas un métier manuel ? La menuiserie ou la mécanique ne demande-t-elle pas des compétences intellectuelles importantes ? Ces préjugés devraient être balayés depuis longtemps : toutes les activités professionnelles, dès lors qu'on les effectue avec la volonté de comprendre ce que l'on fait, le souci du détail et le goût de la perfection, sont d'égale dignité et contribuent ensemble à promouvoir l'humanité dans l'homme et l'humain dans le monde... Si nos concitoyens, pourtant, ont du mal à le croire, c'est que, bien évidemment, elles ne sont pas l'objet de la même reconnaissance sociale et financière, c'est même que – malgré les salaires souvent honorables perçus dans l'artisanat ou les petites entreprises - les écarts globaux de considération et de rémunération n'ont cessé de s'accroître depuis de nombreuses années : la proportion de ceux qui touchent le salaire minimal est en hausse constante en France – même dans les périodes de recul du chômage – et, dans beaucoup de métiers, le temps passé au plus bas de l'échelle s'allonge en permanence. Les Français, d'ailleurs, ne sont pas naïfs : ils voient bien que ceux qui vantent une orientation précoce vers l'enseignement professionnel se gardent bien de mettre ce conseil en œuvre pour leurs propres enfants !

Il faut donc mener le combat à la fois sur le plan social et sur le plan scolaire. Se battre, dans le domaine économique, pour une juste

¹ « Près de 27 % des élèves de troisième intègrent un second cycle professionnel. Pour la plupart d'entre eux, cette affectation est le résultat d'une orientation négative ou passive, après un parcours au collège marqué par les difficultés scolaires. La formation professionnelle est alors vécue comme un traitement de l'échec scolaire et non une véritable voie de formation. Modifier la relation à la formation professionnelle implique un travail sur les représentations des élèves et des enseignants. Il faut organiser des actions communes entre les collèges et les lycées professionnels (projets sportifs, culturels, techniques...) afin que tous les élèves et leurs familles découvrent la réalité de la formation professionnelle, son intérêt et ses richesses. » Jacqueline Gaubert, Inspectrice de l'Éducation nationale de l'enseignement technique

reconnaissance de la part prise par chacun dans le fonctionnement du pays et travailler, dans le domaine éducatif, à ce que l'orientation vers les voies de formation professionnelles ne s'effectue plus par défaut.

Cela passe, d'abord, par *un changement d'attitude, au sein même des écoles et des établissements* : nous y renforçons trop souvent, en effet, des hiérarchies sociales arbitraires entre les différentes catégories de personnel, alors que chaque membre du personnel, quels que soient son statut et ses fonctions, participe pleinement aux missions de l'institution.² Nous y entérinons une conception archaïque de la division du travail, une vision cloisonnée de la société, une conception tronquée de l'individu, étroitement spécialisé, incapable de comprendre en quoi l'activité quotidienne de chacun participe d'autant mieux au projet commun que tous s'y intéressent. Au bout du compte, c'est l'éducation du citoyen que nous ratons là avec nos élèves, alors que la vie de tous les jours nous offre des occasions authentiques de l'assumer.³

Cela dit, il reste quatre conditions indispensables pour que, dès l'école primaire et tout au long du collège, une orientation positive soit mise en place. Nous avons besoin : 1) d'une autre conception de l'apprentissage et de l'évaluation, 2) d'une diversification des méthodes pédagogiques faisant toute sa place à l'approche expérimentale, 3) du développement de l'enseignement de la technologie au collège, 4) d'une véritable éducation au choix tout au long de la scolarité.

- *D'abord, évidemment, il faut apporter, aux élèves en difficulté dans les disciplines générales, l'aide nécessaire pour qu'ils ne soient pas acculés à un choix contre leur gré. Cette aide peut prendre, ponctuellement, la forme d'un soutien, d'un entraînement supplémentaire, mais ne saurait s'y réduire :*

² « Dans chaque établissement, il faut des temps de formation commune obligatoire pour tous les personnels – du chef d'établissement aux personnels d'entretien, des professeurs aux secrétaires, etc. – sur les questions qui les concernent tous : le projet d'établissement, la lutte contre les incivilités et la violence, l'articulation avec le quartier, etc. » Jacques Bourdeaux, intendant.

³ « L'école est un micro-monde où des couloirs se balaiant, où des salles de classe se nettoient, où des serrures se réparent, où des vitres se remplacent, où des chaudières se révisent, où des canalisations se débouchent, où des repas s'élaborent, où des ordinateurs sont fragiles, où des livres se respectent... Entre l'artisanat de proximité et les métiers techniques du cadre scolaire lui même, des systèmes d'ateliers sur place ou de stages en extérieur doivent donner à tous une culture technique et civique à la fois. » Christian Jeanbrau, ancien inspecteur pédagogique régional

l'aide essentielle consiste toujours à mobiliser l'élève sur les savoirs pour qu'il s'implique personnellement dans son travail. Il ne suffit pas de traiter l'échec *a posteriori*, il faut concevoir des situations d'apprentissage qui permettent à chacun de réussir. Pour cela, nous devons changer complètement nos habitudes en matière d'évaluation : ne plus classer pour éliminer, mais repérer précisément les connaissances stabilisées et celles qui doivent être reprises. Ne plus sanctionner par une note qui marque la fin d'un processus, mais stimuler chacun pour qu'il aille plus loin et fasse mieux. Une démarche d'orientation positive ne pourra durablement s'installer qu'articulée à un changement complet de notre culture d'évaluation.⁴

- *Ensuite, il est très important de diversifier tout au long de la scolarité, de l'école primaire à la fin du collège, les approches des savoirs.* On ne le dira jamais assez : il faut introduire la démarche expérimentale dans toutes les disciplines, sans exception. Il faut réenchanter le travail sur les objets qui est si bien fait à l'école maternelle et abandonné, trop souvent, ensuite.⁵ Il faut développer systématiquement les sciences expérimentales en plaçant les élèves devant des problèmes scientifiques concrets, comme le fait la méthode popularisée

⁴ « Dans certaines classes, on passe plus de temps à évaluer qu'à enseigner. La technocratie éducative est à la mode : elle donne un vernis de modernité à des pratiques obsolètes et permet de ne pas les interroger. En restant dans le cercle "transmission, réception, évaluation, transmission... ", on renforce le poids du modèle marchand au détriment de la construction des savoirs par l'élève. S'il y a échec, on intervient après, sans se questionner sur sa pédagogie... Il faut clairement distinguer les évaluations académiques et nationales qui permettent d'avoir un regard sur le fonctionnement du système (et qui devraient être réalisées sur des échantillons) des évaluations des élèves par leurs enseignants : là, il s'agit d'aider chacun à progresser à partir de ce qu'il sait faire. » Pierre Frackowiak, inspecteur de l'Education Nationale

⁵ « Les capacités à associer, à comparer, à déduire, à créer peuvent se développer à partir de travaux très concrets. La considération, à noblesse égale, des savoirs intellectuels, manuels et techniques pourrait sans doute éviter l'échec précoce de certains enfants. J'ai en permanence, dans ma classe, mes caisses à outils au milieu des dictionnaires et je n'hésite pas à éventrer un ordinateur sur la table... Je sais que, depuis plus de trente ans, c'est comme ça que je sauve chaque année un élève ou deux de l'échec. Rechercher un driver sur Internet, c'est aussi une activité de recherche, c'est aussi une activité de sériation, c'est aussi une activité de lecture... » Jean-Paul Jourdan, professeur des écoles, Ardèche

par Georges Charpak, *La Main à la pâte*. Il faut favoriser une approche « artisanale » des matières généralement considérées comme purement abstraites : non pour les réduire à un bricolage permanent, mais pour mettre les élèves en situation de « chercheurs – trouveurs », manipulant les objets, les mots et les concepts, les assemblant avec le même plaisir que l'artiste qui sculpte la glaise, l'écrivain qui déplace une virgule, le physicien qui réalise une expérience. Un des paradoxes de l'École est qu'elle aborde les savoirs de manière beaucoup plus évanescence que les chercheurs qui les ont élaborés. Elle abstrait trop vite et écarte ainsi des connaissances les élèves qui pourraient y accéder dès lors que l'on mettrait en place des situations plus concrètes ? ⁶

- *Par ailleurs, pour permettre aux élèves d'aborder leur orientation avec une vision équilibrée des différents métiers vers lesquels ils peuvent se diriger, il est essentiel de renouveler complètement l'enseignement de la technologie au collège.* Cette dernière a subi, ces dernières années, de nombreuses transformations, depuis les « travaux manuels » des années 1960 jusqu'aux programmes actuels. Mais son enseignement reste encore insuffisant et trop déconnectée de la réalité des métiers. Il faut cinq heures de technologie par semaine, au moins, pour tous les élèves de collège et tout au long de celui-ci. Il faut que cet enseignement soit en relation avec l'ensemble des disciplines scientifiques ainsi qu'avec le tissu artisanal et industriel de proximité. Il faut que ses programmes soient structurés à partir de la découverte des différentes branches professionnelles (les métiers du tissu, du bois, de l'électricité, de la restauration, de la mécanique, de l'électronique, etc.). C'est ainsi que tous les

⁶ « Qu'on se le dise : faire des mathématiques, c'est entretenir des relations avec les objets du monde. L'école le nie ; pire même, elle cultive un certain obscurantisme en laissant croire aux élèves qu'apprendre en mathématiques, c'est réussir à abstraire, à oublier le sensible. Et pourtant, les mathématiques sont bien une discipline scientifique dans laquelle la part expérimentale ne doit pas être négligée. Ne faisons plus subir les maths aux élèves, faisons leur vivre ! Expérimenter permet d'apprendre à tous, mettons leur les mains dans la pâte. Développons des laboratoires de mathématiques dans toutes les écoles et les collèges. Donnons la possibilité à ces communautés d'apprentis chercheurs de communiquer ce qu'ils comprennent des notions qu'ils construisent artisanalement ensemble. » Thierry Dias, formateur associé à l'IUFM de l'Académie de Lyon

élèves – quelle que soit leur origine sociale – pourront accéder à la diversité des métiers et comprendre en quoi ces derniers, aussi spécialisés soient-ils, requièrent des savoirs stabilisés dans les disciplines générales. On pourrait ainsi espérer, tout à la fois, une remobilisation des élèves « décrochés » en mathématiques ou en français, la découverte de nouveaux centres d'intérêt professionnels chez ceux qui se voyaient déjà embarqués dans des études générales et un regard différent de tous sur des métiers injustement dépréciés.⁷

- *Reste, enfin, pour lutter contre toutes les formes d'orientation contrainte, mal préparées et mal vécues par les élèves et leurs familles, à mettre en place une véritable éducation au choix.* Car, n'oublions pas que ce sont les élèves les plus fragiles et les moins armés intellectuellement, presque toujours les moins informés, le plus souvent ceux qui sont incapables de se projeter dans le futur, qui doivent, faire, le plus tôt, les choix déterminants pour leur avenir. Les autres, les « bons élèves » ne se posent guère de questions : ils savent que la route est tracée d'avance et n'ont qu'à s'y engager ! Étrangement, d'ailleurs, c'est souvent avec les meilleures intentions du monde que l'institution anticipe les décisions d'orientation dans les cas difficiles : « pour ne pas prendre les parents de court » ou « pour permettre à l'élève de ne pas affronter trop brutalement la réalité ». Et voilà que « tout est plié » en fin de cinquième, voire même plus tôt : enseignement professionnel court après la troisième ! Et là où il y aura des places ! Difficile, dans ces conditions, d'imaginer un bon départ en lycée professionnel. Le sentiment d'arbitraire, voire d'injustice, s'installe, parfois

⁷ « L'enseignement des sciences et des techniques peut facilement mettre les élèves en position d'acteurs de leur apprentissage, ceci grâce aux manipulations. L'introduction de l'informatique permet, de transformer les mathématiques, elles aussi, en sciences expérimentales et c'est une opportunité formidable à saisir. L'échec de l'Éducation nationale est dû, en grande partie, au fait que la massification s'est faite « à pédagogie constante » : pour casser cette spirale, il faut injecter des sciences et de la technologie. L'enseignement des sciences et des techniques permet de valoriser le potentiel de chaque élève sans faire de référence à un vécu social qui est, pour beaucoup, dévalorisant. J'inclus l'informatique dans les sciences et les technologies. Car le mode d'appropriation par les jeunes eux-mêmes des connaissances informatiques, qui est aussi éloigné que possible de tout dogmatisme, est un exemple à méditer par tous les pédagogues. » Marc Sackur, proviseur de lycée honoraire

même la rancœur et la révolte, que les rappels à la responsabilité rétrospective – « Tu n'es pas content ? Il fallait y réfléchir avant et travailler un peu plus ! » - ne feront qu'accentuer. Comment, décevantement, demander à un élève de prendre des décisions réfléchies quand, justement, il a vécu dans un système où l'on ne l'a jamais entraîné à cela ?

Là encore, nous touchons à un enjeu essentiel de l'École fondamentale, une tâche à laquelle toutes les disciplines peuvent et doivent contribuer.⁸ Pas question, évidemment, de renoncer à ce qui fait la spécificité de chacune d'entre elles, ni d'en sacrifier les contenus, bien au contraire ! Il s'agit simplement de *placer au cœur de la pratique pédagogique la notion de décision*. Il s'agit de faire de chaque élève un « sujet de décisions », capable progressivement de piloter ses propres apprentissages. Car, contrairement à ce que nous croyons parfois, il faut considérer tous les comportements comme des décisions, même si l'élève ne les perçoit pas comme telles et même s'il n'en anticipe pas les conséquences : se laisser aller à la facilité, abandonner la lecture d'un livre ou interrompre celle d'un énoncé, choisir d'apprendre une leçon sans cahier de brouillon et de bâcler la révision d'un contrôle sont des décisions. Il faut que l'élève les perçoive comme telles pour pouvoir prendre des décisions contraires : c'est la condition absolue pour ne pas « naturaliser » la paresse... De même, il y a toujours plusieurs manières de faire un exercice : pour le réussir et se former à en affronter d'autres, il faut comprendre les avantages et les inconvénients des stratégies que l'on a utilisées... Et, au bout du compte, gérer sa scolarité comporte une multitude de décisions qui doivent être explicitées et accompagnées : par la famille, bien sûr, mais par les enseignants aussi ; par le professeur principal et par les cadres éducatifs. Chacun peut ainsi faire en sorte que, quand l'élève aura à choisir une option, un cursus, une filière, il ne se sente pas désarmé, incapable de se déterminer, comme quelqu'un qui se trouverait confronté à un choix pour la première fois.

Évidemment, les choix proposés aux élèves au cours de leur scolarité doivent être adaptés à leur âge : on fera choisir un enfant de

⁸ « L'éducation au choix est un élément majeur dans l'enseignement de l'Éducation physique et sportive. On y apprend à prendre des risques et à maîtriser ses risques : faire le choix de s'engager dans une voie en escalade, collaborer au sein d'une équipe et décider d'aborder collectivement ou individuellement une stratégie face aux adversaires... Les exemples sont multiples. L'École ne doit négliger aucune discipline pour apprendre à l'élève à se déterminer pour ses choix futurs. » Paul-Edouard Thierry, professeur d'EPS, collègue Senghor, Corbeil-Essonnes

quatre ans entre un atelier de peinture ou de pâte à modeler, on lui demandera d'analyser la stratégie qu'il utilise pour faire un puzzle... tandis qu'on sollicitera plutôt un élève de cinquième sur le choix d'un exposé ou le type d'aide dont il a besoin pour réussir son devoir. Mais, dans tous les cas, on aménagera des espaces de liberté : il n'y a choix et éducation au choix que dès lors qu'il y a des possibilités différentes identifiées et qu'elles font l'objet d'une réflexion. L'intelligence suppose la perplexité, la perplexité naît de l'embarras du choix.⁹

Offrons donc aux élèves, régulièrement, de vrais choix et prenons le temps de les examiner avec eux : choix entre plusieurs exercices ou devoirs, entre plusieurs exemples à analyser, entre plusieurs méthodes à utiliser, plusieurs remises à niveau possibles ou divers approfondissements d'une même notion. Choix qui ne compromettent pas la progression des élèves, mais, au contraire, leur permettent de découvrir les meilleurs moyens de progresser. *Proposons systématiquement des choix réversibles avant tout choix ayant un caractère définitif.* C'est ainsi qu'il convient de préparer au choix des langues et des options en proposant des périodes d'essai, avec une rotation des élèves entre les différentes propositions qui devra aboutir à la rédaction de comptes rendus écrits qui serviront de base à un entretien d'orientation : « Qu'est-ce qui te plaît le plus ? Qu'est-ce qui te serait le plus utile ? Qu'est-ce que tu es prêt à faire comme sacrifice dans ce qui te plaît en fonction de ce que tu juges le plus utile ? Quelles seront les conséquences de ta décision, à court, moyen et long terme ? Qu'est-ce qu'elle te permettra ? Qu'est-ce qu'elle t'interdira ? »

Ainsi pourra s'effectuer, tout au long de la scolarité, l'éducation au choix. Elle doit solliciter, en fonction des besoins spécifiques de chacun et pour compléter les analyses des enseignants, le regard de l'assistante sociale, des personnels de santé et du psychologue scolaire¹⁰ :

⁹ « Je donne systématiquement à mes élèves le choix entre deux exercices à faire : cela ne paraît rien, mais, à la longue, si on l'exploite bien, voilà qui est très formateur. Choisir et justifier ses choix impose de comprendre. Débattre de ses choix avec les autres permet de mieux comprendre encore. » Jacqueline Roger-Debreuil, professeur de sciences physiques en collège

¹⁰ « Qu'il s'agisse d'élèves « en difficultés », « en situation de handicap », « à haut potentiel » ou « en rejet du système scolaire traditionnel », la mission de l'École est de permettre à chacun d'évoluer au mieux. Le psychologue de l'Éducation Nationale, est à même d'apporter une aide à l'enfant qui ne se résume pas au constat de ses manques. Quelle que soit la situation, c'est à partir des compétences évaluées de l'élève et du respect de celles-ci par l'équipe éducative qu'une nouvelle dynamique pourra émerger : chez l'enfant et sa famille par la reconnaissance de son propre potentiel... chez l'enseignant, mieux armé et reconnu dans sa

ensemble, ils pourront plus efficacement identifier les bonnes stratégies, non pour développer un assistanat compassionnel, mais pour identifier des choix possibles, proposer des activités adaptées et faire accéder l'enfant à la réflexion critique sur ses propres décisions. Quand le temps sera venu, au terme de l'École fondamentale, de choisir une orientation scolaire, la démarche – accompagnée par le conseiller d'orientation psychologue (COP), – pourra s'appuyer alors sur tout le travail fait en amont. Et elle s'effectuera de manière d'autant plus sereine que la décision prise en troisième ne présagera ni relégation, ni stigmatisation...

Pas de bonne orientation, donc, sans refonte du lycée. Il faut absolument, en effet, corriger les deux défauts majeurs de cette institution : le caractère illisible de son organisation – avec son infinité de voies, d'options et de filières – et le système de raffinerie qui caractérise les parcours proposés – avec la « purification » progressive des classes et l'élimination des élèves « non utilisables » qui brûlent au sommet du cracking.

L'objectif à terme : un lycée unique scolarisant tous les jeunes entre quinze et dix-huit ans et leur délivrant un seul et même diplôme en trois ans, le baccalauréat. Des établissements à taille humaine – jamais plus de quinze cent élèves -, mais comportant des parcours diversifiés et structurés en trois grandes voies : *une « voie académique »* qui réunirait la voie générale avec une partie des filières technologiques actuelles et préparerait à l'entrée dans l'enseignement supérieur long ; *une « voie professionnelle »*, qui fusionnerait la voie menant actuellement du baccalauréat professionnel avec certaines filières technologiques et certains BEP, et préparerait à l'entrée dans une formation professionnelle supérieure courte ; *une « voie spécialisée »* qui reprendrait les cursus actuels très professionnalisés (la plupart des CAP et quelques BEP) et permettrait d'accéder directement à un métier au sortir du lycée. Nous aurions alors un lycée unique au sein duquel seraient préparés les trois baccalauréats : le baccalauréat académique, le baccalauréat professionnel et le baccalauréat spécialisé.¹¹ Et, dans

propre compétence... dans l'école qui s'autorisera de nouvelles démarches.» Francine Corman, psychologue scolaire

¹¹ « Il faut casser la mythologie du baccalauréat : ou bien, on garde la hiérarchie actuelle et l'on en reste à un élitisme plus ou moins avoué des formes classiques de culture. Ou bien, on prend acte de la création du baccalauréat professionnel et l'on considère que le baccalauréat devient le diplôme normal de fin du secondaire pour tous les élèves, qui atteste du niveau requis pour aller à l'université, en BTS ou en entreprise. Ou bien, on reste dans

ce lycée unique, des passerelles devraient permettre de se réorienter en passant d'une voie à l'autre si l'on découvre que l'on a fait un mauvais choix ou que l'on peut tenter une filière que l'on n'avait pas envisagée jusque-là. Bien sûr, toutes les séries de chaque voie ne pourront pas être présentes dans tous les établissements, mais la construction d'une carte régionale des formations proposées dans les différents lycées devrait permettre à chaque collégien d'être affecté dans celui où il pourra mener son cursus dans les meilleures conditions.

Pour que le système soit complètement cohérent et que l'orientation échappe définitivement à l'arbitraire, *la classe de seconde devrait rester, dans chacune des trois voies, une classe de détermination* : car, comment choisir lucidement une spécialisation disciplinaire ou professionnelle sans une connaissance élémentaire des différentes propositions entre lesquelles on doit se déterminer. C'est pourquoi la classe de « seconde académique » devra comporter, à côté, de l'enseignement des disciplines déjà connues des élèves, une initiation systématique aux nouvelles disciplines qui spécifieront les séries : les sciences économiques et sociales, les sciences technologiques industrielles et tertiaires, la philosophie, les nouvelles langues proposées (langues anciennes et langues vivantes) ainsi que les différentes options à choisir en fin d'année. Dans le même esprit, il convient de créer une classe de seconde de détermination dans la « voie professionnelle » : les élèves, en effet, doivent découvrir, à côté d'un enseignement fondamental nécessaire à toutes les professions (français, sciences humaines, mathématiques, droit, informatique, langues vivantes), les spécificités des branches vers lesquelles ils pourraient se diriger, au moins pour celles qui sont enseignées dans son lycée. Cela peut parfaitement se faire à travers des séquences spécialisées ou des petits stages permettant d'appréhender les richesses et les exigences particulières des différentes orientations professionnelles possibles. Enfin, il faudrait, évidemment, adopter le même principe dans la voie « spécialisée », même si cette dernière doit, naturellement, comporter une approche beaucoup plus directe et concrète du travail envisagé : l'année de seconde serait consacrée à la découverte des différents métiers possibles dans la branche choisie avec, chaque fois, un court stage en entreprise et une approche plus théorique présentant, de

l'hypocrisie, la chasse aux bonnes places et le mépris pour le professionnel. Ou bien, on accepte qu'il existe un niveau unique du bac avec des compétences différentes mais une valeur identique. » Emmanuel Rivoire, professeur en Institut universitaire de technologie

manière formalisée, les savoirs à acquérir pour devenir un bon professionnel.

Après la seconde de détermination, chaque lycéen devrait préparer un baccalauréat, en deux ans, dans la série qu'il a choisie.¹² La voie professionnelle comporterait des stages en entreprise et la voie spécialisée se ferait, elle, dans le cadre d'une véritable alternance, permettant aux élèves de découvrir l'univers professionnel et de bénéficier, en relation directe avec les problèmes qu'ils y rencontrent, des apports théoriques nécessaires pour accéder à un emploi et pouvoir bénéficier, ensuite, de la formation continue... Mais, là encore, il faut *incarner l'unité du lycée par l'enseignement d'une culture commune aux trois voies de formation*, même si les méthodes pour y parvenir devront différer dans chacune d'entre elles. À cet égard, il est absolument décisif que tous les lycéens puissent bénéficier d'un enseignement de haut niveau en français, en sciences, en langue, en histoire et géographie, en droit, en éducation physique, dans un domaine artistique ainsi qu'en philosophie. Ces enseignements pourront prendre la forme de cours ou d'ateliers, se dérouler de manière hebdomadaire ou regroupés en petits stages afin d'utiliser les méthodes les plus efficaces pour chaque groupe d'élève : trois jours en théâtre d'affilée est, sans doute, plus adapté à des lycéens que des cours d'une heure ; en revanche, un enseignement sur l'histoire des sciences gagnera à être réparti en petites unités régulières tout au long de l'année. Tout cela, bien sûr, devra faire l'objet d'une évaluation au même titre que les enseignements spécifiques de chaque voie et de chaque filière. Et l'on peut parfaitement concevoir, en bout de course, que l'obtention du baccalauréat soit acquise dès lors que tous les enseignements seront validés. Rien n'empêche, en effet, d'organiser ces validations avec toutes les garanties requises en matière d'anonymat et d'équité de traitement des candidats.¹³

¹² « Une manière de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes : éviter d'engorger les voies saturées, qui jouissent d'un certain prestige social parce qu'un y délivre, contrairement à d'autres, un baccalauréat (dans le tertiaire par exemple)... et, parallèlement, valoriser les voies qui sont actuellement délaissées et où, pourtant, des emplois existent. Pour cela il faut que le jeune n'ait pas l'impression de déchoir quand il fait ce choix : il doit avoir une vraie reconnaissance scolaire et sociale. » Jean-Pierre Lourme, directeur de garage

¹³ « Je propose de remplacer le choix-couperet de la fin de la seconde par un choix réitéré, à chaque fin de trimestre ou de demi-trimestre, non d'une série, mais de plusieurs projets interdisciplinaires. Associant plusieurs matières et organisé par plusieurs professeurs, chacun de ces projets aboutirait à une production qui permettrait une évaluation. En menant deux, trois ou quatre projets en parallèle, les élèves conserveraient la possibilité d'explorer des champs du savoir variés et de se construire un parcours véritablement personnalisé. Ne se

Un tel projet est, évidemment, très ambitieux. Il ne pourra sans doute pas aboutir sans une évolution très forte des mentalités et des structures. Il devra s'accompagner de *la mise en place d'un « crédit formation »* permettant à ceux et celles qui, pour une raison ou pour une autre, n'auront pu bénéficier de la formation initiale complète en lycée de reprendre leur scolarité là où ils l'auront interrompu et de la poursuivre ensuite, s'ils le souhaitent, dans l'enseignement supérieur. Quand la France comprendra-t-elle qu'il vaut mieux payer des personnes à se former plutôt que de les laisser au chômage ? Quand supprimera-t-on cette mesure imbécile qui interdit d'être en même temps demandeur d'emploi et étudiant ? Quand comprendrons-nous que la formation n'est jamais une dépense inutile, que c'est le capital le plus précieux pour une société, celui qui fructifie le mieux et verse des intérêts, en même temps, aux personnes concernées et à la collectivité ?

Nous avons besoin, sur ce plan comme sur bien d'autres, d'un changement de cap complet. Sans lui, d'ailleurs, nous prendrions de très gros risques sociaux. Car, nous ne pourrions continuer à imposer une orientation professionnelle par défaut aux jeunes les plus en difficulté que si, parallèlement, nous continuons à anesthésier leur rancœur sociale par de mirobolantes promesses médiatiques. Pari risqué : jusqu'à quand fera-t-on croire à une génération complète que tout le monde peut « s'en sortir » en gagnant à la Star'Ac ? Et pari dangereux : quand une société ne permet pas aux hommes et aux femmes d'avoir prise sur leur avenir, elle est contrainte d'appeler en renfort les astrologues de tous poils : ceux qui imaginent que l'avenir est écrit dans les astres, comme ceux qui croient qu'il est inscrit dans les gènes ou déterminé par les origines sociales. Face à tous ces fatalismes auquel il nous faudrait nous résigner, L'École n'aurait alors qu'à regarder passer passivement le train des inégalités. C'est un choix que nous pouvons faire. Mais ce n'est pas le seul possible. Heureusement pour nous et nos enfants !

limitant plus à deux heures par semaine (comme les Travaux personnels encadrés aujourd'hui), le suivi de ces projets serait l'occasion d'un véritable apport de connaissances. Le baccalauréat pourrait consister en la présentation des réalisations effectuées pendant les années de lycée. Les programmes, quant à eux, se limiteraient à la définition d'objectifs-noyaux. » Yann Forestier, professeur d'histoire et de géographie, lycée Le Verrier, Saint-Lô, Manche

8. Différencier sans exclure

Clarifier les objectifs, diversifier les parcours, améliorer l'accompagnement des élèves

Longtemps l'hétérogénéité des classes n'a pas été un problème, mais une ressource. Les maîtres s'appuyaient sur elle pour favoriser l'entraide, voire déléguer une partie de leurs tâches à des élèves plus âgés qui servaient de moniteurs. L'enseignant faisait parfois la même leçon à tout le monde... la leçon de morale, en particulier, mais aussi d'histoire, de poésie ou de chant. Cependant, le plus souvent, il organisait la classe en petits groupes, constitués en fonction des niveaux et des besoins de chacun. Il se déplaçait, alors, entre les rangs pour donner des consignes, vérifier la compréhension des textes, s'assurer de la participation de tous, ramener au calme un individu agité ou mobiliser un élève en retrait. Régulièrement, il appelait quelques élèves autour de lui, au tableau, et faisait une vraie leçon... que, d'ailleurs, les autres élèves – à qui elle n'était pas destinée – écoutaient d'une oreille plus ou moins distraite, progressant ainsi parfois à l'insu du maître ! Une telle manière de procéder subsiste encore aujourd'hui dans les classes uniques des écoles rurales.¹ Mais elle se développe aussi dans des secteurs urbains où les maîtres décident d'organiser délibérément des « classes multi-niveaux » ou « multi-âges ». Ils savent, en effet, que l'homogénéité est un leurre et que l'important, pour réussir l'École et réussir à l'École, est de créer un véritable espace de travail, avec des objectifs clairs pour chacun, des tâches précises à effectuer et un accompagnement personnel permettant d'y arriver. L'École devient alors une coopérative de savoirs où le maître organise les apprentissages en

¹ « De grâce, ne supprimez pas nos petites écoles rurales au nom de la sacro-sainte rentabilité. D'abord, nous contribuons à maintenir la présence de l'École et de l'État républicain sur tout le territoire. Mais nous sommes aussi de véritables laboratoires pédagogiques : d'ailleurs, les maîtres de ces écoles ne demandent pas mieux qu'à faire profiter de leur expérience tous leurs collègues, dans le domaine de la gestion de l'hétérogénéité comme dans celui de l'utilisation des TIC où nous sommes souvent très en avance. » Gérard Brouillé, instituteur de classe rurale

mobilisant toutes les ressources disponibles, un véritable atelier où chacun s'implique pleinement, où il est évalué et conseillé régulièrement pour pouvoir donner le meilleur de lui-même.² Un collectif et non une collection. Un cadre structuré par les impératifs du travail lui-même et non un ensemble d'individus juxtaposés tentant tant bien que mal de tirer leur épingle du jeu, s'efforçant de ne pas se faire remarquer quand ils décrochent... à moins qu'ils ne jettent l'éponge, leur livre sur le voisin et tout espoir de réussite scolaire par la fenêtre en même temps.

Reste à comprendre pourquoi un tel modèle ne s'est pas systématisé partout, de l'école primaire au lycée, alors qu'il semble plébiscité par tous et fait l'objet d'une nostalgie unanime. Mieux encore : les plus ardents défenseurs de ce qui est devenu un vrai mythe national sont les plus farouches contempteurs de la « pédagogie active » et les adversaires les plus acharnés des classes hétérogènes. La « classe unique », oui... le « collège unique », non ! Le mythe est à usage idéologiquement rétrospectif et pédagogiquement répulsif : il fonctionne dans l'idéal d'un passé qu'on dit regretter, tandis qu'au présent on promeut la classe homogène et l'élimination systématique des individus non conformes, la mise à l'écart de ceux qui n'ont pas le niveau requis ou dont l'agitation semble difficile à canaliser. On évoque l'idéal des Lumières et l'accès de tous à la raison, mais on ne s'imagine pas mettre en œuvre, dans le quotidien de l'École, ce pari de l'éducabilité cher aux philosophes du XVIII^e siècle. Seuls quelques lieux atypiques, ou considérés comme tels, continuent, dans une semi clandestinité, à promouvoir « l'atelier où l'on travaille » plutôt que « l'église où l'on écoute » : mais il est vrai qu'il s'agit de l'école maternelle, de classes pour décrocheurs, de dispositifs d'insertion ou de formation

² « Entrouvrons les portes de l'école... Ici, la réalisation d'un journal scolaire mobilise des élèves plongés dans la rédaction ou l'illustration de leurs articles. Là-bas, on mène une enquête pour écrire aux correspondants ce qui nécessite pourcentages, fractions et graphiques. À la bibliothèque, la préparation d'un exposé implique une importante recherche documentaire, des prises de notes et l'écriture d'un plan. Dans une semaine, il faudra prendre la parole devant la classe pour répondre aux questions. Dehors, des élèves sont chargés d'élaborer un parcours sportif avec obstacles et slaloms. À l'étage, un petit groupe est resté avec la maîtresse pour travailler la lecture de poésies à voix haute pendant que les autres inventent des problèmes pour la classe voisine. Plus loin, les tables ont été mises en rond pour une réunion où se discutent les critiques et les propositions sous la présidence d'un élève... Refermons les portes. Qu'avons-nous vu ? Des élèves qui travaillent, la connaissance vécue comme une conquête. Chaque fois, l'objectif n'est réalisable qu'en acquérant de nouveaux savoirs et, en plus, l'apprentissage s'appuie sur des activités qui ont du sens pour les élèves, à travers lesquelles ils peuvent s'exprimer et se valoriser. » Sylvain Grandserre, maître d'école

professionnelle... bref, de situations où, comme chacun sait, il n'y a aucun savoir sérieux à transmettre !

À dire vrai, il y a quelques raisons valables à cette lame de fond vers des classes toujours plus homogènes où l'on se retrouve systématiquement entre soi sur la base du vieux principe : « Qui se ressemble s'assemble ». D'une part, l'hétérogénéité des niveaux des élèves des classes uniques de jadis était assez largement compensée par l'homogénéité de leurs comportements : forts et faibles adhéraient ensemble aux mêmes règles scolaires et cela facilitait considérablement le travail des enseignants. Aujourd'hui, d'ailleurs, la majorité d'entre eux avoue que ce ne sont pas vraiment les lacunes de certains qui rendent difficile la gestion de l'hétérogénéité, mais plutôt les agissements incontrôlables de quelques irréductibles « lascars ». Opinion relayée, d'ailleurs, par de nombreux parents qui ne craignent guère la présence d'élèves en difficulté auprès de leurs enfants, mais redoutent fort les dangers que leur feraient courir de « mauvaises fréquentations ».

Mais, au-delà de ces craintes plus ou moins fondées, il existe une pression sociale importante pour que l'École mette en place des dispositifs très exactement ajustés aux besoins précis de chaque individu. On ne cesse, en effet, de réclamer « l'individualisation » du traitement pédagogique en arguant qu'il faut apporter des réponses spécifiques... aux enfants lents et aux élèves hyperactifs, aux dyslexiques et aux intellectuellement précoces, aux créatifs et aux timides, à ceux qui ne parlent pas bien notre langue et à ceux qui en parlent déjà deux couramment, à ceux qui n'ont pas assimilé le cas possessif et à ceux qui maîtrisent parfaitement la proportionnalité dès la sixième, etc.³ Démarche légitime, revendication normale d'une plus grande efficacité du système, mais qui, dès lors que l'on exclut le préceptorat individuel - dont le coût est exorbitant et ne se justifie qu'en cas de handicaps très graves -, impose de regrouper dans des dispositifs homogènes des enfants identifiés comme ayant des besoins identiques. L'exigence d'individualisation dans un système collectif aboutit à la constitution de groupes homogènes qui se présentent justement comme des « individus collectifs » : des ensembles d'individus

³ « Mon fils dyslexique a fait l'expérience de la marginalité parce que le collègue n'avait rien prévu pour lui. Je suis pour l'obligation scolaire jusqu'à seize ans, mais je suis aussi pour une scolarité adaptée aux élèves en difficultés à l'intérieur de l'établissement scolaire. Il faut organiser des activités pour eux, les aider à découvrir qu'ils peuvent réussir quelque chose à l'école et s'appuyer là-dessus pour les faire progresser. » Marie-Hélène Renon, documentaliste, collège Henri Brisson, Talence

identiques de façon à ce que leur traitement collectif soit exactement le traitement individuel dont chacun a besoin.

On ne reviendra probablement pas sur cette démarche qui, à bien des égards, constitue un progrès et un gage de réussite pour des élèves de plus en plus « spécifiés » et pour lesquels les familles revendiquent une attention particulière. On ne dit plus : « J'ai une fille en quatrième. »... on dit plutôt : « Ma fille, qui est en quatrième, a des problèmes en écriture et devrait avoir des professeurs spécialistes pour l'aider dans ce domaine. » Ou encore : « Mon fils parle déjà deux langues couramment, il lui faut une classe bilingue. » Mais la difficulté tient au fait que ce mouvement entre en contradiction avec le projet de creuset républicain de l'École et la nécessité d'un apprentissage du vivre ensemble dans notre démocratie. Le risque est fort, en effet, d'un repérage des profils d'élèves de plus en plus précoce articulé à la mise en place d'un système de tuyauteries totalement étanches. Les élèves seraient alors traités en « respectant leurs différences », mais sans contact entre eux... avec de graves risques tant pédagogiques que sociaux. Pédagogiquement, ils pourraient être enfermés hâtivement dans une catégorie à laquelle il leur serait, ensuite, impossible d'échapper. Socialement, ils perdraient toute possibilité de s'enrichir de rencontres avec d'autres et de découvrir qu'au-delà de leurs différences, ils sont citoyens d'un même pays et participent ensemble de l' « humaine condition ».

Ce qui est en jeu ici, c'est la découverte et l'acceptation de l'altérité. On ne peut grandir sans accepter d'entrer en relation avec un autre, même s'il est différent et même si sa différence inquiète ou effraie. On ne peut grandir sans accepter d'entendre, derrière la différence, une ressemblance fondatrice. C'est pourquoi l'intégration des élèves porteurs de handicap est si importante. Elle est importante pour eux, pour qu'ils ne subissent plus d'ostracisme et puissent bénéficier des meilleures conditions de scolarité, mais elle est importante aussi pour les autres qui reçoivent d'eux un inestimable cadeau : la possibilité d'une rencontre avec un être « non conforme », qui oblige à dépasser les apparences et à partager l'essentiel.⁴

⁴ « Intégrer systématiquement les enfants en situation de handicap est aujourd'hui une obligation. Mais il restera toujours à franchir le seuil de la classe. À laisser franchir celui de sa classe... La peur d'intégrer rejoint celle, parfois, d'être dés-intégré. Je propose que les enseignants qui accueillent l'Autre, si différent, l'autrement que prévu, puissent dire toutes leurs inquiétudes et leurs interrogations. Je propose que tout élève handicapé puisse dire aussi ses souhaits, ses attentes et ses peurs. Et que les élèves « normaux » aient également la possibilité de s'exprimer sur ce que le handicap évoque pour eux. C'est pourquoi il faut qu'un

Ainsi notre institution scolaire est-elle, depuis de nombreuses années, traversée de contradictions qui la font osciller entre le développement de groupes homogènes, au nom de la nécessaire adaptation aux besoins des personnes, et la mise en place de groupes hétérogènes, au nom du refus de la ghettoïsation et de la découverte de l'altérité... Et, pourtant, la solution est là, à notre portée, expérimentée déjà avec succès et facile à mettre en place : il faut que, dans toute école et tout établissement scolaire, coexistent des groupes hétérogènes et des groupes homogènes. *Il faut que tout élève ait un groupe de référence hétérogène, incarnant le principe même de l'École, et qu'il bénéficie, dans des temps spécifiques et limités, d'une aide qui lui soit précisément adaptée.* C'est, d'ailleurs, un principe qui est déjà utilisé dans les écoles primaires avec les réseaux d'aide qu'il conviendrait de renforcer et d'étendre au secondaire : chaque école et chaque établissement doit disposer d'enseignants affectés aux différentes classes tandis que, par ailleurs, il doit exister une équipe d'enseignants disponibles, spécialisés et généralistes, qui peuvent venir faire travailler des petits groupes d'élèves en fonction des demandes de leurs collègues : ils allègent donc les classes, mettent en place des stratégies pédagogiques spécifiques, sans créer de filières, et leur intervention permet de croiser les regards sur la progression des élèves.⁵

C'est, en fait, une méthode qui est déjà en place, mais de façon sauvage, dans bien des lycées et collèges. Les élèves suivent des cours communs et bénéficient, parallèlement, de diverses formules de soutien : parfois organisées dans l'établissement lui-même, parfois prises en charge par des associations (pour l'aide aux devoirs, en particulier), parfois financées par les familles elles-mêmes qui font appel à des

« point écoute » soit créé dans chaque école, collège et lycée, sur ces questions, avec les personnels de l'adaptation et intégration scolaire. » Dominique Sénore, Inspecteur de l'Éducation nationale, Adaptation et intégration scolaire

⁵ « Le réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficultés (RASED) comprend trois enseignants spécialisés : un psychologue scolaire, un rééducateur chargé de redonner confiance aux élèves décrocheurs et un maître spécialisé dans l'aide pédagogique pour aider les élèves ayant des difficultés à comprendre une notion. Cette équipe travaille sur une ou plusieurs écoles, en étroite collaboration avec les professeurs. Il fait de la prévention avec les plus jeunes élèves repérés par leur professeur et de l'aide auprès des plus âgés pour leur éviter de rester sur le bord du chemin. Je propose que cette structure soit développée dans les collèges et travaille avec les équipes pédagogiques, sous la responsabilité directe du chef d'établissement. Une telle décision permettrait d'aider sans exclure et évite le risque d'une approche externe et trop médicalisée. » Maryse Métra, formatrice

officines privées payantes. Par ailleurs, la plupart des élèves, sur le conseil de leurs enseignants ou à leur propre initiative, complètent leurs cours par des travaux individuels ou en petits groupes, au centre de documentation, en salle d'informatique, à l'atelier ou au gymnase... Mais tout cela n'est pas élaboré à partir d'une politique claire et selon des principes nationaux bien identifiés. Pour preuve, les décisions, plus ou moins clandestines, de faire des classes de niveaux et d'utiliser les heures disponibles pour l'aide aux élèves comme de simples cours supplémentaires donnés en classes complètes. Pour preuve aussi, l'effort d'intégration d'élèves handicapés – conformément aux prescriptions importantes de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées – alors que, simultanément, on continue à demander des classes pour « enfants surdoués » et que l'on envoie les élèves turbulents dans des filières de relégation.

Face à cette confusion, il est temps d'affirmer ce qui relève du *droit à l'éducation pour chacune et chacun de nos élèves* : 1) disposer d'une information claire sur ce que l'on attend de lui et à quelles échéances ; 2) être membre d'une classe suffisamment hétérogène pour y découvrir d'autres modes de penser et de comprendre, d'autres attitudes envers la vie et les savoirs, d'autres compétences scolaires et extrascolaires que les siennes ; 3) participer à des groupes ciblés correspondant à des besoins identifiés et permettant d'être aidé au plus près de ses besoins ; 4) avoir accès à des espaces et des outils de travail comportant les ressources nécessaires pour progresser personnellement ; 5) être accompagné par un enseignant identifié qui connaît précisément chacune et chacun, peut lui donner les conseils utiles et servir d'interlocuteur pour les familles.

- Rien n'est plus anti-démocratique que l'absence de référence contractuelle dans l'École. Dès lors que les objectifs ne sont pas précisés, que les comportements attendus ne sont pas identifiés, que les échéances ne sont pas annoncées, seuls les initiés s'adaptent et survivent. C'est pourquoi *il faut instituer, à toutes les étapes de la scolarité, de nouveaux outils de liaison qui, loin de se limiter à un ensemble de notes et d'annotations, soient de véritables carnets de bord, précisant, à la fois, les programmes nationaux, les objectifs par période, les exigences des professeurs, les résultats obtenus, les conseils personnels, etc.* En l'absence d'un outil solide de ce type, les élèves et les familles favorisées continueront de fonctionner assez efficacement au jugé, laissant inévitablement les autres tâtonner, se perdre,

oublier... jusqu'à ce qu'on les convoque pour leur reprocher de ne pas « s'être réveillées à temps ! ». ⁶

- Dans l'École fondamentale, le groupe hétérogène d'appartenance n'est pas une bande de copains ou même un club d'amis qui, à côté d'activités intellectuelles sérieuses, se retrouveraient pour commenter l'actualité, organiser des sorties à la campagne ou monter une pièce de théâtre. La classe, unité de base de l'École, doit rester consacrée aux apprentissages. La question de la composition des classes doit donc être référée à celle des conditions de l'apprentissage : pour pouvoir apprendre ensemble, il faut que les élèves soient, tout à la fois, assez proches pour pouvoir se parler et assez différents pour avoir quelque chose à se dire. Qu'ils soient réunis autour des mêmes objets d'apprentissage et capables de les aborder différemment. Qu'ils découvrent ce qui les unit – le savoir – et ce qui les spécifie – leur histoire singulière. Qu'ils apprennent à collaborer et à se respecter. Bref, à « faire société ». *C'est ainsi que toute classe devrait être construite à partir de deux principes : un projet commun* - chaque élève doit savoir quels sont les objectifs poursuivis et s'engager à faire le travail nécessaire pour les atteindre – et *une amplitude maximale* - mixité des genres, des origines sociales et culturelles, des histoires scolaires antérieures, des formes d'intelligence, des âges même... ⁷ Car cette hétérogénéité répond à la mission

⁶ « Et si chacun, propriétaire tout au long de sa vie d'un espace web, construisait son propre portfolio numérique ? Un portfolio est un dossier personnel dans lequel les objectifs et les acquis de la formation d'une personne sont identifiés et présentés. Il permet d'intégrer aussi des productions personnelles en fonction de ses expériences d'apprentissage. On doit y intégrer, de manière structurée, tous ses acquis : un travail fait, une expérience élaborée, un livre lu. Cet outil devrait, bien évidemment, respecter les règles de confidentialité et ne pas devenir un « casier judiciaire scolaire ». Tout au contraire, il doit être l'œuvre d'un sujet qui le gère lucidement lui-même. De même que l'on a un carnet de liaison entre l'école et la famille, on pourrait fort bien concevoir un portfolio numérique personnel qui, d'ailleurs, pourrait comporter un espace réservé à cette relation. » Michael Crabb, enseignant en anglais

⁷ « La scolarité récurrente est, en France, une possibilité mal connue mais réelle. Jusqu'à vingt-cinq ans, un élève doit pouvoir reprendre sa scolarité là où il l'a interrompue. On devrait donc avoir des élèves de vingt-cinq ans en seconde, à côté d'élèves de quinze ! Ce serait vraiment très bien pour tout le monde : pour les élèves jeunes qui côtoieraient ainsi des gens ayant plus d'expérience, pour ces derniers à qui l'on offrirait une seconde chance et pour les professeurs qui auraient des classes beaucoup moins potaches. Je propose même que l'on systématise cette possibilité en supprimant définitivement tout critère d'âge dans le système

proprement politique de l'École, à la croisée du pédagogique et du social, quand, tout à la fois, on apprend et on apprend à apprendre ensemble.

- Aucune classe, même la plus apparemment homogène, ne peut fonctionner en proposant toujours aux élèves exactement le même travail. Malgré les ressemblances sociales et culturelles, malgré l'égalité des niveaux atteints antérieurement, malgré une discipline imposant à tous de marcher au même pas, il existera toujours des différences irréductibles : il n'y a pas deux élèves qui apprennent de la même manière. Par ailleurs, au cours de l'apprentissage, des obstacles apparaissent, qui diffèrent de l'un à l'autre, des difficultés émergent, qu'on ne pouvait pas nécessairement anticiper : comment savoir les problèmes concrets que l'on aura en italien ou en trigonométrie tant qu'on ne s'est pas engagé dans ces apprentissages, tant qu'on ne s'est pas trouvé confronté à des situations jusque-là inédites. Or, apprendre suppose, justement, d'être confronté en permanence à des situations inédites. C'est pourquoi, autant la classification préalable des élèves et leur traitement dans une structure scolaire tubulaire permanente est à proscrire, autant *l'organisation de remédiations souples et précisément adaptées est indispensable* : pour « rattraper » un retard, reprendre une explication mal assimilée, fournir des exemples supplémentaires ou explorer des pistes nouvelles quand l'élève a parfaitement compris et peut aller plus loin. Dans cette perspective, l'introduction systématique, dans l'horaire scolaire, de groupes de besoin provisoires oblige à une vigilance particulière, impose de repérer ce qui bloque chez un élève ou ce qui peut aider un autre à aller plus loin... elle permet ainsi de faire progresser la pédagogie dans l'intérêt de tous.⁸ Évidemment – et même si ces groupes de

scolaire et de formation. On devrait aussi développer la validation des acquis de l'expérience au sein de l'École pour l'ouvrir très largement à tous et à tous les niveaux. » Géraldine Royer, conseillère d'orientation

⁸ « Le système actuel basé sur des groupes-classes figés, sur un horaire répétitif, sur l'absence de temps "officiels" pour faire autre chose que des cours doit être modifié dans le sens d'une plus grande souplesse et d'un effort de différenciation et de responsabilisation. Nous envisageons à la fois de "modulariser" les programmes sous forme d' « unités de formation » pour donner plus de lisibilité à l'élève. Et, d'autre part de redistribuer la séquence de cours habituelle en quarante-cinq minutes de cours et dix minutes (capitalisées) de groupes

besoin correspondent à un tiers du temps scolaire, comme cela est souhaitable - on ne parviendra pas à lever tous les obstacles et à remettre systématiquement tous les élèves d'équerre avant de poursuivre l'enseignement collectif commun. Mais ce n'est pas grave. L'important est qu'une démarche soit engagée, gage d'efficacité intellectuelle et de construction de l'autonomie : apprendre ensemble, repérer ses besoins spécifiques, s'impliquer dans des remédiations, évaluer ses progrès, se donner de nouveaux objectifs : c'est ainsi que l'on réussit à l'École.

- Une École ne peut se réduire à un juxtaposition d'activités programmées, pilotées par des évaluations systématiques, effectuées sous le strict contrôle des professeurs, dans des cadres complètement maîtrisés. L'apprentissage ne fait grandir l'humanité en l'homme que s'il est aussi apprentissage de la liberté. C'est pourquoi *il est important que l'institution scolaire offre des ressources permettant à chacune et à chacun de prolonger, par un investissement personnel et dans le cadre d'un travail individuel ou collectif, ses démarches d'apprentissage.* À cet égard, la Bibliothèque – centre documentaire, dans l'enseignement primaire, ou le Centre de documentation et d'information, dans l'enseignement secondaire, ne sont nullement des appendices accessoires des salles des classes. Ce sont des lieux essentiels où l'élève peut se former à l'apprentissage autonome. À partir de ce qui a été engagé avec lui par ses professeurs, avec l'aide d'un professionnel de la recherche documentaire et de la lecture, il peut aller de l'avant. Là, le manuel scolaire et la stricte programmation de ses chapitres laisse la place à la possibilité de feuilleter, d'explorer dans les rayons ou sur les ordinateurs, de découvrir de nouvelles pistes, de s'exercer à de nouvelles tâches, de s'impliquer dans des recherches personnelles qui remettent en perspective ce qu'on a trouvé.⁹ Ce contact avec les

de besoin. Cette solution n'est pas entièrement satisfaisante bien sûr, mais constitue un levier pour essayer de faire "bouger" le système. Elle a le mérite de favoriser le travail en équipe et de responsabiliser les élèves dans le choix des groupes de besoin. » Bernard Javaux, directeur des études dans un lycée professionnel et technologique, Lyon

⁹ « Le centre de documentation est souvent mal utilisé et les compétences des documentalistes peu exploitées. Avec les Travaux personnels encadrés (TPE) et les Itinéraires

ressources documentaires de toutes sortes – livres, revues, dictionnaires et encyclopédies – est absolument essentiel pour l'élève : pour qu'il apprenne à s'informer, vérifier ses sources, recouper les informations... pour qu'il apprenne aussi le plaisir qu'il y a à découvrir le monde à travers les œuvres des hommes.

- Il n'y a pas de mystère, pour profiter au mieux de sa scolarité et en devenir progressivement le pilote éclairé et autonome, *il faut que chaque élève bénéficie d'un accompagnement personnalisé, adapté à sa personnalité et à son parcours* : très proche et exigeant quand le développement de l'enfant ou les problèmes de l'adolescent le requièrent, avec des rendez-vous fréquents permettant de soutenir les efforts nécessaires dans les moments plus difficiles... mais transférant à l'élève, au fur et à mesure que c'est possible, les responsabilités essentielles de se fixer des objectifs et des échéanciers, d'évaluer ses progrès et de stabiliser ses méthodes. Il faut tenir la main et savoir la lâcher, étayer et désétayer comme disent les maçons et les psychologues. Et cet accompagnement est d'autant plus important que, précisément, l'École organise des groupes et des temps qui échappent, en partie, au chemin unique et qui pourraient laisser certains s'égarer, voire les décourager... À l'école primaire, ce travail est fait, le plus souvent, par des enseignants qui connaissent bien les élèves et s'acquittent scrupuleusement de ces tâches. Il ne serait pas inutile, cependant, d'institutionnaliser officiellement cette fonction en dégagant trois heures hebdomadaires entièrement consacrées à l'accompagnement personnalisé : la présence, dans les écoles, d'enseignants surnuméraires – « plus de maîtres que de classes » - et d'un vrai travail d'équipe devraient faciliter considérablement les choses... Au collège

de découverte (IDD), nous avons pu trouver un place et être mieux reconnus. Mais c'est encore bien insuffisant au regard du défi que va constituer le traitement des ressources documentaires de toutes sortes dans les années à venir. Il faudrait, d'urgence, augmenter le nombre de professeurs-documentalistes, ouvrir beaucoup plus largement les CDI, en particulier en dehors des heures de cours et même pendant les vacances. Il faudrait que chaque enseignant donne systématiquement, avec chaque objectif d'acquisition, des pistes de recherche documentaire. Je souhaiterais même que chaque élève ait un temps bloqué pour la recherche documentaire dans son emploi du temps hebdomadaire. » Anne-Claire Boudreau, documentaliste

et au lycée, où cet accompagnement est d'autant plus nécessaire que la dispersion des enseignants est grande et les échéances d'orientation importantes, l'accompagnement doit être une priorité : il faut utiliser, pour cela, la fonction de professeur principal et la revaloriser considérablement. Réduite aujourd'hui à quelques tâches administratives et renvoyée, pour le reste, à la bonne volonté de chacun, cette fonction doit évoluer et les personnes qui l'occupent devenir de véritables cadres intermédiaires au sein de l'établissement. Il est impératif, pour cela, qu'elles bénéficient d'une décharge d'enseignement significative, disposent d'un bureau où recevoir les élèves et les parents, archiver la documentation nécessaire, travailler avec les collègues.¹⁰ Cela a, de toute évidence, un coût. Mais il faut savoir ce que l'on veut... et comparer le coût immédiat d'une telle mesure avec le coût social de l'échec scolaire : les milliers de familles inquiètes de ne pas avoir une interlocution suffisante dans l'École, se tournant vers des établissements privés qui leur apparaissent – à tort ou à raison – mieux armés dans ce domaine... les milliers d'élèves qui se découragent et se fourvoient, alors qu'un dialogue régulier et formalisé au sein de l'École permettrait de les rattraper... les milliers d'élèves décrochés et pour lesquels il faudra mettre en place, ensuite, des dispositifs très coûteux à tous égards.

Toutes ces mesures nécessitent une mutation profonde de notre modèle scolaire : il faut passer du chemin unique, où les enfants n'ont d'égalité des chances que sur le papier, où les moins adaptés sont envoyés au fur et à mesure dans des structures de relégation... à une institution permettant à tous les élèves d'apprendre ensemble et à chacun de voir reconnaître ses besoins éducatifs particuliers. Il nous faut un système scolaire plus délibérément organisé autour du travail des élèves et de leur accompagnement. Il nous faut construire une institution rééquilibrée, moins exclusivement consacrée à distribuer des informations avant d'envoyer les élèves « faire leur travail chez eux ».

¹⁰ « Je propose que les professeurs principaux de collège soient déchargés de trois heures par semaine pour pouvoir vraiment animer la classe, coordonner toutes les activités pédagogiques, s'occuper de chaque élève, recevoir les parents, etc. Ils devraient aussi bénéficier de formations spécifiques, en particulier sur les questions d'orientation et de décrochage scolaire. Ils constitueraient ensemble un « collège » des professeurs principaux chargés d'assister le principal dans la direction. On pourrait également envisager cette formule au lycée ; dans les lycées professionnels, les professeurs principaux déchargés pourraient s'occuper des stages... » Roger Suret, professeur de collège

Une institution qui favorise systématiquement l'entraide et la solidarité dans les apprentissages.¹¹ Ce ne sera pas facile : nous sommes enfermés dans des modalités d'organisation – une classe, un professeur, une heure de cours – qui ont fini par prendre le pas sur les finalités de l'École : on n'imagine même pas pouvoir modifier notre fonctionnement tant nous l'avons « naturalisé ». Aussi faudra-t-il sans doute ménager des transitions. Mais au moins disposons-nous d'une direction que nous ne devons pas perdre de vue : mettre toujours les apprentissages des élèves au centre du système. Et d'un mot d'ordre : *moins de cours, plus d'École.*

¹¹ « Il est urgent de donner davantage de visibilité, au sein de nos pratiques pédagogiques, à la mutualisation des apprentissages. Les élèves de terminale peuvent être considérés comme des personnes-ressources au sein de l'ensemble du lycée. Tentons d'apprendre aux élèves à se considérer comme débiteurs d'une transmission éducative qui ne peut vivre d'une génération à une autre qu'avec eux . Dette sociale et acquittement de la dette par l'apprentissage ainsi mis en commun. L'élève ne s'élève à la raison que s'il parvient à la reconnaître dans celle des autres, ses alter égaux du savoir : l'apprentissage est mutuel ou n'est pas. Parce qu'elle est autre chose qu'un simple mimétisme élitaire et duplicable au gré de la diversité socioculturelle, la mutualisation instaure une égalité des sujets face aux savoirs et au processus de la réflexion libre. » Philippe Comby, professeur de philosophie, lycée Pierre Bayen

9. Construire la maison d'École

Des écoles et des établissements structurés, organisés en unités pédagogiques à taille humaine et pacifiés

En dépit des appels permanents à la rationalisation gestionnaire, l'Éducation nationale est, aujourd'hui, en proie à la pensée magique. À moins que les deux choses ne soient, en réalité, profondément liées : en l'absence de fondement institutionnel stable, on ne peut que s'agiter dans tous les sens en produisant des kilomètres de circulaires pour donner le change. Quand la maison n'a pas été conçue de manière cohérente, on est condamné à effectuer en permanence des travaux, à courir de plan de sauvetage en projet de restructuration, à espérer désespérément qu'il suffise de dire ou de penser très fort les choses pour qu'elles adviennent.

Exemples de la pensée magique dominante : prononcer le mot « réforme » et imaginer que toute la pyramide va se mettre spontanément en branle pour faire ce qui a été annoncé. Se répandre sur la nécessité de restaurer l'autorité ou la valeur de l'effort et penser sérieusement que les élèves en rupture avec l'École – justement parce qu'ils ne veulent pas de cela – vont rentrer dans le rang. Appeler rituellement au travail en équipe des professeurs, sans dégager des plages de temps pour cela ni toucher au système des inspections individuelles... Or, en matière d'apprentissage comme dans le domaine institutionnel, le pédagogue ne cesse de lutter contre la pensée magique : il sait qu'il ne suffit pas de décréter les choses, mais qu'il faut s'interroger inlassablement sur ce qui les rend possibles. C'est même cet acharnement à rechercher les conditions nécessaires pour que les enfants grandissent, que les élèves apprennent et que les écoles les aident à cela qui fait sa spécificité.

Qu'est-ce qui rend possible le fonctionnement d'une école ou d'un établissement ? Des locaux d'abord : des locaux non pas « adaptés » - comme on dit trop souvent - mais « structurants », c'est-à-dire qui appellent de la part de ceux qui les fréquentent un certain type de comportements. L'architecture des écoles primaires et des lycées de la Troisième République fonctionnait ainsi : empruntant ses principes aux

édifices militaires et religieux, elle était parfaitement en cohérence avec la religiosité laïque et étatique qui régnait alors. Mais nos écoles, collèges et lycées sont devenus, au fil du temps, des bâtiments sans autre identité que celle que veut bien lui donner l'architecte. Sans « esprit » ni symbolique particulière, ce sont empilements plus ou moins réussis de boîtes à chaussures. On dispose des classes autour de couloirs et d'espaces collectifs en respectant les impératifs de sécurité, mais avec pour seul horizon la fonctionnalité. *Or, le problème de l'École n'est pas d'abord la fonctionnalité, le problème de l'École, c'est de favoriser les apprentissages et de permettre que « souffle l'esprit ».* Le problème de l'École est qu'en y entrant on se mette à parler plus bas, comme dans un tribunal. Que les regards se focalisent naturellement sur l'événement important, comme dans un théâtre. Que, comme dans un église, on se sente entraîné vers ce qui en constitue le cœur, la bibliothèque. Qu'on soit attiré, comme dans un musée, par ce qui occupe les murs et qu'on s'en approche avec une curiosité respectueuse. Qu'enfin, comme dans un atelier, les établis soient installés, que chaque outil soit là, à sa place, que l'espace tout entier invite au travail...¹ Or, c'est peu de dire qu'il n'en est rien : la négligence de la tenue des locaux scolaires est à l'image de la pensée magique qui nous anime : on demande aux élèves d'être à jour dans leurs devoirs, mais on laisse traîner des affiches vieilles de deux ans ; on exige une attention soutenue dans des classes qu'on n'a même pas pris la peine de disposer correctement ; on impose le calme en diffusant des sonneries stridentes et en criant dans les couloirs ; on prétend lutter contre la violence en laissant le chaos s'installer dans la cour de récréation au lieu d'y favoriser des activités qui régulent les relations et canalisent l'énergie...

Et, quand l'élève entre en classe, on s'imagine qu'il suffit de la célèbre formule magique : « Installez vous ! Taisez-vous ! Prenez votre livre à la page 35 ! », pour qu'instantanément chaque élève se calme,

¹ « Nous manquons encore cruellement, dans les établissements français, de salles permettant de réunir un grand nombre d'élèves pour suivre une conférence, assister à un concert, un spectacle ou, tout simplement, recevoir des consignes communes en présence de tous les enseignants. Il faudrait imposer la construction d'une telle salle partout. Il faudrait aussi prévoir des espaces de détente : les foyers sont souvent étriqués et abandonnés. Nous n'avons pas de locaux pour accueillir dignement des expositions d'artistes ou de travaux d'élèves. Quant aux classes, elles devraient être systématiquement affectées, soit à une discipline (avec le matériel pédagogique correspondant), soit à une classe (avec un lieu personnel pour chaque élève et une appropriation collective). » André Taulède, proviseur en retraite

écarte la multitude des préoccupations qui l'envahissent, fasse le vide en lui et se rende disponible au savoir qui s'expose. Extravagante naïveté que n'avaient pas, jadis, les bâtisseurs de cathédrales qui, entre la foire du parvis et le recueillement du tabernacle, imposaient une succession d'étapes bien définies. Naïveté que n'ont même pas, aujourd'hui, les exploitants des salles de cinéma qui savent bien qu'il est nécessaire de prévoir un « sas de décompression », de structurer l'espace et de scander le temps... C'est que notre École n'a pas encore su créer des rites accordés avec ses finalités. Elle ne cesse de regretter les anciens rites disparus – les rangs, la minute debout à côté du banc avant de s'asseoir, la distribution des prix – sans faire l'effort d'imaginer des rites nouveaux. Pourtant, comme souvent, à la marge on nous montre la voie : l'école maternelle sait l'importance de moments de concentration collective, de temps pour installer et ranger, de symboles pour signifier les comportements attendus. L'éducation physique et sportive ne cesse d'insister sur la préparation mentale, la nécessité de signes qui marquent le respect dû à l'autre et au groupe. Les enseignants des classes-relais ou des dispositifs de réinsertion spécifient minutieusement les espaces et s'assurent que chacun et chacune y trouvent sa place...²

Car – tout le monde en convient – la tension monte à l'école. Même dans les classes « faciles » et avec de petits élèves, il devient difficile de « tenir » jusqu'au vendredi soir. Il y a de l'électricité dans l'air. Ce n'est évidemment pas un hasard : les élèves sont tendus et souvent fatigués car ils dorment de moins en moins ; ils sont assaillis d'images violentes et désordonnées, vivent dans des situations sociales parfois très dures et subissent un matraquage idéologique permanent à travers la publicité et les médias : « Tes désirs sont des ordres... Et n'hésite pas à éliminer le maillon faible, même si c'est ton meilleur ami ! » Alors, on assiste parfois à des les agressions contre les personnes – enseignants, personnel et élèves - complètement inacceptables. Mais ces violences radicales n'émergent jamais subitement. Elles sont la conséquence d'une dégradation générale du climat, d'une multitude de petits incidents

² « L'école doit savoir accueillir : le bonjour et le sourire du matin des personnels et des enseignants sont fondamentaux. Des sas de décompression et de détente doivent être privilégiés pour que l'élève puisse assumer au mieux sa longue journée de classe. Il faut lui offrir aussi des lieux de parole, de dialogue, où son engagement et sa personne sont considérés et valorisés. Nous devons privilégier la rencontre individuelle lorsque l'intimité de l'élève est engagée et développer les moments de rencontre collective pour apprendre à partager, à échanger, à confronter son altérité avec celle des autres. Tout cela permet l'apaisement et crée le sentiment d'appartenance à une communauté dans laquelle on n'est pas un pion. » Gardy Bertili, conseiller principal d'éducation, Lycée Mansart, Saint-Cyr l'École

qui « pourrissent la vie » : retards injustifiés, oublis de matériel, injures lancées à la cantonade dans le couloir ou pendant le cours. Petits actes sans gravité s'ils étaient gérés sereinement au quotidien, mais qui s'accumulent et créent des situations incontrôlables. Une parole de trop et tout s'enflamme, les adversaires se cabrent, la partie de bras de fer commence, les spectateurs reconstituent mentalement l'arène du cirque et encouragent leur favori : il faudra un mort pour les calmer. Un mort symbolique, s'entend : un professeur qui perd la face ou un élève humilié. Dans tous les cas, pas d'éducation en perspective.

Il faut donc, dans la « maison d'École », *faire baisser la tension pour rendre possible l'attention*. Faire baisser la tension en créant des espaces et des dispositifs qui luttent contre l'agglutinement indifférencié, qui cassent les coagulations fusionnelles, qui affectent des places et des tâches à des personnes, qui ramènent chacun vers son intériorité, qui permettent ainsi la réflexion et l'émergence de la pensée critique.³

Pour faire baisser la tension, l'École doit s'attacher systématiquement à structurer le cadre. Première condition pour cela : *il faut que les adultes, au sein de cette École, constituent eux-mêmes une équipe structurée où chacun est respecté dans le service qu'il rend à tous*. Il faut mobiliser des personnes ayant des histoires singulières, des centres d'intérêt hétérogènes, des conceptions parfois divergentes, en leur proposant de s'investir dans un même projet où chacun trouvera sa place. Un bon projet ne se reconnaît à rien d'autre : nul n'en est écarté et nul n'a le sentiment d'être humilié en s'y ralliant. C'est pourquoi un bon projet n'existe jamais en kit, à l'avance ; il s'invente dans la confrontation, en cherchant comment dépasser les inévitables désaccords, en mettant en place une configuration nouvelle qui tire tout le monde vers le haut. Le directeur d'école et le chef d'établissement ont ici un rôle essentiel d'écoute, de formalisation, de proposition et de

³ « Pas d'éducation sans médiation, sans activité collective qui casse le face-à-face impossible et intenable dans lequel on veut nous enfermer. Il faut faire et faire avec les élèves : un journal, un montage électrique, une fresque dans la cour, une pièce de théâtre en anglais, la carte de son quartier, peu importe ! Faire pour que la médiation dégonfle les conflits, que les objets arbitrent entre les opinions et que chacun découvre les méfaits du parasitisme. Faire pour s'engager et s'impliquer. Pour pouvoir s'exprimer aussi : non pour insulter mais pour parler de ce qu'on fait. Bien sûr, aucun miracle là-dedans : il faut beaucoup de temps, comme disait Fernand Oury pour que de la parole émerge du tumulte. Mais quelle autre solution ? » Emmanuel Chartier, instituteur

vigilance dans la mise en œuvre tenace de ce qui a été décidé en commun. Ils incarnent ainsi une équipe et lui permettent d'exister.⁴

On sait la méfiance qui existe, dans l'Éducation nationale, envers les « petits chefs » toujours plus ou moins suspectés de caporalisation. On sait l'inquiétude des enseignants, en particulier dans le second degré, face à une hiérarchie qu'ils jugent trop administrative et insuffisamment à leur écoute... Il va falloir ouvrir sérieusement ce chantier : repenser la question du recrutement et des missions du chef d'établissement, redéfinir son rôle pédagogique et la nature des relations qu'il entretient avec l'ensemble des partenaires extérieurs. L'important est que le chef d'établissement soit en phase avec son équipe et s'engage sur un projet partagé. Or, le système actuel de nomination des personnels de direction ne permet pas de garantir cela : *il est indispensable que, dans l'avenir, les chefs d'établissements ne soient nommés par l'État qu'après avoir été auditionnés par le conseil d'administration de l'établissement et sur proposition de celui-ci*. La nomination par l'État garantira le contrat qui le lie à l'institution au regard des missions de l'École définies par la Nation ; la proposition par le conseil d'administration lui donnera une légitimité interne et le mettra en position d'assurer un véritable pilotage pédagogique... À lui de rendre possible, en effet, en interaction étroite avec tous les personnels, l'invention et la mise en place les cadres institutionnels capables d'incarner localement le projet scolaire de la Nation⁵.

⁴ « Actuellement, la personne qui se voit confier la mission de diriger une école maternelle ou primaire, soit par ce qu'elle la demande, soit parce que, faute de volontaire, son administration le lui impose, ne réussira cette mission que si elle peut engager son équipe avec elle dans un projet. On ne tient dans ce rôle qu'en avançant. Si on se contente de gérer le quotidien, on s'épuise en vain. Aujourd'hui, les directeurs et directrices bénéficient d'une décharge. Je propose qu'on augmente ce temps, qui est notoirement insuffisant, mais qu'on laisse l'école libre de la manière de l'utiliser : on peut, par exemple, donner une grande partie de la décharge au directeur, mais fractionner le reste auprès d'autres membres de l'équipe. Certaines tâches de direction gagnent à être partagées. La délégation posée comme un principe de fonctionnement, scelle le socle d'un travail pédagogique en commun productif. La direction solitaire n'est plus de mise. Elle doit se transformer, dans chaque école, en un engagement collectif. » Paul Psaltopoulos, professeur des écoles

⁵ « Le chef d'établissement doit être la cheville ouvrière du projet d'établissement. Par ailleurs, le chef d'établissement doit aider les équipes éducatives, dans le cadre de ce projet, à élaborer des outils pédagogiques au service de la formation. Pour cela, je propose qu'on institue, dans chaque établissement, un comité pédagogique chargé de recueillir toutes les propositions d'innovations émanant de la direction, des professeurs, des personnels ou des élèves. Ce comité se réunirait régulièrement pour examiner ces propositions et les proposer aux personnes chargées de les appliquer. animateur de cette instance, le chef d'établissement

Or, la difficulté que rencontrent bien des enseignants dans leur travail, c'est, précisément, de trouver un cadre à la bonne taille : un espace suffisant pour qu'une équipe puisse se constituer et mobiliser des ressources diverses... mais un espace que les adultes et les élèves puissent aussi véritablement s'approprier, où ils puissent s'engager dans des activités communes qu'ils maîtrisent ensemble. Si l'école primaire est, sans aucun doute, plus propice à ce mode de fonctionnement, les collèges et les lycées sont, dans l'immense majorité des cas, des établissements trop grands, trop anonymes, trop complexes pour qu'un groupe à taille humaine ait prise sur son histoire et s'engage dans une aventure commune. C'est pourquoi *il faut créer des structures intermédiaires qui réunissent entre cinquante et cent élèves et constituent de véritables unités pédagogiques* : pour bien fonctionner, chaque unité doit être pilotée par un professeur responsable entouré de ses collègues ; elle doit disposer de moyens spécifiques en heures et en locaux, et, enfin, d'un budget pédagogique propre. Ici, on regroupera trois classes de sixième qui mèneront ensemble un projet autour de la lecture : en s'appuyant sur le Centre de documentation et en liaison avec la bibliothèque municipale, les élèves inviteront des auteurs et créeront un magazine littéraire où chacun recensera son livre préféré. Ailleurs, on réunira, dans une même unité, une classe de sixième avec une classe de cinquième, de quatrième et de troisième, dans la perspective de développer l'entraide entre élèves. Dans un lycée, on pourra faire travailler ensemble deux classes de seconde ou de première sur le patrimoine industriel local, jumeler des classes de terminales de séries différentes afin que les littéraires apportent un soutien aux mathématiciens dans leur discipline et vice versa...⁶

serait ainsi en mesure de faire avancer l'établissement en s'appuyant sur la mobilisation collective. » Bertrand Gaufryau, chef d'établissement, lycée professionnel rural

⁶ « En lycée professionnel, nous devons mobiliser les élèves sur leurs apprentissages spécifiques et, en même temps, donner une seconde chance aux apprentissages fondamentaux, souvent méprisés les années passées. Nous pouvons y parvenir en proposant à plusieurs classes un projet collectif, global, pluridisciplinaire et fédérateur. Que ce projet puisse prendre appui sur le choix professionnel du lycéen, et c'est un moyen de se réconcilier avec les apprentissages culturels et citoyens. Le journal lycéen *Le Mur*, dans mon établissement, s'appuie, pour des lycéens bijoutiers, sur « des mots et des bijoux », décroïssonne les enseignements dits « généraux » et « professionnels », fait converger les exigences de l'écriture et la précision d'un travail d'orfèvre... dans la perspective d'une transmission pour autrui « de mots comme de bijoux ». » Jean-Pierre Marcadier, enseignant au lycée professionnel Jean Guéhenno, Saint-Amand Montrond, coordinateur du journal lycéen *Le Mur*

L'important est d'introduire des unités où les élèves et leurs professeurs s'engagent dans une activité commune : certes, cette activité ne totalisera pas l'ensemble du travail scolaire, mais elle introduira des repères, permettra des rencontres, imposera des temps de concertation, contraindra à s'interroger sur la place donnée à chacun et sur les moyens à utiliser pour permettre la progression commune. Entre la classe – lieu où chacun joue son personnage dans un face à face répétitif – et l'établissement – lieu où l'on se perd et que l'on déserte souvent, faute de pouvoir y trouver des interlocuteurs –, ces unités pédagogiques constitueront des cadres structurés habitables. L'ensemble de leurs membres se réuniront régulièrement, les professeurs y travailleront dans une équipe viable, les élèves s'y inscriront dans un projet fédérateur : on sortira enfin du chaos pour apprendre à « faire société ».

C'est aussi dans cette perspective, au sein de chaque école et de chaque établissement, que l'on peut *créer des espaces scolaires spécifiques pour accueillir, pendant un temps donné, des élèves dont les difficultés le justifient*. Autant, en effet, la mise en place technocratique de filières de relégation identifiées et estampillées comme telles, incrustées en quelque sorte dans l'institution, avec tous les effets négatifs bien connus d'enfermement et de stigmatisation, est à proscrire... autant l'organisation, dans un cadre scolaire « ordinaire », de petits groupes pris en charge par une équipe d'enseignants, autour d'un projet précis, peut permettre à des élèves de se reconstruire et de retrouver le goût et les moyens d'apprendre.⁷

Ainsi bâtirons-nous la maison d'École. Ainsi, et ainsi seulement, lutterons-nous vraiment contre la violence scolaire : parce que nous construirons avec les élèves, dans des cadres structurés et à l'occasion d'activités où nous les impliquons, les règles nécessaires pour

⁷ « J'ai détourné une petite structure interne pour soutenir les élèves en difficulté. Cinq élèves, deux professeurs et une animatrice travaillent ensemble pour des sessions de trois semaines. Pas de saucissonnage mais des temps plus ou moins longs. Cette façon de vivre casse la répétition des jours et des heures. Ici chacun compte pour l'autre. Nous sommes loin des relations qui font la trame habituelle d'un collège. La parole circule et des liens se tissent, comme dans un atelier collectif. Les adultes qui fréquentent ce lieu, parlent, évoquent des stratégies éducatives, s'interrogent. Echanges d'impressions, d'informations. Regards différents sur l'élève : « Tu le trouves comment ? Qu'est-ce qui a marché ? ». On se met dès lors à le distinguer avec une palette plus ouverte que celle des conseils de classe ordinaires. » Lucien Martin, professeur de collège, Blois

apprendre et vivre ensemble. À mille lieues de l'illusion autogestionnaire et de la tentation restauratrice, qui n'en est que le revers... Loin de tout spontanéisme et de toute démagogie – « Laissons les jeunes inventer librement leurs propres règles ! » -, mais loin aussi de l'autoritarisme et de l'arbitraire – « Ne discutez pas ! C'est moi qui décide, vous n'avez qu'à obéir ou vous serez exclus ! »... Car la violence ne disparaît pas parce qu'on le décide : elle se canalise, se régule, se métabolise. Une véritable collectivité n'émerge pas miraculeusement d'une situation où des élèves alignés, en concurrence les uns avec les autres, sont censés obéir aux règles qu'on leur inculque : elle se construit autour d'un projet partagé. La citoyenneté ne se forme qu'à la tâche. Dans un « espace hors menaces », un cadre sécurisé qui protège les élèves contre les débordements des autres et d'eux-mêmes. Avec des adultes cohérents entre eux et avec le projet qu'ils se sont donnés. En se coltinant avec des apprentissages difficiles mais qui constituent un défi accessible. En découvrant, à cette occasion, que l'alliance est plus prometteuse que l'agrégat, la coopération plus féconde que la rivalité.⁸

C'est dans cet esprit et à ces conditions seulement que les « temps de parole » sont utiles et constructifs. Inutile de réunir des élèves dans des « conseils » ou des « heures de vie de classe » qui ne s'engrènent pas sur un projet commun dans un cadre déterminé : la parlotte s'y installe vite et la dérive administrative menace : on distribue des circulaires et on remplit des formulaires ! En revanche, quand on peut s'exprimer à *propos de* quelque chose, alors tout change : il faut s'organiser, distribuer la parole, écouter chacun, prendre des décisions, élaborer des échéanciers, distribuer des tâches, etc. On patauge, on tâtonne, on trépigne, on s'inquiète, on proteste... il faut réguler tout ça. C'est difficile : les adultes eux-mêmes n'y parviennent que rarement ! Mais « ça travaille » et « ça pense »... « ça se structure » petit à petit, et c'est l'essentiel !

⁸ « Les élèves les plus excités en classe sont très calmes dès lors qu'ils se retrouvent autour d'un tatami de judo. Chacun connaît son niveau et peut compter sur les autres pour l'aider à progresser. On sait ce qui est autorisé et ce qui est interdit parce que cela met l'autre en danger. Il n'y a pas d'ennemi, il n'y a que des adversaires provisoires qui se respectent. On ne dispense personne de faire des efforts personnels, au contraire on encourage chacun à donner le meilleur de lui-même. Pourquoi l'école ne s'inspire-t-elle pas de ce qui se passe là ? Je suis convaincu que c'est possible : il suffit que les enseignants pensent la grammaire comme nous nous pensons le judo : un code, des défis, des compétences complémentaires... »
Younes Bakhtiar, entraîneur sportif

À l'école primaire, où elle est déjà utilisée, il faut donc généraliser la formule du « conseil d'élèves » : chaque semaine, la classe prend le temps de faire le point sur l'avancée de ses projets. Le conseil est préparé minutieusement à l'avance : on recueille les avis par écrit, les rôles de président et secrétaire tournent pour que tous les élèves les assument à leur tour, il existe un cahier des délibérations et chaque séance s'ouvre par un bilan de l'exécution des décisions prises. Le conseil est ainsi le lieu où s'apprend à penser, parler et agir *en tant que...* Rien de plus important que cet apprentissage : « En tant que président de séance, je te coupe la parole si tu insultes quelqu'un... En tant que responsable du rangement des livres de la bibliothèque, je proteste contre ceux qui ne les rapportent pas à temps... En tant que tuteur de Sabrina, je demande qu'elle soit aidée par le maître pour les soustractions... En tant que comptable, je me suis renseigné sur le coût du car pour le musée... ». « En tant que... », c'est l'apprentissage de l'autorité légitime, celle qui émane de la compétence et de la délégation.

Au collège et au lycée, il existe, depuis de nombreuses années maintenant, des *délégués d'élèves*. La formule fonctionne inégalement selon les établissements et son succès dépend largement du sérieux de l'organisation de leur élection. Si celle-ci n'est qu'une parodie, désignant à l'unanimité ou presque les mêmes volontaires, si la classe ne se détermine que sur de vagues critères de sympathie, alors les délégués d'élèves, loin d'être une occasion de formation à la démocratie, risquent de la discréditer.⁹ En réalité, tout se joue sur l'apprentissage de la notion de mandat. Se faire élire ou être élu délégué, pour quoi ? S'il est évidemment impossible de demander aux candidats d'élaborer un programme complet en bonne et due forme, il devrait être possible, en revanche, de les amener à se présenter comme « porteurs de projets ». Dans ces conditions, l'élection des délégués s'effectuerait dans le cadre des unités pédagogiques et les délégués seraient impliqués pour les faire fonctionner, participant au travail d'équipe des professeurs. On peut

⁹ « Pour améliorer le caractère formatif du système des délégués, il faudrait les élire systématiquement dans de véritables élections comme celles de la République. Il faudrait aussi former impérativement tous les délégués à leurs missions... Pour faciliter leur travail, je propose d'aider les lycéens et collégiens délégués à construire des dossiers sur les sujets qu'ils traitent, qu'ils les transmettent à leurs successeurs, pour un travail suivi et efficace. Il faudrait aussi mettre en place une assemblée générale des délégués en collège et qu'elle soit réunie régulièrement, comme le conseil de la vie lycéenne (CVL) au lycée. On devrait, enfin, fournir locaux et matériels aux élus pour leur permettre de mieux jouer leur rôle. » Damien Durand, Grenoble

même imaginer, à côté de fonctions plus pérennes, des mandats différenciés et limités : on ne serait délégué que pour un objectif précis dont on devrait rendre compte. Là encore, il s'agit de sortir de l'indifférenciation sans basculer, pour autant, dans le face-à-face : que des dispositifs se construisent en lieu et place de groupes coalisés – « les profs », « les élèves » - qui s'épient, se soupçonnent, s'accusent ou tentent, avec plus ou moins de succès, de cohabiter.

La maison d'École est faite pour qu'on y apprenne à connaître le monde. Qu'on se dégage de ses vellétés régressives et fusionnelles. Qu'on ne vive pas la différence comme une agression. Qu'on reconnaisse à la raison argumentative le primat sur les rapports de force. Affaire de programmes et d'instructions officielles, certes. Affaire d'architectes aussi : tous les adultes de l'École, sans exception, ont vocation à être des architectes de l'humain. À eux de construire des espaces, d'imaginer des configurations où tous les élèves puissent se mettre en jeu... se mettre en je.

10. « Il faut tout un village pour élever un enfant... »

Des parents respectés et associés, une École inscrite dans son environnement, des générations solidaires pour la réussite scolaire

Même s'il existe, fort heureusement, de belles exceptions, les relations entre les enseignants et les parents ont aujourd'hui tendance à se dégrader. Les enseignants s'inquiètent du déficit d'éducation familiale en même temps qu'ils sont agacés par l'interventionnisme des familles dans le champ scolaire. Les parents, eux, trouvent l'école insuffisamment attentive à leurs problèmes et considèrent que les enfants ne sont pas assez aidés et accompagnés dans leur travail. C'est le signe d'un double et grave déficit : la France est en retard, tout à la fois, dans l'aide à la parentalité et dans l'accompagnement de la scolarité.¹

Il est vrai que beaucoup de parents sont complètement démunis face aux évolutions rapides que nous connaissons. Démunis plutôt que démissionnaires. Démunis, parce que, pour la première fois dans l'histoire des hommes, la génération en charge de l'éducation des enfants ne peut utiliser les méthodes qu'elle a connues dans sa propre enfance et dont ses parents avaient eux-mêmes hérité de la génération précédente... La modernité place aujourd'hui tous les adultes – même ceux qui sont convaincus de n'avoir aucun problème d'autorité – devant

¹ « Face à la situation actuelle, il revient à tous les défenseurs de l'École de la République, laïque et gratuite, et donc aux élus locaux, de lutter pour la justice sociale à l'École. Pour cela, nous devons faire en sorte que les différentes structures qui accueillent les enfants pendant le temps scolaire et en dehors du temps scolaire agissent et parlent d'une même voix. Il nous faut aussi mettre en place une aide à la parentalité, c'est-à-dire permettre à tous les parents de suivre le parcours scolaire de leurs enfants, faire en sorte qu'ils disposent pour cela des mêmes outils que leurs enfants : maîtrise de la langue, lecture, écriture. Tels sont les mots-clés d'une politique éducative locale. » Jean-Michel Stievenard, Maire de Villeneuve d'Ascq

des problèmes totalement inédits dont les réponses ne se trouvent inscrites dans aucun catéchisme : à quel âge doit-on acheter un téléphone portable à un enfant ? Comment rester exigeant sur le travail scolaire face à la séduction d'une télévision qui compte désormais plusieurs centaines de chaînes ? Comment se comporter en cas d'addiction aux jeux vidéos ? Comment résister à la pression publicitaire et médiatique qui impose des stéréotypes auprès desquels nos conseils n'ont guère de poids ? Comment lutter contre l'emprise d'une idéologie dominante qui fait du caprice vertu ?

Bien malin seraient celui ou celle qui pourraient dire ici : « Moi je sais ! ». Car, précisément, nul ne sait comment donner le goût de la solidarité et de l'effort dans un monde où triomphent l'individualisme et le droit au plaisir sans limites. Nul ne sait comment montrer qu'il y a plus de joie à lire de la poésie qu'à s'abrutir devant la télévision. Nul ne sait comment relativiser la pression à la norme qui amène certains garçons à mépriser le travail scolaire pour ne pas paraître des lopettes... Sur toutes ces questions et sur bien d'autres, nous oscillons tous, plus ou moins, entre la répression et la démission : « Ça ne va pas se passer comme ça ! La console, c'est fini, tant que tu n'as pas la moyenne en maths... »... Jusqu'au moment de fatigue où l'on finit par lâcher : « Oh, fais ce que tu veux, après tout ! Ta vie t'appartient et je ne peux pas travailler à ta place ! »... Avant le prochain coup de colère ! Nous sommes tous, ici, logés à la même enseigne et, quand un problème grave survient, nous ne trouvons en face de nous que deux interlocuteurs possibles : le psychothérapeute et le travailleur social. Comme si le fait de ne pas savoir s'y prendre avec ses enfants était toujours le signe de troubles psychiques ou de déchéance sociale ! Comme s'il n'existait pas, tout simplement, des problèmes d'éducation ! ²

Et, précisément, sur ces questions d'éducation, l'École pourrait apporter une aide essentielle. Il faudrait, bien sûr, que les parents et les enseignants abandonnent la suspicion réciproque pour échanger entre

² « Au moment où les problèmes d'éducation familiale deviennent cruciaux et quand les professeurs se plaignent que les parents ne jouent plus vraiment leur rôle, nous ne proposons rien aux familles pour les aider à réfléchir. Pourtant, il y a des questions simples et importantes comme l'usage de la télévision, l'entrée dans la lecture, l'aide au travail scolaire, l'éducation à la santé, l'implication dans des activités associatives, la formation à la vie collective, les relations entre les différentes générations, qu'il faudrait absolument traiter. Il convient que l'État impose aux médias de service public de consacrer des émissions à toutes ces questions et que, par ailleurs, des programmes d'aide à la parentalité soient proposés dans tous les quartiers en relation avec les écoles. » Ghislaine Jodet, responsable de centre social

pairs, dans le respect de la spécificité de leurs rôles et sur des objets de préoccupation communs. *Pourquoi chaque école primaire et chaque établissement du second degré ne mettraient-ils pas en place des rencontres pédagogiques régulières où les points de vue pourraient se croiser, complétés par des apports de spécialistes ?* Pourquoi n'organiserait-on pas, en regroupant plusieurs établissements, des « universités populaires de l'éducation » ? Pourquoi l'École, dans son ensemble, ne deviendrait-elle pas une véritable « maison de l'éducation », accueillante à tous, où l'on parlerait sérieusement – en mobilisant des savoirs exigeants – du développement de l'enfant, de l'acquisition du langage, de la construction de l'intelligence, de l'accès au livre et à la pensée scientifique, des moyens de lutter contre la médiocrité médiatique et d'accompagner chacun efficacement dans sa scolarité ?

Voilà qui changerait radicalement le statut de la maison d'École. Voilà qui lui permettrait de n'être plus une « maison pour les enfants ou les adolescents », mais une véritable « maison des savoirs », identifiée comme telle par tous – enfants, adolescents et adultes –, ouverte en dehors des seules heures d'enseignement et en relation avec tout son environnement.³ Pas question, bien sûr, d'abandonner la spécificité de l'institution scolaire, ses programmes et ses objectifs. Pas question d'entretenir, non plus, la moindre confusion : une école n'est pas un centre de loisirs, mais bien un lieu construit pour transmettre, de manière démocratique, les savoirs requis pour accéder à la citoyenneté. Mais, justement, cette centration sur la transmission apparaîtra encore plus nettement dès lors que la maison d'École sera capable, comme le souhaitait déjà Condorcet, de promouvoir un « enseignement universel ouvert à tous les citoyens ». À l'époque de la « validation des acquis de l'expérience » où « l'apprentissage tout au long de la vie » est devenue une aspiration partagée, il est particulièrement regrettable que les institutions scolaires restent très largement à l'écart de cette dynamique. *Il convient que tous les établissements scolaires deviennent de*

³ « N'est-il pas scandaleux que les bâtiments scolaires ne soient ouverts que si peu de temps alors que tant d'activités d'enseignement et d'apprentissage ont besoin de locaux ? Je propose que l'on étudie très vite les conditions pour faire de chaque établissement un lieu de savoirs partagés pendant l'ensemble de l'année : clubs de théâtre, de sport ou d'échec ouverts à tous en fin d'après-midi, conférences et débats en soirée, ateliers le samedi, stages d'informatique ou de langue pendant les vacances... Il n'est pas sûr, d'ailleurs, que cela coûterait très cher, puisqu'on ferait des économies par ailleurs. Et ces établissements redeviendraient peut-être attractifs pour les élèves qui ne veulent plus y aller. » Jérôme Mattet, professeur de lycée professionnel

*véritables « têtes de pont » en matière de formation, qu'ils s'associent, pour cela, avec le tissu associatif et économique, qu'ils travaillent avec les collectivités territoriales et participent pleinement à la dynamique éducative locale.*⁴

Dans ces conditions, les parents ne franchiront plus le seuil des établissements comme des gamins qui viennent se faire gronder ou en contestataires systématiques. Ils viendront à l'École respectueux de la mission de celle-ci et prêts à y jouer leur rôle de partenaires constructifs. Dans un établissement adulte, les rencontres entre parents et enseignants deviendront de vraies séances de travail : finies ces réunions de classe hâtives où chacun, mal à l'aise, tente de trouver quelque chose d'original à dire, mais où personne ne se sent vraiment respecté... Les entretiens individuels s'effectueront dans un climat de confiance parce que les parents ne viendront plus faire pénitence à l'école en remettant leur costume d'écolier : ils seront accueillis comme des interlocuteurs avec qui l'on travaille à construire des solutions individuelles et collectives.⁵

Pour accomplir pleinement cette mutation et imposer un véritable partenariat éducatif, il faut changer complètement le système actuel de représentation des parents dans l'école. Il faut que les élections des délégués s'imposent comme un moment fort de la vie de l'établissement, l'occasion d'un vrai débat citoyen avec toutes les familles sur les moyens d'assurer les meilleures conditions de travail aux élèves. Ce débat doit être préparé avec les cadres éducatifs et se dérouler dans l'école, avec un effort particulier pour que les parents les plus éloignés d'elle – pour

⁴ « Éduquer est une responsabilité partagée qui doit s'exercer à l'échelle territoriale par la mobilisation coordonnée de tous les acteurs concernés dont ceux de l'École. Mais seul un projet global peut donner une cohérence d'ensemble à l'action commune : c'est le projet éducatif local auquel les établissements scolaires doivent impérativement apporter leur concours. Pour autant, inscrire l'action de l'École dans un cadre territorial ne signifie pas qu'elle ait à renoncer en quoi que ce soit à ses missions telles qu'elles sont définies dans le cadre républicain. Au contraire, dans ces projets, les établissements scolaires devront pouvoir affirmer fortement leur légitimité et leur dynamisme. Ils prendront toute leur place sur le territoire. » Yves Goepfert, inspecteur de l'Éducation nationale

⁵ « Je propose que l'on invite et non que l'on convoque les parents à l'école. Je propose que l'on considère le "parentdélève" (cette nouvelle espèce apparue au terme des années 1960) comme un citoyen, un professionnel dans son domaine, une personne ayant des savoirs à partager, un homme ou une femme qui aime son enfant et qui souffre quand son enfant échoue et rejette l'école ». Corinne Daubersies, enseignante et maître formatrice

des raisons sociologiques ou géographiques – soient associés. Lors de ces élections, *il faut élire, à la proportionnelle, une assemblée représentative des parents de l'école ou de l'établissement qui se réunira régulièrement, fera des propositions et mandatera certains de ses membres pour participer aux différentes instances.* Pour assurer la continuité, cette assemblée ne devra être renouvelée que partiellement (par tiers ou par quart) chaque année. Pluraliste mais solidaire, elle constituera un interlocuteur permanent pour le directeur ou le chef d'établissement, mais aussi pour l'ensemble des personnels et les élèves. Elle devra être, tout au long de l'année, une instance de réflexion sur les relations entre les familles et l'école. Elle sera sollicitée en cas de difficulté ou de crise, mais consultée également sur tous les projets en cours...⁶ Et, pour aller jusqu'au bout de cette évolution, il faudra aussi modifier le système de représentation des familles dans les conseils de classe : plutôt que d'y faire siéger des représentants des parents de la classe, apportant les quelques informations et revendications qu'ils ont pu glaner, il conviendra d'y associer des parents mandatés par l'assemblée des parents, n'ayant pas leurs enfants dans la classe mais ayant collecté les données en amont, préparé la rencontre avec le professeur principal et qui pourront faire valoir le « point de vue des parents » et non « l'intérêt de certains parents »... Il s'agit bien là de construire des institutions pour éviter que les relations n'en restent à l'indifférence ou ne virent au face-à-face : organiser des circuits qui structurent les relations, clarifier les rôles et les attentes, mobiliser les personnes à travers des procédures précises pour qu'elles n'aient pas le sentiment – sentiment malheureusement partagé par les enseignants, les personnels et les parents - d'être utilisées quand on a besoin d'elles et écartées ensuite.

Dans ce cadre, on pourra enfin traiter, avec le recul nécessaire, de l'une des principales pommes de discorde entre partenaires éducatifs : *les devoirs à la maison*. Question difficile, car au cœur d'exigences contradictoires : l'enseignant ne peut renvoyer au travail à la maison des leçons ou des exercices qu'il n'a pas expliqués. Il ne peut laisser chacun travailler tout seul tant qu'il ne s'est pas assuré, en classe, que les

⁶ « Il faut un vrai statut pour les délégués de parents d'élèves, une reconnaissance officielle leur permettant d'exercer leurs missions : ils doivent bénéficier d'autorisations d'absence dans leur travail. On pourrait même espérer qu'au sein des entreprises ceux et celles qui assurent des responsabilités en tant que parents soient identifiés comme des interlocuteurs ayant des compétences particulières reconnues... » Bernadette Loison, responsable départementale d'une fédération de parents d'élèves

contenus et les méthodes étaient bien maîtrisés. Plus encore : l'enseignant doit accompagner chacun dans ses devoirs afin de débusquer ses difficultés et d'y remédier au fur et à mesure en vrai professionnel de l'apprentissage. Faute de quoi, il entérine gravement les inégalités sociales...⁷ Mais, par ailleurs, il revient à l'enseignant d'aider l'élève à construire son autonomie : tout ne peut donc pas être toujours fait sous le contrôle du maître. Plus encore : il n'est pas certain que, malgré sa compétence technique, l'enseignant soit toujours le mieux placé pour expliquer comment s'y prendre : il faut parfois d'autres mots, un regard différent, une écoute particulière que le professeur, en raison de son autorité institutionnelle, n'est pas toujours en mesure d'avoir. La tentation est grande, alors, de confier cette tâche aux familles : mais c'est oublier que les parents ne sont pas tous égaux devant elle. C'est ignorer aussi que, même ceux qui disposent du temps et des savoir-faire nécessaires, ne sont pas les mieux placés pour jouer à l'instituteur ou au professeur du soir ! Le cadre familial est souvent trop chargé d'affectivité pour permettre la sérénité nécessaire à un travail intellectuel bien conduit. D'ailleurs, les parents le savent bien : dès qu'ils cherchent à intervenir dans le travail scolaire de manière trop intrusive, les choses se gâtent, la tension monte et la dispute est proche. C'est qu'ils ne savent pas vraiment comment être utiles à leurs enfants, qu'ils embrouillent les choses au lieu de les simplifier, s'évertuent à vouloir expliquer à tout prix, quand il faudrait s'en tenir à des conseils méthodologiques.⁸

⁷ « Professeur de français en collège rural depuis vingt-trois ans, j'ai rapidement pu constater le danger que représentaient les devoirs à la maison. Ils n'aident en rien les élèves en difficulté à progresser. Ces élèves, défavorisés socialement, voient leurs problèmes multipliés par l'isolement dans lequel ils se trouvent pour accomplir chez eux les tâches demandées. Souvent privés de l'outil informatique, le devoir à la maison devient, pour eux, un obstacle de plus, une sanction de plus, un échec de plus ! Les devoirs à la maison doivent donc être extrêmement limités et toujours adaptés aux élèves. Mais l'idéal, à mes yeux, serait de les remplacer par des devoirs réalisés dans l'établissement sous la responsabilité de l'enseignant qui pourrait accompagner l'élève dans sa recherche et l'aider à réaliser travail demandé. »
Christophe Chartreux, collège Jean Rostand, Longueville sur Scie, Seine-Maritime

⁸ « J'ai organisé des séances régulières d'aide aux devoirs en présence de parents. Ensemble – les élèves, les parents et l'enseignant aussi ! - nous avons appris une leçon d'histoire : situer la leçon dans la progression, expliciter le titre et les sous-titres, repérer ce qui est important dans chaque paragraphe, la signification des illustrations, le vocabulaire... Nous avons travaillé les diverses formes de mémoire. Nous avons réfléchi aux questions qui pourraient nous être posées et nous nous sommes fait réciter mutuellement. De même, nous avons rempli une fiche de lecture, appris des règles d'orthographe, une poésie... C'est ainsi que les familles se sentent parties prenantes et deviennent autre chose que des

D'où quelques principes à respecter tout au long de la scolarité : 1) le travail essentiel, celui qui relève des acquisitions fondamentales, doit se faire en classe : c'est là, sous le regard et avec l'aide de ses professeurs, que l'on s'affronte à des tâches difficiles qui permettent de progresser ; 2) ce travail peut se prolonger par des leçons ou des exercices à effectuer en dehors de la classe, à conditions que cela soit compatible avec un rythme de vie raisonnable pour l'élève – en fonction de son âge - et ne requière aucun apport particulier du professeur ; 3) même s'il est utile de travailler avec les parents sur la place qu'ils peuvent prendre dans ce processus, il ne peut être question de leur renvoyer systématiquement la responsabilité de l'accompagnement scolaire : tous n'ont pas les moyens de l'assurer ou de le déléguer à des officines privées ; 4) il faut donc garantir à tous les élèves la possibilité d'avoir accès facilement et gratuitement à un accompagnement personnel. Cette dernière exigence nécessite de *recruter un corps de « moniteurs » présents dans tous les établissements du premier et du second degré* : il s'agira d'étudiants – principalement parmi ceux et celles qui se destinent à l'enseignement - employés à mi-temps et qui pourront trouver dans cette fonction le moyen de financer leurs études en effectuant des tâches qui contribueront à leur propre formation. Parallèlement, l'État doit encourager les associations d'étudiants ou de seniors bénévoles disposés à accompagner, pendant une à deux heures hebdomadaires, les élèves les plus en difficulté. Les expériences conduites ces dernières années montrent que le vivier existe et que, dès lors qu'une formation est donnée à ces personnes, l'efficacité est considérable.⁹

« Il faut tout un village pour élever un enfant » : il faut donc, avec l'École, des collectivités territoriales impliquées, des parents associés, des associations et un tissu local disponibles, une véritable solidarité

boucs émissaires de l'échec de leurs enfants.» Annie Carton, enseignante et formatrice d'enseignants

⁹ « J'accompagne, depuis deux ans, un enfant en difficulté. Il avait été signalé par son professeur comme ayant de graves problèmes en lecture. Rien qu'en allant chez lui, j'ai compris beaucoup de choses. J'ai vu qu'il savait parfaitement déchiffrer mais qu'il détestait les livres. Je l'ai fait travailler sur ses livres de classe. Mais je prenais aussi, chaque fois, le temps de lui lire un extrait d'un livre. Je lui ai parlé de mes lectures. Nous sommes même allés au cinéma ensemble voir un film adapté d'un livre que je lui avais lu et l'on en a discuté ensemble. Je ne suis pas sûre d'avoir résolu tous ses problèmes, mais je suis certaine que ce que je lui ai apporté il en avait besoin. Et je sais que beaucoup d'autres aussi en ont besoin. » Christèle Angéli, étudiante volontaire à l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville)

entre les générations. Rien qui empiète sur les prérogatives des professeurs, mais, au contraire, un collectif mobilisé autour d'eux et susceptible de leur apporter la reconnaissance dont ils ont besoin et qu'ils méritent. Il faut une École au cœur de la Cité, lieu de transmission du savoir entre les générations, lieu de réflexion sur l'importance, les enjeux et les moyens de cette transmission.

11. Plus d'État, moins de bureaucratie

Un cahier des charges national, une meilleure répartition des moyens et plus d'autonomie aux équipes

En dépit de son succès médiatique, la métaphore du mammoth n'est pas la plus adaptée pour décrire le système scolaire français. Quoique plus banale, celle d'usine à gaz est plus exacte... Une ancienne usine à gaz abandonnée au bord d'un lac asséché de l'autre côté de l'Oural : herbes folles, vieux oléoducs rouillés, cubes de béton posés ici et là vers lesquels s'acheminent, à heures fixes, des colonnes d'individus plus ou moins volontaires, sonneries stridentes et ordres aboyés, palais désuets où des cadres encravatés règnent, sous des plafonds dorés et des images pieuses, sur une multitude de plannings... avec des ponts, des passerelles et des tunnels enchevêtrés, des autoroutes qui s'interrompent brutalement dans le vide, des postes de surveillance un peu partout où des sous-chefs imbus de leur pouvoir font désespérément attendre ceux qui, contre toute évidence, n'ont pas renoncé à demander des explications.

Car nul ne comprend plus, en effet, comment marche la « machine-école ». On a fini, d'ailleurs, par s'y habituer : on parle de l'Éducation nationale comme d'une entité ectoplasmique dans laquelle on ne distingue plus les niveaux de responsabilité et les instances de décision : qui nomme les enseignants ? Qui ouvre et ferme les classes ? Qui écrit les circulaires ? Qui évalue les personnels ? Qui découpe les secteurs scolaires ? Qui décide, au bout du compte, de l'orientation d'un élève de lycée ? L'opinion publique ignore tout cela. Entre les inspecteurs de circonscription, les inspecteurs d'Académie départementaux, les inspecteurs d'Académie régionaux, les inspecteurs généraux, les recteurs et la myriade de conseillers et de services qui gravitent autour d'eux, il est bien rare de trouver l'interlocuteur dont on a besoin... et, quand on l'a trouvé, il est encore plus rare de réussir à

percer le barrage des secrétaires et d'obtenir, sinon un rendez-vous, du moins un accusé de réception. ¹

De l'intérieur, les choses ne sont guère plus claires : certes, les personnels identifient à peu près les fonctions, mais ils se perdent en conjectures quand il s'agit de repérer les personnes qui décident en dernière instance. Car on joue volontiers, ici, au « c'est pas moi, c'est l'autre ! » : c'est le ministère ! Mais non, c'est le chef d'établissement ! Vous n'y pensez pas, c'est le rectorat ! Mais il a délégué, en réalité, à l'inspection académique ! Qui s'est alignée sur l'avis du sous-chef de service qui a instruit le dossier ! Avec l'aide, bien sûr, des services de « la centrale » ! Qui, eux, se sont retournés vers le directeur de cabinet du recteur ! Dont nul ne sait qui il représente vraiment ni quel est son statut hiérarchique... ²

C'est un vrai casse-tête ! Et, pour continuer à fonctionner, le système a dû se faire une raison. La raison du plus flou. Laisser planer le doute. Donner le minimum d'informations. Attendre les ordres avec philosophie. Se débrouiller avec les moyens du bord. Ne rendre des comptes que sur les moyens ! Car voilà bien l'étrange paradoxe : dans l'Éducation nationale française, tout le monde peut faire à peu près n'importe quoi dès lors qu'on « rentre dans l'enveloppe » et que les critères formels sont respectés. On ne vous demande pas d'expliquer sur quels principes vous avez constitué vos classes de sixième, en

¹ « Il existe des médiateurs dans l'Éducation nationale et c'est une excellente chose. Mais ils sont peu nombreux, mal connus et rarement utilisés. Il faudrait développer un service de médiation dans tous les départements, avec un numéro d'appel téléphonique gratuit pour toute demande de renseignement et d'information, une ligne ouverte tard le soir et, bien sûr, pendant les vacances. Tout les documents officiels (lettres, circulaires, convocations, brochures...) devraient comporter obligatoirement les coordonnées de ce service et celle du médiateur à saisir en cas de conflit. » Marie-France Bagnol, responsable d'un service d'aide aux familles

² « L'Éducation n'est plus « nationale » : elle est livrée aux caprices de potentats locaux qui décident, ici, que l'installation des fontaines à eau est une priorité académique et, là, que c'est le développement des sections de vente dans les lycées professionnels ! Le pilotage du système est aberrant : il ne s'intéresse jamais vraiment aux acquis des élèves et se contente de gérer des flux. Nous devons apprendre à mesurer l'efficacité du système à l'aune des apprentissages réellement effectués par les élèves et cesser de comparer des chiffres (taux de redoublement, taux de passage en section scientifique...) qui ne disent rien sur la qualité de l'enseignement dispensé. Il faut aussi complètement changer l'état d'esprit de l'inspection : ne plus vérifier la conformité de l'enseignant à une norme, mais regarder ce que les élèves ont pu vraiment acquérir. » Pierre Couranjou, proviseur

revanche on s'assure que tous les élèves de sixième ont bien quatre heures de mathématiques et trois heures d'histoire et géographie. Quand il faudrait, bien sûr, inverser complètement la situation : exiger fermement que les écoles et les établissements se soumettent à des exigences politiques nationales et leur laisser une marge d'initiative importante pour utiliser les moyens qui leur sont affectés. C'est à l'État de dire si les classes de sixième doivent être homogènes ou hétérogènes – car c'est un vrai choix de société –, mais c'est à l'équipe pédagogique de décider si, dans ce cadre, certains élèves n'ont pas besoin de six heures de mathématiques par semaine alors que d'autres pourraient se contenter de deux. Nous sommes libéraux sur les objectifs et autoritaires sur les moyens. Alors que nous devrions être beaucoup plus fermes sur les fins et parier sur la responsabilité des acteurs pour agir au mieux. Nous contrôlons trop et, en même temps, nous ne sommes pas assez exigeants. L'Éducation nationale croule sous les systèmes de vérification, quand elle aurait besoin d'impulsions et de travail solidaire dans la durée... Tout le système des inspections est à revoir : il faut des inspecteurs au coude à coude avec les chefs d'établissements et les enseignants. Des personnes-ressources qui les aident à s'approprier les objectifs de l'École et à s'émanciper des normes absurdes qui brident leur inventivité. Des accompagnateurs qui travaillent avec les écoles et les établissements à inventer des pratiques pédagogiques nouvelles et à les évaluer.

Concrètement, il faut prendre très vite une mesure simple qui aura le mérite de clarifier les choses : *tout inspecteur qui visite un professeur dans sa classe doit prendre, à son tour, la classe en mains et la faire travailler devant le professeur*. Le dialogue n'en sera, ensuite, que plus fructueux : l'inspecteur – recruté pour une compétence pédagogique qu'il pourra, enfin, faire valoir – sera pleinement légitime ; ses appréciations, venant d'un expert qui est aussi un ex-pair, constitueront une aide précieuse dans le cheminement professionnel de chaque enseignant.³

³ « Les études récentes mettent en avant, chez les professeurs, plus de défiance que de confiance envers la hiérarchie. Le temps des prescriptions autoritaires a fait long feu. Ces dernières ne sont jamais suivies d'effet. Les enseignants ne font pas ce qu'on leur dit de faire, ils font ce que l'on est capable de faire avec eux. Sans charte précise, sans code de déontologie clair, l'inspection restera vécue par les enseignants comme un obstacle à une pratique analysée et réfléchie. Je propose qu'un travail en commun associant tous les acteurs de l'École produisent les articles d'un code de ce qui est professionnellement acceptable, par les uns et les autres, au service d'une pratique d'enseignement capable de faire comprendre et apprendre tous les élèves. » Dominique Sénore, inspecteur de l'Éducation nationale

Ce qui nous manque cruellement, c'est donc - en plus des programmes nationaux qui doivent, bien évidemment, demeurer - *un vrai cahier des charges national s'imposant à toutes les écoles et à tous les établissements*. Un cahier des charges validé par le Parlement et qui fasse autorité aussi bien dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé sous contrat avec l'État. Ce cahier des charges doit préciser quelles sont les exigences de la Nation à l'égard de son École afin que, précisément, cette dernière joue pleinement son rôle. Court, précis et connu de tous, il ne doit comporter qu'une dizaine d'exigences fondatrices : critères de recrutement des élèves et d'organisation des classes, modalités de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, organisation interne de l'école ou de l'établissement en unités pédagogiques, place de la démarche expérimentale et de la recherche documentaire, activités ciblées sur la maîtrise de la langue française, projets culturels, découverte des langues étrangères, accompagnement des parcours et éducation au choix, rôle et formation des délégués d'élèves, accueil et participation des parents.

Le rôle de l'État est, d'abord, de décider de ce cahier des charges. Il est, ensuite, de donner les moyens aux écoles et aux établissements de le mettre en œuvre... *Il faut alors abandonner la normalisation centralisatrice pour prendre en charge les situations spécifiques et pratiquer une véritable discrimination positive*. On sait que, sur cette question, il y a aujourd'hui débat : l'existence des Zones d'éducation prioritaire (ZEP) – mises en place par Alain Savary, en 1981, sur le principe : « donner *plus* et *mieux* à ceux qui ont moins » - est contestée. Les ZEP n'auraient pas été suffisamment efficaces et il conviendrait d'abandonner la dotation à des territoires pour faire porter l'effort sur les personnes : plutôt que de gaspiller de l'argent en l'affectant aux établissements difficiles, repérons et aidons les élèves qui veulent « s'en sortir » ! ⁴ Une telle logique n'est pas seulement dangereuse pour la cohésion sociale des quartiers, elle est aussi mortifère pour l'École : sans aide ciblée sur les écoles et les établissements difficiles, pas de dynamique dans ceux-ci. Bien au contraire : une fracture scolaire qui se

⁴ « Comment peut-on sereinement accepter l'idée que les meilleurs élèves des collèges de banlieue auront la possibilité de déroger à la carte scolaire pour s'inscrire dans les « bons lycées » des grandes villes. C'est dire clairement qu'on abandonne les lycées de banlieue qui n'apparaîtront plus comme un lieu possible de promotion sociale. C'est la même logique scandaleuse qui ne nous fait accepter comme étudiants en France que les meilleurs élèves des pays du Sud : nous les privons de leur élite. Nous organisons la compétition entre les plus démunis... » Jacques Mathieu, professeur de sciences économiques et sociales

creuse démesurément. Les élèves, les professeurs, les cadres éducatifs et les personnels n'auront qu'une idée en tête : en partir.

En réalité, si les ZEP n'ont pas été aussi efficaces qu'on l'aurait souhaité, c'est parce que la discrimination positive y a été insuffisante : quelques postes supplémentaires certes, mais on continue à y nommer les enseignants les moins expérimentés. Quelques beaux équipements, ici ou là, mais les sections prestigieuses restent implantées dans les lycées de centre-ville. Quelques financements d' « école ouverte » pendant les vacances, mais les investissements importants en matière culturelle se font attendre. Une petite prime pour les enseignants, mais pas de véritable prise en compte de la spécificité du travail pédagogique qui se fait là. Quiconque connaît, en effet, la situation des établissements difficiles sait que ce dont on y a besoin, c'est de temps : temps pour travailler en équipe, temps pour échanger des informations sur la progression des élèves et élaborer des stratégies d'accompagnement efficace, temps pour mettre en place des projets capables de réconcilier l'élève avec les savoirs, temps pour rencontrer les familles, les travailleurs sociaux, les partenaires associatifs, temps pour se former.⁵ L'Éducation nationale reconnaît pourtant parfaitement que certaines tâches pédagogiques requièrent plus de temps que d'autres : c'est ainsi qu'elle décharge les professeurs des classes préparatoires aux grandes écoles de la moitié de leurs obligations d'enseignement pour qu'ils puissent préparer leurs cours et corriger leurs copies. Pourquoi n'en ferait-elle pas autant avec les professeurs de ZEP qui sont aujourd'hui aux avant-postes de la République ? Pourquoi ne ramènerait-on pas le nombre d'heures de cours de tous les enseignants du second degré exerçant dans des zones difficiles à quinze heures hebdomadaires, ce que font aujourd'hui les agrégés qui sont implantés, très majoritairement, dans des établissements où il est plus facile d'enseigner ? *Pourquoi n'adapterait-on pas les dotations en postes et en heures à la situation de chaque école, collège et lycée ?* Pourquoi, plus globalement, ne les

⁵ « Nous devons favoriser, dans les ZEP, les petites structures qui permettent de très bien connaître les élèves et leurs familles. Il faut un vrai suivi personnel et, en même temps, mener des projets collectifs forts. Tout cela prend beaucoup de temps et, dans les situations difficiles, demande une énergie considérable. Si l'on veut que les professeurs viennent dans ces établissements et y restent, si l'on veut qu'ils s'engagent personnellement dans un projet, il faut les décharger d'une partie de leurs heures de cours. Cela ne veut pas dire qu'ils seront moins présents dans les établissements, bien au contraire : ils s'y investiront vraiment et seront plus disponibles. » Claude Monin, conseiller principal d'éducation et formateur en IUFM

financerait-on pas en tenant compte de leurs besoins particuliers, sans se lier à un découpage par zones toujours discutable ?

Dans cette perspective, on devrait même supprimer les « zones d'éducation prioritaires » pour décréter « la priorité à l'éducation sur toutes les zones ». Il faut affirmer, en effet, que c'est bien *la même École* qui est offerte à tous les enfants de France. Pas question, à côté de l'école Jules Ferry et de l'école Jeanne d'Arc, de créer l'école Joey Starr qui deviendrait vite dérogatoire et se transformerait en ghetto culturel, sociologique, voire ethnique. Il faut fixer des objectifs communs, tenir sur des exigences communes et, précisément pour permettre à chaque école et établissement de les atteindre, différencier systématiquement les moyens qui leur sont donnés : un collège rural doit être considéré comme prioritaire en matière d'équipement culturel, l'école d'une zone pavillonnaire isolée bénéficier d'une aide spécifique pour l'accueil des enfants en dehors des heures de classe... Chaque situation doit être étudiée en regardant précisément les difficultés et les problèmes à résoudre, en tenant compte de l'environnement, de l'état des locaux, de l'expérience du personnel, de l'aide apportée par les collectivités territoriales.⁶ Le rôle de l'État n'est pas de classer les établissements sur des critères technocratiques en les laissant se débrouiller, par ailleurs, pour trouver d'autres financements, stabiliser leurs équipes, s'assurer de collaborations associatives, etc. Le rôle de l'État est de garantir que, partout sur le territoire, les conditions sont bien remplies pour que le cahier des charges national soit respecté : il doit, pour cela, identifier les besoins et s'engager à y répondre pour rétablir l'égalité républicaine.⁷

⁶ « Les dotations des collectivités territoriales sont trop différentes et engendrent trop d'injustices. Je pense que le plus gros problème est aujourd'hui la différence qui se présente entre l'effort fait par la ville centre pour financer les besoins exprimés et celui du petit village voisin qui est dans l'incapacité de prévoir des sommes équivalentes. Les intercommunalités ne pourraient-elles pas jouer un rôle en la matière? » Viviane Carrée, directrice d'école à deux classes en milieu rural

⁷ « Trop de communes n'ont pas les moyens ou la volonté d'investir dans leurs écoles. Une partie de la solution : un fonds d'investissement de l'État qui cofinancerait la réalisation de travaux dans les écoles des communes pauvres, pour la réalisation de tout ce qui concourt à l'ouverture sur l'extérieur et à la pédagogie différenciée : salles pour classes fractionnées, lieu d'accueil pour les parents qui doivent se sentir chez eux à l'école, lieux de formation, d'échange et de travail pour des enseignants qui doivent être plus présents en dehors des heures de cours, locaux d'activités ouverts sur le quartier, équipements interactifs, bibliothèques et médiathèques, salles d'études pour les enfants, accueil des tout-petits, espaces ludiques, etc. » Vincent Léna, ancien sous-préfet ville

Sans préjuger d'un nécessaire travail d'affinement des critères, mais au regard de toutes les enquêtes qui constatent la corrélation massive entre l'échec scolaire et la catégorie socioprofessionnelle des parents, on pourrait donc imaginer d'*appliquer à la dotation de chaque établissement un coefficient calculé sur la base des CSP des familles des enfants qui y sont scolarisés*. Plus le niveau de ces catégories serait bas et plus le nombre d'heures et de postes serait important. Ainsi, par exemple, un collège – public ou privé – dont la moyenne des CSP serait inférieure de moitié à la moyenne nationale verrait son taux d'encadrement doublé. On réglerait, au passage, la délicate question de l'égalité de droits et de devoirs des établissements privés et publics : dès lors qu'ils prendraient les mêmes risques sociaux, ils seraient traités de la même manière. On peut même rêver d'une École où les établissements se disputeraient le privilège de scolariser les enfants difficiles... en raison des moyens supplémentaires qui leur seraient attribués ainsi... et, surtout, parce qu'ils auraient compris que c'est en faisant progresser les plus démunis qu'on fait progresser tout le système ! Nul doute, dans ces conditions, que bien des professeurs se mobiliseraient pour aller dans les établissements où les meilleures conditions de travail leur seraient garanties : des équipes plus étoffées, plus de temps pour se concerter, la possibilité de s'engager dans des projets pédagogiques originaux en bénéficiant de moyens supplémentaires !

Que l'État s'occupe donc de ce qui lui revient : l'élaboration des programmes nationaux, la mise en place d'un cahier des charges conforme aux objectifs de la Nation, l'attribution des moyens en fonction des besoins réels des écoles et des établissements.... Pour le reste, qu'il fasse confiance aux acteurs. Qu'il cesse de se gargariser avec « l'autonomie des établissements » tout en entretenant une armée mexicaine de cadres intermédiaires aux statuts incertains. Il est temps de faire confiance aux professeurs et aux personnels. *Il est temps de donner un vrai contenu contractuel à la notion de projet d'école et d'établissement !*⁸

⁸ « Dans notre projet d'établissement, nous avons mis l'accent sur les relations avec les parents. Nous avons décidé que le collège devrait accueillir chaque famille au moins deux fois par an. Il a fallu mobiliser les parents élus et trouver des « parents-relais » qui acceptent d'aller voir les familles les plus isolées. Ces parents ont travaillé avec les professeurs principaux pour mieux caler l'aide à apporter et préparer les réunions de classe avec eux. Nous avons décidé de refaire complètement le carnet de correspondance et d'associer les parents à ce travail. On a imaginé plusieurs moutures et on les a faites circuler. Des parents sont venus au collège pour donner leur avis, alors qu'on ne les avait jamais vus. D'autres ne venaient toujours pas. Nous mettons en place actuellement un système d'entretiens par petits

Dans le cadre du cahier des charges national et sur chacun de ses axes, chaque école et chaque établissement rédigera un projet pour quatre ans, précisant les objectifs visés, les actions à engager, les ressources à mobiliser, les échéanciers à respecter et les modalités d'évaluation envisagées. Ce projet, une fois voté, devra être validé par les autorités académiques, garantes de sa conformité aux orientations nationales. Ensuite, aux acteurs de jouer, avec le soutien des inspecteurs qui deviendront ainsi d'authentiques formateurs.⁹ Aux enseignants et personnels de se mobiliser, de coopérer avec les parents et le tissu local. Aux directeurs d'école et chefs d'établissement de coordonner leurs efforts dans le cadre de bassins de formation. Il faudra qu'ils apprennent à mutualiser leurs ressources, qu'ils organisent des échanges systématiques entre les équipes où la solidarité stimulera l'exigence réciproque. Il faudra qu'au sein de chaque école et de chaque établissement, un groupe se constitue – avec des personnels, des enseignants, des parents et des élèves - afin d'évaluer l'action conduite. Et ce groupe devra montrer que le cahier des charges national a bien été respecté, en particulier sur le point crucial de l'accueil de tous les publics et de la mixité sociale...

Mais, pour que l'autonomie ne soit pas génératrice d'inégalités et ne constitue pas un moyen de mettre en concurrence les établissements entre eux au bénéfice des parents les mieux informés et les plus débrouillards, il faut rejeter résolument toute forme de hiérarchisation et de sélection. On imagine, en effet, les trésors d'imagination qui risquent de se déployer afin d'habiller, sous des oripeaux pédagogiques respectables, des projets élitistes pour enfants triés sur le volet. On peut bien appeler « ouverture interculturelle » des classes bilingues pour fils et filles de cadres supérieurs, voilà qui ne change rien à la réalité : ce sont des classes-ghettos, contradictoires avec la notion d'École

groupes car ce qui inquiète certains, c'est de rencontrer les professeurs seul à seul. » Evelyne Vinoux, principale adjointe

⁹ « Mon expérience de directeur d'école, chargé d'animer un groupe d'enseignants, d'harmoniser les pratiques et de favoriser les échanges et le travail d'équipe m'amène à envisager une inspection collective, une sorte d'audit d'école, qui durerait plusieurs jours et qui se terminerait par un conseil d'inspection suivi d'un rapport écrit contractualisant les orientations de l'établissement et, par conséquent, les engagements des uns et des autres pour les années suivantes. Il s'agit d'évaluer non plus le travail d'un enseignant mais le fonctionnement pédagogique d'une école dans ses différents paramètres. » Alain Leblanc, directeur d'école

fondamentale pour tous ! La sectorisation scolaire devrait constituer une garantie contre de telles dérives : mais on sait qu'elle est allègrement transgressée. Il faut, bien évidemment, la maintenir et l'aménager au cas par cas afin que l'on trouve, dans chaque bassin de recrutement, une véritable diversité sociale. Mais *il faut que la hiérarchie de l'Éducation nationale garantisse qu'aucun projet d'école ou d'établissement ne constitue une forme de sélection déguisée préfigurant une orientation positive ou négative*. Nos cadres académiques ne serviraient-ils qu'à cela, qu'ils retrouveraient enfin une utilité républicaine.¹⁰

Il ne s'agit de rien de moins, on le voit, que de construire l'unité du service public d'éducation ! Juste le contraire de la situation actuelle où l'absence de projet politique et l'omniprésence des contrôles de conformité laissent se développer une multitude de pratiques incohérentes dont le seul point commun est de ne pas faire de vague. Remettons la République à l'endroit : substituons à une bureaucratie tatillonne un État exigeant. Un État qui soutient et encourage les initiatives de ses fonctionnaires pour une École démocratique. Un État qui s'engage résolument à leur côté pour une école enfin républicaine.

¹⁰ « Puisque les établissements privés sous contrat participent à la politique éducative de la Nation, je propose que, sur chaque secteur d'enseignement, les Inspecteurs de l'Éducation Nationale, le Maire, les Directeurs d'établissements publics et privés sous contrat d'association se concertent afin de répartir équitablement la population scolaire en tenant compte des lieux d'habitation, mais aussi, et surtout, en veillant à la mixité sociale. Il faut aussi que les inscriptions d'élèves en dehors de leur secteur ne soient acceptées qu'après avoir effectué cette première répartition et seulement pour une raison impérative... Car c'est bien l'avenir de notre République qui est en jeu : soit nous acceptons une organisation en communautés sociales, culturelles, ethniques, voire religieuses, soit nous restons attachés à un modèle politique dans lequel l'École est un creuset social. » Michel Jadé, conseiller pédagogique

12. Profession : professeur

Des enseignants aux missions clarifiées, mieux formés et plus impliqués

Les Français entretiennent avec leurs professeurs d'étranges rapports. Globalement, ils les considèrent comme des professionnels compétents et dévoués... mais, pour ce qui les concerne personnellement, ils doutent un peu qu'ils agissent toujours dans l'intérêt de leurs enfants. Ils ont une excellente opinion des enseignants de l'école primaire dont ils reconnaissent la disponibilité et l'expertise... mais il suffit d'une déclaration démagogique d'un ministre pour qu'ils les soupçonnent de former délibérément des hordes de dyslexiques. Ils estiment les professeurs du second degré dans lesquels ils voient de bons spécialistes de leur discipline... mais ils n'en considèrent pas moins le collège et le lycée comme un univers impitoyable où les élèves peinent à trouver de vrais interlocuteurs, capables de les motiver et de les accompagner. Ils considèrent, à juste titre, que les enseignants sont assez mal payés... mais ils n'en continuent pas moins à se gausser de leurs vacances démesurées. Cette ambiguïté est significative : les professeurs sont, en France, mal connus et mal reconnus. On ne sait plus vraiment quelles sont leurs missions. On exige donc d'eux la même chose et son contraire : on les crédite volontiers de faire la même chose et on les soupçonne en même temps de faire son contraire.

Il revient donc aux pouvoirs publics de clarifier ce que la Nation attend des professeurs, de rendre plus lisibles les parcours qui mènent à ce métier et les critères qui président à son recrutement. Un premier pas, très important, a été fait dans ce sens par la loi d'orientation de 1989 : en alignant les carrières des instituteurs et des professeurs de lycées et collèges, la Nation a marqué symboliquement son attachement à une École fondamentale où chaque acteur, avec sa spécificité, est reconnu à égale dignité. Il reste, bien sûr, l'agrégation, bizarrerie bien française, qui recrute, pour les mêmes tâches, des professeurs au niveau académique plus élevé, mieux payés et dont le service est de quinze heures de cours hebdomadaires au lieu de dix-huit... souvent, d'ailleurs, avec des élèves

plus « faciles », dans les « bons » collèges et lycées. ¹ Si l'on doit, évidemment, approuver le fait que l'Éducation nationale se soucie d'avoir des enseignants d'excellence et pousse certains d'entre eux à aller plus loin dans leurs études, on comprend mal pourquoi elle le fait par l'intermédiaire d'un concours de recrutement spécifique. *Pourquoi ne pas instaurer un concours unique pour les personnels du second degré, avec égalité de droits et de devoirs, et proposer, simultanément, un cursus universitaire complémentaire aboutissant à un diplôme qui pourrait être pris en compte dans l'évolution de la carrière ? C'est à l'université d'apporter un complément de formation académique et de le valider. Que vient faire là l'État, par le biais d'un concours, en intervenant dans un domaine où les établissements d'enseignement supérieurs sont parfaitement compétents ?*

D'ailleurs, c'est déjà l'université - et à juste titre - qui délivre la licence, condition, aujourd'hui, pour accéder à un concours de recrutement du premier ou du second degré. Et il faut se réjouir de cette exigence : la France a besoin de professeurs d'un bon niveau de formation disciplinaire, ayant été en contact avec le savoir en cours d'élaboration dans ces « laboratoires de la connaissance » que sont les établissements d'enseignement supérieur. Parce qu'enseigner, ce n'est pas transmettre un savoir mort à des individus passifs, mais faire entendre à des élèves que les savoirs sont des outils élaborés par les hommes pour leur propre émancipation. Parce qu'être professeur, c'est être impliqué personnellement dans cet « universel en construction », qui est, précisément, la mission de l'université... Renoncer à la formation universitaire pour tous les enseignants serait une grave régression sociale et pédagogique. C'est de l'inverse dont nous avons besoin : plus de formation universitaire, plus de professeurs impliqués dans des recherches. Il faut que les enseignants soient de vrais acteurs dans la vie intellectuelle, de véritables « passeurs de

¹ « Est-ce un exemple d'équité quand, devant les mêmes élèves, avec les mêmes programmes et les mêmes exigences, avec la même conscience professionnelle, l'un a un service de dix-huit heures et l'autre de quinze ? Il faut refondre les statuts actuels pour mettre en place un corps unique. À partir de là, on modulera les horaires de chacun, d'une part, en fonction des difficultés liées au poste, d'autre part en fonction des missions confiées en dehors des cours (participation aux instances, animation d'équipe, etc.) et, enfin, en fonction du moment de la carrière : les cours à assurer seront moindres en début et en fin de carrière, mais, en contrepartie, les enseignants devront s'impliquer dans des recherches ou être tuteurs des débutants. Le statut ne sera plus défini à partir d'un niveau de concours, mais les formations seront validées au fur et à mesure pour la promotion à l'intérieur du même corps. » Alain Krizic, professeur d'anglais, lycée Charles Péguy, Orléans

savoirs » dans leur classe comme dans la Cité. D'autant mieux placés pour l'être dans leur classe qu'ils le seront dans la Cité.²

Il ne faut pas ignorer, cependant, que l'élévation du niveau de formation universitaire des enseignants pose de vrais problèmes sociaux : comment ne pas écarter de ce métier ceux et celles qui ne disposent pas du soutien familial nécessaire pour mener des études au-delà du baccalauréat ? *Le rétablissement d'un système de pré-recrutement est, à cet égard, absolument indispensable.*³ Comment favoriser l'accès au métier d'étudiants ayant choisi, après le lycée, des études courtes, en deux ans, qui ne permettent pas d'accéder à une licence ? *Il revient aux universités de mettre en place des passerelles susceptibles d'accueillir les étudiants de BTS et DUT, en particulier, et de les aider à rejoindre, sans pénalisation, un parcours de licence.* Comment ouvrir le métier à ceux et celles qui ont d'abord choisi une autre voie professionnelle et qui décident, en cours de carrière, de se reconverter pour transmettre leurs savoirs aux jeunes générations ? Nous devons absolument les encourager afin de diversifier les profils, les parcours personnels et professionnels, les expériences sociales au sein du corps enseignant. Une méthode existe pour cela : la validation des acquis de l'expérience (VAE), que l'Éducation nationale utilise encore

² « La formation de tous les enseignants devrait intégrer pleinement une dimension culturelle et artistique. Tout d'abord pour former des professeurs équilibrés, ouverts et cultivés. Mais aussi parce que L'École construit, de plus en plus souvent, le seul lien existant entre les enfants et la culture et que les enseignants sont, dans ce cadre, des prescripteurs essentiels : pour que l'École de demain ne soit pas la simple courroie de transmission de programmes sans âme ni souffle, mais devienne un véritable lieu de découvertes, d'échanges et de compréhension du monde, il faut absolument que chaque professeur se sente investi d'une mission culturelle, au sens large, et soit formé pour cela. » Laurent Godel, formateur en cinéma et audiovisuel

³ « Durant un siècle, les instituteurs et les professeurs ont pu bénéficier d'un pré-recrutement au niveau du baccalauréat ou de la première année d'université. Ce système a été supprimé sans aucune évaluation. Il faut en remettre en place une version modernisée et organiser le pré-recrutement des professeurs par concours après une année d'études supérieures. Les étudiants concernés devraient bénéficier d'un salaire au moins égal au SMIC, avec une obligation de servir l'état dix ans et l'engagement de travailler une demi-journée par semaine dans une classe durant leurs études... Ce système serait socialement plus ouvert et attirerait de meilleurs étudiants vers des études longues en université ; il aurait aussi l'avantage de mieux préparer les étudiants à leur futur métier et de diversifier l'origine sociale des enseignants. On peut évaluer son coût à un demi milliard d'euros en régime permanent, pour 30 000 postes créés. » Pierre Arnoux, professeur de mathématiques à l'université d'Aix-Marseille 2

peu et mal. *Il faut absolument que, dans chaque université, soit mis en place un service spécifique et gratuit accueillant les publics « atypiques » qui se destinent à l'enseignement* : ce service aidera les personnes à faire valider leurs acquis et leur proposera les formations complémentaires pour accéder au niveau de la licence. À charge, ensuite, aux Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) d'accompagner ces personnes dans la préparation aux concours en tenant compte de leurs situations particulières.⁴

D'ailleurs, il faudra bien finir, un jour, par poser la question de ces fameux concours, de leurs épreuves, de leur place dans le cursus de formation... Car, dès lors qu'on recrute des personnes pour une profession spécifique, il est clair que la nature du concours incarne et modélise très largement toute leur activité future : comment croire, quand on se prépare à des épreuves particulièrement difficile, que ce que l'on aura à faire plus tard n'a rien à voir avec ce que l'on met en œuvre pour avoir le droit de le faire ? Comment imaginer que l'activité de préparation au concours est totalement étrangère aux pratiques quotidiennes que l'on devra mettre en œuvre ensuite ? À moins de ne voir dans le concours qu'un rite initiatique – qui pourrait facilement être remplacé par n'importe quelle épreuve intellectuelle ou physique exigeante –, il faut bien postuler un rapport entre les épreuves et les tâches pour lesquelles on est recruté. Plus encore : on est en droit d'exiger que ces épreuves représentent l'archétype de l'activité professionnelle future.

Or c'est peu dire qu'il n'en est rien : si l'on excepte les concours de recrutement de professeur d'éducation physique et sportive, de documentaliste et de conseiller principal d'éducation - qui comportent, eux, une vraie dimension professionnelle - nous recrutons, pour le reste, y compris dans l'enseignement primaire, sur des connaissances

⁴ « J'ai bénéficié d'un dispositif de reconversion vers les métiers de l'enseignement : après douze années dans une entreprise, j'ai souhaité devenir professeur. Une vocation contrariée peut-être ? Le désir de faire partager mon expérience à des jeunes ? La volonté de travailler dans un service public avec des valeurs dans lesquelles je me reconnais ? C'était tout cela à la fois... J'ai été accueilli et accompagné pour la préparation du concours par des formateurs toujours disponibles et respectueux de mes choix et de mon parcours. Ils m'ont aidé à préparer un concours alors que je continuais à travailler à plein temps par ailleurs. Je suis aujourd'hui professeur et heureux de l'être. Heureux, aussi, de travailler avec de jeunes collègues issus directement de l'université comme avec des enseignants chevronnés. Il faut absolument mettre en place de tels dispositifs de reconversion partout. » Marc Horet, professeur de Sciences et vie de la terre

essentiellement académiques. Ces connaissances académiques sont, bien évidemment, indispensables, mais nullement suffisantes : imaginerait-on de recruter un comédien sans le faire monter sur une scène, en l'interrogeant seulement sur sa connaissance du répertoire ? Imaginerait-on d'autoriser un médecin à exercer sans s'assurer qu'il a bien soigné des malades et, qu'au-delà de ses connaissances livresques, il sait conduire un entretien, faire un diagnostic, accompagner un traitement ? Imaginerait-on de confier un camion, un train ou un avion à quelqu'un qui connaîtrait parfaitement le fonctionnement du moteur, mais n'aurait aucune expérience de la conduite ? Or, c'est pourtant ce qui se passe dans l'enseignement : outre que l'on recourt massivement aux vacataires, contractuels et « listes complémentaires », envoyés dans les classes sans la moindre formation, on semble avoir renoncé à placer officiellement, dans les concours de recrutement, des épreuves susceptibles de mesurer les compétences pédagogiques des personnes concernées.⁵

Dans ces conditions, la formation des enseignants dans les IUFM se réduit aujourd'hui à une année de préparation intensive au concours, sans véritable initiation au métier, et une année où les professeurs stagiaires sont déjà en responsabilité devant des élèves et reçoivent, par ailleurs, dans un temps extrêmement contraint, l'ensemble des informations pédagogiques et institutionnelles qui leur permettront, en principe, d'assumer leurs obligations à plein temps dès la rentrée suivante. Concrètement, on forme des professeurs, censés maîtriser parfaitement la transmission des savoirs, assumer le suivi des élèves, travailler en équipe, exercer des responsabilités institutionnelles importantes (comme celle de professeur principal dans le second degré qui comporte, parmi bien d'autres, la charge de piloter les procédures d'orientation)... en quinze semaines tout au plus !

Il est temps de prendre la mesure de l'absurdité du système et, au lieu d'accuser les IUFM de tous les maux, de *construire un dispositif de recrutement et de formation à la hauteur des exigences de notre École.*

⁵ « Pour réduire le décalage de plus en plus grand entre la réalité du métier et l'idéal qui pousse les jeunes à se présenter aux concours, il faut un autre recrutement, avec des modalités plus conformes aux activités que les enseignants auront à mener et un concours moins trompeur sur ce qu'on leur demandera par la suite. Je propose un recrutement en trois temps après l'obtention de la licence : une admissibilité sur un dossier montrant l'intérêt du candidat pour le métier et ses expériences éducatives, une admission sur entretien à partir de l'observation d'un travail en groupe et une titularisation après un ou deux ans d'expérience. » Jacques Nimier, professeur honoraire des universités

Et, comme souvent en matière éducative, tout a été dit... et tout reste à faire !

Il faut introduire, dès la première année de licence et pour tous les étudiants qui se destinent à l'enseignement, des cours et des travaux pratiques de pédagogie. Il faut placer le concours de recrutement tout de suite après la licence et y introduire une épreuve obligatoire de pédagogie : même s'il est, évidemment, hors de question de demander à un étudiant, avant le commencement de sa formation professionnelle proprement dite, de maîtriser parfaitement une situation de classe, on doit pouvoir juger s'il est à même de faire ce métier et s'il sait à quoi il s'engage. Il faut, pour cela, le mettre en situation d'enseignement devant des élèves et observer, à travers son comportement, s'il est capable d'entendre un questionnement pédagogique et, donc, s'il pourra profiter de sa formation future. Il faut, enfin, deux véritables années de formation professionnelle en IUFM : deux années donnant lieu à la délivrance d'un master professionnel des « métiers de l'enseignement », deux années d'affilée et sur le même lieu avec une découverte progressive des exigences professionnelles et la construction d'un parcours de formation personnalisé.

Or l'Éducation nationale ne sait pas faire cela : sa culture est rétive aux spécificités de la formation d'adultes et, même quand elle forme des chefs d'établissements ou des inspecteurs, elle les traite comme elle ne devrait même plus traiter des élèves de sixième : avec des contenus identiques pour tous, des emplois du temps figés, des formateurs qui se prévalent de leur statut pour ne pas être remis en question. C'est ce qui explique le reproche permanent d'infantilisation fait aux IUFM : au lieu de partir des questions professionnelles qui émergent, on soumet les stagiaires à des cours normés qui – malgré le cortège des précautions oratoires et les efforts réels pour « tenir compte du terrain » - sont vécus comme des injonctions dogmatiques et, bien souvent, récusés. Certes, il y a des fondamentaux nécessaires pour débiter dans le métier et faire face aux différentes situations qu'on va rencontrer : il faut connaître l'histoire et les principes de la laïcité, avoir quelques données sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, avoir travaillé sur les relations avec les familles, etc. Mais toute la question est de savoir comment introduire ces fondamentaux : avec des cours programmés et intangibles ou en les articulant aux situations réellement rencontrées qui permettent d'en comprendre l'utilité et le sens ? Plutôt que de tenter une impossible formation initiale sur le modèle encyclopédique, il faut mettre en projet les personnes en leur donnant des objectifs de complexité croissante ; il faut travailler à leurs côtés afin de leur apporter les ressources nécessaires pour qu'elles mènent à bien leurs projets et, à cette

occasion, découvrent et formalisent les compétences auxquelles elles doivent se former.⁶

Pour ne plus infantiliser les stagiaires, il faut structurer leur formation autour d'un certain nombre de projets à mener, seul et en petits groupes, avec des élèves. Selon les disciplines et les niveaux d'enseignement auxquels on se prépare, ces projets seront, bien évidemment, de natures différentes : projets centrés sur des champs de connaissances précises à faire acquérir, projets centrés sur des outils qu'il faut apprendre à utiliser dans son enseignement (comme les technologies de l'information et de la communication), projets centrés sur des approches méthodologiques (documentaires et expérimentales, en particulier), projets mettant en jeu des partenariats (dans le registre des arts, de l'éducation à la santé, à l'environnement et au développement durable), projets centrés sur des publics différents (niveaux d'âge, ZEP, classes rurales, etc.). On commencerait par des projets brefs, à mener en groupe et avec un accompagnement régulier par des maîtres de stage et des formateurs. Puis, au cours de la deuxième année seulement, chaque stagiaire devrait s'impliquer seul dans un projet de longue haleine, avec une même classe dont il serait responsable. Finalisée par l'activité directe auprès d'élèves, la formation permettrait, alors, la construction d'une véritable alternance : les stagiaires, au coude à coude avec leurs collègues et dans un compagnonnage quotidien avec leurs formateurs, échangeraient leurs expériences, solliciteraient des apports de connaissances et formaliseraient leurs acquis dans un mémoire professionnel. Les IUFM joueraient un rôle de coordination et garantiraient le caractère universitaire de la formation... mais, en réalité, c'est toute l'institution scolaire qui deviendrait ainsi formatrice.

Mais, chacun a bien conscience que l'un des problèmes majeurs de l'institution scolaire est, aujourd'hui, le système de la première nomination dans le second degré. Alors que les professeurs des écoles

⁶ « L'école d'aujourd'hui vit une situation extraordinaire : les enseignants ne sont plus formés à la pédagogie. Formateur d'enseignants, je suis sidéré de voir des jeunes collègues entrant dans le métier complètement déboussolés par les élèves qu'ils rencontrent. Ils n'ont aucun repère et rien, dans leur formation initiale, ne semble les aider à faire face à leurs élèves. Ils n'ont aucune boussole, aucun outil. Par exemple, ils ne savent pas comment donner la parole aux élèves, organiser une séance de travail individuel ou en groupes, gérer des élèves en difficulté. Il faut travailler sur le métier réel, avec des élèves et des problèmes réels. Et, pour ne pas tomber dans les recettes, il faut lier, chaque fois, des projets concrets, des analyses de pratiques, des conseils précis et des apports des pédagogues. Pour l'avoir tenté, je sais que cela fonctionne... » Arnaud Dubois, formateur d'enseignants

restent dans l'Académie où ils ont été recrutés, les professeurs des collèges et des lycées occupent, en fonction de leurs points au barème, les postes vacants sur l'ensemble du territoire. Cela n'a pas posé de problème majeur tant que les professeurs se répartissaient et se stabilisaient de manière équitable sur l'ensemble des établissements. Mais la situation a évolué : depuis une dizaine d'années, beaucoup d'enseignants ne restent dans les établissements difficiles que le temps nécessaire pour obtenir leur mutation. Résultat : les nouveaux titulaires sont massivement nommés dans les collèges ou les lycées professionnels désertés par leurs collègues plus anciens. La chose ne serait pas grave si ces jeunes enseignants choisissaient délibérément d'y aller. Or ce n'est le cas que d'une minorité ; pour l'immense majorité, ils s'y retrouvent contraints et forcés, déracinés, s'installant à peine et attendant, chaque semaine, leur dernier cours pour rejoindre leur compagnon ou leur compagne, parfois à plusieurs centaines de kilomètres de là... Bien sûr, il serait injuste de ne pas souligner les efforts faits par les Académies qui les accueillent - pour l'essentiel Créteil et Versailles - et d'oublier que de vraies solidarités sont à l'œuvre dans certains collèges et lycées. Il serait faux d'affirmer qu'aucun enseignant débutant ne peut s'intégrer ou même trouver des satisfactions professionnelles authentiques dans un établissement difficile. Mais cela reste, malheureusement, exceptionnel. La plupart vivent cette première nomination comme un purgatoire qu'il faut fuir au plus vite. D'où le *turn-over* extravagant des professeurs dans certains établissements : on dit parfois avec humour – et non sans que cela ne recouvre une certaine vérité – qu'un collège « difficile » se reconnaît à ce que la personne la plus ancienne dans l'établissement est l'élève de troisième ! Comment croire que cette inversion totale du rapport entre les générations - qui met les plus jeunes en position d'anciens et confie la transmission de la mémoire du lieu à quelques élèves meneurs – n'a pas des effets ravageurs sur l'équilibre des établissements ?

Pour lutter contre ces phénomènes, on pourrait proposer de modifier totalement le système du barème et de donner priorité sur les postes vacants dans les « bons établissements » aux nouveaux enseignants. Mais, on imagine le sentiment d'injustice que vivraient, alors, les plus anciens, ainsi que les graves conflits qui en résulteraient. Mieux vaut *rendre les établissements « difficiles » assez attractifs pour que les personnels en poste ne cherchent pas à les fuir et que les nouveaux insistent pour y être nommés*. De l'avis unanime, cela passe par l'amélioration des conditions de travail : une diminution du nombre d'heures de cours, des locaux et du matériel pédagogique de meilleure qualité, un bureau pour travailler, des partenaires sur qui s'appuyer... et, surtout, une formation continue adaptée.

Car, bien que l'essentiel des critiques porte sur la formation initiale des enseignants, la formation continue, elle, est complètement sinistrée ! Quelques journées d'accompagnement pour les nouveaux titulaires, quelques stages difficiles à obtenir et terriblement formatés, quelques conférences pédagogiques sur les nouveaux programmes... Bien peu de choses au regard des besoins d'un métier dont les conditions d'exercice évoluent très vite et où l'isolement règne trop systématiquement. Il faut donc *repenser complètement la formation continue : elle doit être inscrite, tout à la fois, dans les obligations de service des professeurs et dans le projet d'école ou d'établissement*. Il faut que des heures soit clairement identifiées pour cela dans l'emploi du temps annuel de chacun au sein de la dotation globale de l'école ou de l'établissement.

Mais, pour contribuer vraiment à l'amélioration de l'École, la formation continue doit – tout comme la formation initiale - s'articuler aux problèmes professionnels que rencontrent les acteurs : il faut l'organiser autour d'actions pédagogiques concrètes menées avec des élèves.⁷ Contre le *blues* des enseignants, le meilleur remède, c'est de les aider à s'investir dans des projets et de créer les conditions de leur réussite. C'est pourquoi *l'Éducation nationale doit lier systématiquement innovation, recherche et formation*. Il faut innover pour incarner au quotidien les missions de l'École. Il faut développer la recherche pédagogique avec tous ceux qui, dans l'université ou ailleurs, peuvent permettre de mieux maîtriser les contenus, d'améliorer les méthodes, d'éclairer les enseignants sur les enjeux de leurs actes et de les aider à évaluer l'impact de leur travail. Il faut développer la formation en mobilisant toutes les ressources possibles : les apports de formateurs spécialisés et le recours aux documents, mais aussi les échanges d'expériences, directement ou à distance, les controverses professionnelles sur les lieux de travail, les jumelages entre établissements qui rencontrent les mêmes problématiques, etc. Car on ne se forme et l'on continue à avoir envie de se former que si la formation permet de gagner en efficacité, de progresser dans son activité professionnelle et d'y trouver, aussi, plus de satisfactions personnelles.⁸

⁷ « Je propose que l'on transforme les méthodes utilisées en formation continue : une pédagogie pour des adultes, exploitant les expériences de chacun, aidant à les problématiser, à chercher, à analyser, à expérimenter... » Agnès Horyza, enseignante, formatrice, ancienne directrice d'école à l'étranger

⁸ « J'ai conduit pendant trois ans une recherche-action avec dix enseignants dans un Centre de formation d'apprentis. Les pratiques pédagogiques se sont considérablement

Mais, pour développer la formation continue, et plus généralement, toutes sortes d'activités qui sont, aujourd'hui, devenues des composantes fondamentales du métier, l'Éducation nationale se heurte à un problème majeur : l'organisation du service des enseignants. Celui-ci est, actuellement, comptabilisé en heures de cours hebdomadaires, auxquelles s'ajoutent, évidemment, le travail de préparation, les corrections, les diverses concertations et réunions nécessaires au suivi des élèves et à l'organisation du travail collectif. Toutes les enquêtes montrent, à cet égard, que les enseignants ne travaillent pas moins que les autres et que leur temps de travail annuel est du même ordre que celui d'un ingénieur. Pas question donc de l'allonger autoritairement. Mais il faut, néanmoins, faire vivre au quotidien la « maison d'École »... Certes, les cadres éducatifs sont faits pour cela, mais ils ne peuvent suffire.⁹ Obtiendraient-ils, d'ailleurs, des personnels supplémentaires pour les aider dans leurs tâches qu'il serait dangereux de cantonner les professeurs dans l'espace clos de la classe. Ces derniers, pour être efficaces dans leur enseignement, doivent être partie prenante ensemble du projet d'école ou d'établissement : c'est cette implication qui crée cet entraînement déterminant dans les résultats scolaires des élèves qu'on nomme « l'effet-établissement ». Or, comment favoriser cette implication dès lors que les obligations de service sont comptabilisées en heures de cours et que tout le reste est laissé à l'initiative et à la bonne volonté des personnes, effectué dans les interstices, jamais vraiment considéré ni pris en compte ?

améliorées. Nous avons travaillé ensemble à concevoir des plans de formation en collaboration avec les élèves, à mettre en place un dossier de formation personnalisé pour chacun, à organiser le monitorat à l'intérieur des classes et entre les classes... Seuls les enseignants de terrain, accompagnés par des formateurs, peuvent expérimenter dans la durée et témoigner de l'efficacité réelle d'une technique ; seuls les enseignants de terrain peuvent persuader leurs collègues de se lancer dans l'aventure et d'améliorer leur pédagogie. Chacun, élèves compris, y trouve son compte, et ce type de travail est particulièrement dynamisant. »
Alain Rieunier, psychopédagogue

⁹ « L'avenir des conseillers principaux d'éducation (CPE) est en question. Cela peut surprendre alors que tout le monde s'accorde pour souligner l'importance de la vie scolaire, la loi prévoyant même de l'évaluer. Cela est choquant lorsque l'on sait que les besoins se sont amplifiés dans beaucoup d'établissements et que les attentes éducatives de la société vis-à-vis de son école sont sans commune mesure avec celles de naguère. Chacun souhaite que les enseignants s'investissent plus dans la vie scolaire, mais ils ne le feront que s'ils ont à leur côté des personnels qualifiés capables d'animer ce secteur. » Philippe Daviaud, conseiller Principal d'éducation

Dans un premier temps, on pourrait imaginer des équivalences qui permettraient de valoriser des investissements spécifiques : un professeur pourrait être déchargé d'une heure de cours hebdomadaire pour aider quelques élèves à améliorer leur expression orale, organiser un stage d'informatique pendant les vacances, assurer des permanences de soutien en libre accès, piloter un projet interdisciplinaire, coordonner les relations avec les familles, etc.¹⁰ Mais, à terme, *c'est l'ensemble du service qu'il faudrait repenser sur la base de trente-cinq heures de travail (et non de cours, évidemment !) par semaine.*

Car, si nous voulons vraiment une École mobilisée pour les ambitions de la République, il faudra que nous parvenions à ce que, dans chaque école et chaque établissement, les besoins et les ressources soient mis à plat avec l'ensemble des acteurs. Il faudra faire confiance aux équipes pour se dégager d'une conception taylorienne et technocratique de la répartition des tâches. Il faudra fonctionner de manière souple : à côté de plages programmées à l'avance, les professeurs et les cadres éducatifs seront attentifs aux besoins qui émergent et à l'organisation d'activités spécifiques pour y faire face. Ils pourront travailler collectivement à préparer un cours qu'une seule personne donnera à un groupe important, pendant que d'autres prendront en charge de petits effectifs pour des enseignements plus ciblés. Ils feront classe en s'associant à deux ou trois, de la même discipline ou de disciplines différentes. Ils se relaieront pour l'accueil des familles et le soutien des élèves. On rompra enfin avec la politique du lit de Procuste : au lieu de se livrer à une gymnastique invraisemblable pour faire rentrer les enseignements dont les élèves ont besoin dans des cadres formels intangibles, les acteurs de l'École construiront eux-mêmes des cadres adaptés et exigeants.¹¹

¹⁰ « Ne pourrait-on pas imaginer de réduire le nombre d'heures de cours et d'augmenter le nombre d'heures de présence des enseignants de collèges et de lycées ? Ces heures gagnées pourraient être globalisées et utilisées pour des classes transplantées, des écoles ouvertes pendant les vacances, des permanences pour conseiller les parents. Dans cette même perspective, on pourrait systématiquement inscrire dans le service de chaque enseignant des heures à effectuer en doublette, avec un collègue de la même discipline ou d'une autre. » Isabelle Jourdan, principale adjointe

¹¹ « Tout en maintenant l'appartenance à un groupe de référence qui constitue un lieu d'ancrage et de suivi, il faut concevoir un enseignement pour un ensemble d'élèves et se donner les moyens de s'adapter à leurs besoins. On peut le faire en équipe : certains font des conférences, d'autres du suivi individuel ; certains font des ateliers de remise à niveau, d'autres des cours d'approfondissement. L'obstacle, dans le secondaire, c'est l'emploi du

Rien d'utopique dans ce projet : il fonctionne déjà dans certaines de nos écoles primaires ; il est à l'œuvre ici ou là, plus ou moins clandestinement, dans quelques collèges ou lycées ; il est généralisé dans les formations spécialisées. Parions aussi qu'il est plus mobilisateur pour attirer les jeunes générations dans l'enseignement que la répétition psychotique d'emplois du temps rigides. Soyons certains qu'en faisant ainsi confiance aux professeurs et cadres éducatifs, nous ne rabattons nullement nos exigences intellectuelles, mais les replacerons, au contraire, au premier plan : quand on sait où l'on va et qu'on a vraiment du pouvoir sur la manière d'y accéder, on traîne moins des pieds.

Mais ne soyons pas naïfs : une telle révolution copernicienne dans l'Éducation nationale sera coûteuse. Il faudra un vrai courage politique, des responsables soucieux d'aider les hommes et les femmes de terrain et travaillant au coude à coude avec eux, une recherche en éducation suffisamment développée pour éclairer les acteurs... Il faudra aussi – n'en doutons pas – *une augmentation du salaire des professeurs et cadres éducatifs*. Celui-ci n'est pas, aujourd'hui, à la hauteur des responsabilités qui leur sont confiées. Il l'est encore moins des ambitions énoncées ici. Un Nation qui donne 1300 euros par mois à un professeur en début de carrière - quand un ingénieur, un pilote d'avion, un percepteur, un vétérinaire, un responsable commercial perçoivent plus du double - ne peut prétendre faire de l'éducation sa priorité. D'ailleurs, à vrai dire, elle ne le prétend pas vraiment. Sans doute parce qu'engluée dans la gestion de son présent, elle n'a pas compris ses devoirs à l'égard du futur.

temps actuel : je propose qu'on supprime la notion d'heure de cours et qu'on banalise des demi-journées complètes affectées à des disciplines. Tous les professeurs présents sur les classes ces demi-journées pourraient s'organiser pour les utiliser au mieux. » Armelle Roger-Cubac, professeur de Lettres classiques

Conclusion

C'est demain la veille !

« Il était une fois un pays qui portait haut à la face du monde l'idéal de ses ancêtres. Ses élites, quoique fils et filles de bonne famille ou élevées courageusement par des parents méritants, ne rataient pas une occasion pour affirmer l'importance de l'instruction des enfants du peuple. Ses politiques, souvent généreux, parfois visionnaires, mais n'ayant que très rarement approché des enfants du peuple, décidèrent de leur ouvrir les portes de l'École. Ses fonctionnaires, loyaux et dévoués, convaincus de faire le bien des enfants du peuple, ont bâti, recruté, organisé et réformé cette École avec une énergie sans pareille. Alors les parents du peuple ont acheté un cartable neuf à tous les enfants du peuple : il fallait bien ça pour aller dans les grands lycées.

Rien ne marcha vraiment comme il faut : arrivés dans la grande école avec leurs beaux cartables, les enfants du peuple ne surent pas très bien se tenir. Les plus effrontés furent écartés, dans des enclos spécialisés : ils ne voulaient pas se mettre au travail, on les mit à la tâche. Chez les parents du peuple, le bruit commença à se répandre : il ne suffit pas d'acheter un cartable, il faut aussi des cahiers et des livres, plein de crayons et beaucoup de temps à la maison pour faire apprendre et réciter les leçons. Certains avaient un peu d'argent de côté et cassèrent leur tirelire pour que leurs enfants ne manquent de rien. D'autres avaient un peu d'instruction et, le soir, sur la table de la cuisine, s'acharnèrent sur les divisions. Mais il en restait qui n'avaient ni l'un ni l'autre : leurs enfants, jetèrent, alors, leurs cartables à la tête des censeurs ; ils n'en avaient plus besoin.

C'est alors que les élites découvrirent qu'il y avait aussi des racailles chez les enfants du peuple. Des gamins à qui l'on avait donné leur chance – parce qu'on les aimait bien – et qui, finalement, n'en valaient pas la peine ! Dans le peuple lui-même, d'ailleurs, on vit de vrais parents se rallier aux intellectuels qui, du haut de leur chaire, ne

cessaient de vitupérer : « Sortez les ! Vous voyez bien qu'ils vont tout casser ! » Les rumeurs les plus folles s'emparèrent alors de l'opinion : des brigands venus d'ailleurs auraient pillé les édifices construits pour la belle et bonne jeunesse. Prenant systématiquement la défense des vauriens, ils auraient mis à bas les fondements mêmes de l'instruction et menaceraient maintenant l'équilibre social tout entier... »

Fort heureusement, nous ne sommes pas dans le royaume imaginaire d'un mauvais conte de fées. Pas tout à fait. Nous sommes dans une République où les citoyens peuvent décider collectivement qu'il n'est pas acceptable d'abandonner une partie de sa jeunesse – future minoritaire – sans éducation. Nous sommes dans une démocratie où, si les fautes doivent être sanctionnées, les individus, quels qu'ils soient, n'en restent pas moins toujours éducatibles. Nous sommes dans un pays qui a montré sa capacité inventer des institutions pour permettre le développement de chacun dans la solidarité de tous. Nous sommes un peuple qui a su se donner des ambitions et eu la volonté de les réaliser.

Que nous faut-il alors pour rompre avec la ségrégation scolaire, la violence des jeunes et le consumérisme des parents ? Oser penser autrement. Ne pas se laisser impressionner par les réalistes de tous poils. Imaginer autre chose, sans tabou. Réfléchir sans se laisser enfermer dans une construction historique provisoire que nous avons fini par prendre pour l'essence de l'École : un professeur – une classe de trente enfants – une matière enseignée – cinquante cinq minutes de cours – une note sur vingt – un tiers de cancre - un tiers de moyens - un tiers de bons élèves – un travail cloisonné et solitaire – toujours plus des mêmes cours à ceux qui échouent en cours - la recherche documentaire marginalisée – les arts pour ceux qui en ont déjà chez eux - une orientation par l'échec – une administration aveugle – les personnels les plus inexpérimentés et les moins payés devant les élèves les plus difficiles - les bonnes filières dans les bons établissements – des parents qui font de la figuration – des locaux vides plus de la moitié de l'année – des associations culturelles et sportives qui ne savent où s'installer... La France ne serait-elle pas capable d'imaginer autre chose ? Nous sommes quelques-uns à penser que si. Vous, peut-être ?

Annexe

Vous avez aussi proposé...

Parmi tous les textes reçus, nombreux sont ceux qui, faute de place, n'ont pas pu être rapportées dans les pages qui précèdent. Nous vous en proposons ici quelques unes, de portée générale, susceptibles d'enrichir la réflexion. Vous en trouverez beaucoup d'autres sur le site <http://inter.cafe-leblog.net> auquel vous pourrez apporter votre propre contribution.

Ouvrez les fenêtres...

« Comment faire des prochains acteurs de la Cité, nos jeunes, des êtres riches d'humanité, éclairés et émancipés sur le monde que nous leur léguons ? Voilà une question qui, parce qu'elle est partagée, implique que nous y répondions ensemble. Média, audiovisuel, savoirs numériques, économie, environnement, Europe, solidarités, biotechnologies, nano sciences, pressions mercantiles... Que penser d'une scolarité qui scanderait : « Circulez, il n'y a rien à voir ! Retournez à vos manuels de lecture ! » ? Le strict essentiel d'un socle commun peut-il suffire à l'épanouissement des générations futures?... Parents, enseignants, élèves, étudiants ont une conscience commune de tout ça. C'est parce qu'ils savent qu'une école sclérosée nous ferait courir le risque d'une crise du système éducatif et, plus encore, d'une crise de la culture scolaire, qu'il est nécessaire de déclarer l'urgence de tous les savoirs et utile de faire émerger de la société de nouvelles postures éducatives et culturelles. Qu'on ouvre donc les fenêtres ! » Sylvain Canet, directeur d'école, président du Comité *Cité des Savoirs du 21^e siècle*

Priorité à la lecture

« La masse informationnelle produite par le numérique est un nouveau mode de propagation du savoir. La société du numérique fabrique de l'exclusion si elle reste réservée à une partie de la population. La question de l'accès est donc primordiale et implique évidemment celle de la formation. Médiathèque et école doivent promouvoir ce nouvel environnement... C'est pourquoi les actions autour du livre et de la lecture dans les dispositifs de coopération école-médiathèque doivent être confortées. Je propose de développer la lecture par des activités plus nombreuses autour de la littérature. Il faut lire pour l'enrichissement culturel, mais surtout parce que la lecture est une expérience essentielle, vitale : "elle marque la conquête d'un espace et d'un temps intime qui échappent à l'emprise du collectif...". Lire, oui, mais, avant tout, lire pour rêver, pour inventer du sens à sa vie, pour transgresser l'interdit, pour s'ouvrir à l'inconnu... C'est ainsi que la relation lecteur-livre prend tout son sens. » Valérie Himmel, documentaliste

Relancer l'éducation populaire

« Vladimir Jankélévitch aimait à dire qu'une société qui n'a à offrir à ses enfants que des écoles de commerce, est bien mal partie. Tout indique qu'au XXI^e siècle, la culture est et sera un enjeu décisif de lutte contre la précarisation sociale et la ghettoïsation. Transmettre, tout au long de la vie, des savoirs théoriques et ou pratiques au plus grand nombre, sans distinction de diplômes, d'âge ou de revenus doit être une préoccupation constante des « nantis » envers les plus démunis. Cette transmission repose sur un principe éthique fort : celui de la reconnaissance de l'altérité de l'Autre homme, et sur le principe d'engagement solidaire, libre et gratuit de l'intellectuel (celui qui sait), acceptant de se mettre partout où cela lui est possible au service de celles et ceux qui voudraient savoir. Relançons au niveau national les universités populaires, nous souvenant de l'appel de Bourges, lancé en décembre 1935 par la philosophe Simone Weil, « pour la création d'une université ouvrière ». » Bernard-Marie DUPONT, médecin et professeur de philosophie

Accueillir les parents

« On reproche trop souvent à certains parents de ne pas s'occuper de la scolarité de leurs enfants. En connaissent-ils vraiment les règles du jeu ? Ceci est notamment vrai au collège, moment complexe de l'adolescence, où les familles sont souvent désemparées. Je propose une forme de « cours du soir », dans l'établissement, assurés par des enseignants, des animateurs, des médecins. L'École ne doit plus être une affaire « d'initiés ». Il s'agit bien d'en donner des clés de lecture aux parents tout en travaillant avec eux sur l'utilisation de la télévision, la psychologie, le suivi des devoirs... Cette Éducation populaire, c'est aussi l'occasion d'accueillir, dans les classes sur le temps scolaire, des adultes nécessitant une remise à niveau. Cette hétérogénéité – des adultes et des parents travaillant ensemble - serait un vecteur de lutte contre une ghettoïsation des générations, et entraînerait un changement positif dans le comportement des élèves et les pratiques enseignantes. » André Roux, principal adjoint de collège

De l'art ou de la culture ?

« La culture à l'école est le plus souvent réduite à sa seule dimension artistique. Ainsi, à l'heure où nous aurions précisément besoin d'une approche culturelle plurielle permettant à chacun d'appréhender le monde dans une complexité infinie, on restreint cette approche à une seule de ses composantes. Vive les démarches éducatives s'ouvrant largement à une confrontation contrastée des diverses composantes de la culture ! Des démarches qui insistent, par exemple, sur cette capacité qu'ont les œuvres fortes à vous attirer en même temps qu'elles vous tiennent à distances. Des démarches qui proposent, dans un même mouvement, d'explorer scientifiquement et artistiquement le monde. Que l'école fasse ce que n'arrive toujours pas à faire le Ministère de la culture, donner à celle-ci sa pleine dimension contemporaine en l'ouvrant au maximum. » Alain Berestetsky, directeur de la *Fondation 93*

Bilinguismes nobles et bilinguismes vils

« Bilingue, bilingue, bilingue... crient-ils dans les instances européennes ou les ministères en sautant comme des cabris ! Ils le crient et pensent au bilinguisme en « grandes langues », pour l'élite, s'en faisant de jolies parures pour mieux cacher la misère réservée au plus grand nombre ! Pendant ce temps, les vrais bilingues, de la migration ou de populations autochtones (très) défavorisées (dans nos DOM-TOM, par exemple), sont des laissés pour compte, en dépit des recherches et déclarations internationales prônant l'accueil de l'enfant dans sa langue, pour, au moins, les premiers apprentissages. Certes, dans certaines situations, ce principe pourrait conduire à constituer des filières séparées en fonction des langues. Mais d'autres moyens existent – tel « l'éveil aux langues » - de reconnaître et de valoriser les compétences linguistiques de chacun. Ne serait-il pas temps de s'en saisir ? » Michel Candelier, professeur à l'université du Maine

Pour une éducation à l'environnement et un environnement éducatif

« Le monde bouge, l'environnement se dégrade, la démocratie participative émerge... À quelle citoyenneté éduquer nos enfants pour leur futur ? Aujourd'hui l'école apprend toujours et encore davantage "quoi penser" plutôt que "comment penser". Elle ne donne plus les clés pour rendre les jeunes autonomes, solides sur leur chemin ; elle ne prépare plus à la vie d'aujourd'hui et encore moins à celle de demain. L'école est en danger, parce qu'elle n'est plus dans la vie et les jeunes ne lui trouvent plus ni sens ni cohérence. Ils la consomment, faute de mieux.... Que faire ? Eduquer autrement : l'éducation au développement durable amène les élèves à réfléchir dans une démarche de projet, à rechercher des solutions aux problèmes complexes liés à l'environnement, à les mettre en œuvre concrètement. Elle s'appuie sur des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, s'ouvre sur des partenariats "vivants" avec leur territoire (collectivités, associations, entreprises, universités...), elle développe ainsi l'esprit critique et la compréhension du monde.... Comment faire ? Développer des établissements éco-responsables qui, par la gestion des ressources (énergie, eau, consommables...), une communication et une relation humaine repensées, avec des objectifs partagés entre tous les membres de la communauté éducative, redonnent du sens et de la cohérence aux apprentissages, et de l'espoir dans l'avenir. » Jacqueline Charron et Renée-Paule Blochet, *Les amis de Circée*

Pour une éducation solidaire

« Dans les pays du Sud, l'éducation n'est pas nécessairement considérée comme une priorité. Les pesanteurs culturelles, les difficultés matérielles et la lutte quotidienne pour la survie privilégient la recherche de revenus aux dépens de la scolarisation. Là où la volonté politique fait défaut, les pouvoirs publics manquent de moyens et les médias sont difficiles d'accès, notre école peut œuvrer en faveur d'une prise de conscience du rôle premier en matière de développement des droits fondamentaux que sont l'éducation et l'alphabétisation, des enfants comme des adultes, des hommes comme des femmes. Pour cela, des jumelages, une solidarité entre écoles du Nord et du Sud favoriseraient le rééquilibrage des courants d'informations entre ces deux régions, afin de permettre à tous de bénéficier d'un

enrichissement humain et culturel, de décroiser les cultures et les modes d'apprentissage, pour que chacun élargisse sa connaissance du monde et accède à un véritable développement humain et durable. » Marion Vaaste, étudiante, doctorante École des Hautes études en Sciences sociales

Développer l'éducation à la santé à l'École

« Dans un monde où le paraître tient une place grandissante, où le corps et la santé parfaite constituent le but ultime de l'existence de beaucoup, peut-on souhaiter que l'École contribue à la promotion d'un unique mode de vie "sain", voire à l'idéalisation du corps ? Non, éduquer à la santé à l'École, c'est conduire chacun à se construire en référence aux conduites à risques (drogues illégales, alcool, tabac, prise de risque routier, violence ...), à être capable de prendre soin de soi et de respecter les autres (dans les domaines de la nutrition ou de la sexualité par exemple). Éduquer à la santé, c'est permettre à la personne de faire des choix éclairés et responsables, de garder sa liberté vis-à-vis des drogues, mais aussi des stéréotypes ou de la pression des médias et des pairs. L'éducation à la santé n'est pas l'affaire de spécialistes, elle relève de l'action quotidienne des adultes en charge de l'éducation des enfants au premier rang desquels les parents et les enseignants. Les experts, notamment ceux issus du secteur de la santé, sont au service du projet éducatif porté par les parents et les enseignants... Développer l'éducation à la santé, c'est d'abord, par la formation, permettre aux enseignants de mieux identifier le rôle de l'École et le leur dans ce domaine dont la finalité est l'émancipation de tous. C'est aussi, par un accompagnement efficace, aider les équipes éducatives à travailler collectivement sur le "vivre ensemble" à l'échelle des établissements. C'est, enfin, à travers l'action des collectivités locales et du secteur associatif, offrir aux parents la possibilité d'être soutenus dans leur action éducative. » Didier Jourdan, formateur, IUFM d'Auvergne

École et télévisions

« Oui il faut apprendre à décrypter les images de la télévision, dans l'espoir qu'un peu de critique rendra moins disponible le temps de cerveau tant convoité. Mais apprendre à « lire la télévision » est insuffisant. La télévision n'est pas qu'un outil ou un langage, elle est avant tout le pouvoir de délivrer des messages, pouvoir jalousement gardé par des intérêts bien éloignés des buts poursuivis par l'école. Sauf exceptions marginales, il ne faut pas attendre de « la » télévision une fonction éducative. Faute de télévision scolaire, faisons donc des télévisions dans l'école. Logiciels et matériels sont accessibles ; la mise en ligne sur le net permet de s'affranchir des obstacles financiers de la diffusion. Ce qu'on y mettra ? Aux enseignants, élèves et parents de s'en mêler. Après tout, ça les « regarde » ! Mais on y verra, sans nul doute, tout ce qui fait défaut à la télévision aujourd'hui : du dialogue, du collectif et des citoyens. » Olivier Brumelot, journaliste.

Acquérir une distance critique à l'égard des jeux vidéos ?

« De nos jours, la pratique des jeux vidéo prend une place importante dans le mode de vie des jeunes générations. Obéissant aux logiques économiques et culturelles qui divisent la population, ces produits méritent davantage d'attention de

la part du monde éducatif. Au delà des discours réducteurs – condamnation sur des bases morales ou dénonciation des actions de lobbying des industriels – il devrait faire partie des missions de l'École, dans le cadre de l'éducation à l'image, de sensibiliser les enseignants et les élèves à l'étude du contenu de ces logiciels. Leurs scénarios véhiculent en effet des références faisant souvent « sens » pour les jeunes, et qui participent à leur socialisation, mais qui peuvent se situer en opposition avec les valeurs authentiques de l'École. » Laurent Trémel, sociologue

Promouvoir les classes à plusieurs cours

« Qui parle de classes à plusieurs cours est souvent taxé de nostalgique. Ces classes, nées dans les écoles isolées de la France rurale et montagnarde, n'ont pourtant rien d'archaïque ! Inventées pour répondre aux contraintes conjuguées de l'isolement géographique et du déclin démographique, elles se sont révélées porteuses d'espoir et, donc, d'avenir. Si elles ne constituent pas la panacée pédagogique vantée par certains idéologues, leur valeur pédagogique est aujourd'hui bien reconnue, tant par les praticiens de terrain que par les scientifiques qui l'étudient. Au-delà des résultats scolaires bruts - bons - des élèves qui y sont scolarisés, tous soulignent en effet l'impact positif de la différenciation pédagogique qui s'y développe - l'enseignant ne peut s'occuper de tous ses élèves en même temps -, l'essor réel de l'autonomie scolaire qui en résulte, l'efficacité pédagogique du tutorat - des grands vers les petits ou des forts vers les faibles - qui l'accompagne et, enfin, la place stimulante de l'enseignant - plutôt chef d'orchestre que soliste - qui n'est plus seulement devant ses élèves, mais à leur côté. Les classes à plusieurs cours constituent bien des outils efficaces qui, utilisés à bon escient, ont vocation à se répandre au-delà de leurs lieux de naissance. » *Pierre Champollion*, IUFM de Grenoble, Observatoire de l'École Rurale

De la musique avant toute chose

« Cher Monsieur Meirieu,

On est des enfants, on aimerait bien que vous écriviez un livre pour dire qu'il y a des choses pas normales. Certains ont le droit de faire la musique parce que leurs parents peuvent les conduire à l'école de musique, alors que nous, la seule école où on va, c'est celle de notre quartier. Et comme on est obligés d'aller à cette école, pourquoi on n'aurait pas le droit d'y faire de la musique ? Pourquoi on n'aurait pas le droit de connaître des musiques comme Choumane, Ravèle, Elinetone, Maillédévisse, et d'autres musiques qu'on n'entend jamais à la télévision ? Pourquoi on n'aurait pas le droit d'apprendre à chanter, et pas seulement des trucs pour la kermesse ?

Une année, on a eu une musicienne intervenante. Avec elle et notre maîtresse, on a chanté, on a même inventé une chanson qu'on a enregistrée avec d'autres musiciens ; on a aussi fait avec elle un concert avec de la musique contemporaine. On ne connaissait pas, nos parents non plus, ils ont été surpris et bien intéressés. On aurait bien aimé continuer l'année suivante. L'institutrice a dit qu'elle ne nous avait jamais vus comme ça, concentrés, appliqués, et tout. On se disputait moins, on savait qu'il fallait réussir ensemble.

Monsieur Meirieu, est-ce que vous pourriez aussi écrire au président et aux ministres pour leur dire qu'on aimerait bien avoir de la musique toutes les semaines, parce que la musique ça aide à mieux vivre. Ils vous écouteront mieux que nous. Merci. » Les enfants des écoles, p.c.c. Gérard Authelain, *président de l'Agence Musique Danse Rhône-Alpes*