

**L'école**  
**ou**  
**la guerre**  
**civile**

Philippe Meirieu

Marc Guiraud

*À Sandrine et Paul,*

*À Martine, Vincent, Emmanuel, Marie et Coline.*

# TABLE DES MATIÈRES

## **Avant-propos**

### **Introduction : une école à réinventer**

- Le grand gâchis
- Une école pour la démocratie
- L'instruction civique en échec
- Déficit économique, déficit démocratique et déficit d'éducation
- Vive l'école obligatoire !

### **I - Ce qu'il ne faut pas oublier avant de réformer l'école**

- L'école démocratique, le pire de tous les systèmes, à l'exception de tous les autres
- Le renouvellement des connaissances : une accélération historique
- Chacun dans sa niche : aboyer plutôt que parler
- Sous-développement, sur-développement : le grand écart mental

### **II - La situation est grave et presque désespérée... ou pourquoi et comment on en est arrivé là**

- Le mythe de l'école de Jules Ferry

- Le patriotisme plutôt que la justice sociale
  
- « Jamais contents ! » : bonnes et mauvaises raisons de la colère contre l'école
  
- Le malaise légitime des enseignants
  
- Une identité professionnelle menacée
  
- Toujours plus de moyens !
  
- Toujours moins d'élèves dans les classes !
  
- Quantité ou qualité ?
  
- Des ministres sous influence
  
- Une étrange continuité
  
- Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme
  
- Le règne des « paroles verbales »
  
- La mythologie scolaire au devant de la scène
  
- Une politique de « la poire en deux »
  
- Affaires publiques, affaires privées : l'école n'est pas un service mais une institution
  
- Promouvoir tout le monde ou satisfaire chacun ?
  
- Retrouver une perspective fondatrice

### **III - Deux choix impossibles : le retour au passé et la tentation libérale**

- Les sirènes de la nostalgie républicaine
- L'instruction ne nous délivre pas de la barbarie
- On n'arrache pas les convictions pour installer la raison
- Les nostalgiques, complices de l'exclusion.
- Danger : tentation libérale
- Le mythe de l'apprentissage
- Des enfants-guerriers pour la jungle libérale
- Inscrire de nouvelles valeurs aux frontons des écoles
- La culture n'est pas une marchandise
- Dérive des continents scolaires et babélisation de la société
- L'école ne peut pas être une entreprise
- Obligation de résultats et obligation de moyens

### **IV - Une école obligatoire pour une société démocratique : pourquoi et comment ?**

#### **1) Une école obligatoire : pour qui et avec qui ?**

- Redéfinir l'école obligatoire

- Le droit à la différence : un nouveau défi pour l'école
- Un enseignant-entraîneur dans une classe résolument hétérogène
- Faire classe sans faire cours
- Les limites du droit à la différence
- Droit à la différence et droit à la ressemblance : deux exigences solidaires
- Pour une véritable frontière entre la société civile et la cité scolaire
- La séparation des pouvoirs entre l'école et la famille
- Des parents professeurs d'intelligence !
- Des partenaires respectueux les uns des autres
- Des enseignants impliqués dans le fonctionnement de la cité scolaire
- Vers une séparation des pouvoirs et la mise en place d'une instance officielle d'arbitrage

## **2) Une école obligatoire, pour quoi faire ?**

- Les deux objectifs indissociables de l'école obligatoire : l'acquisition d'une culture commune et la construction de la Loi
- En finir avec l'apartheid scolaire : aux uns les savoirs utilitaires, aux autres la culture abstraite
- La motivation : une fausse question ?

- « Aide moi à faire tout seul »
  
- Des interdits qui autorisent
  
- La classe comme espace de sécurité
  
- La construction de la Loi
  
- Le sursis à la violence
  
- L'apprentissage de la démocratie
  
- Retrouver la parole
  
- On ne forma pas à la démocratie par la tyrannie
  
- Une école de la citoyenneté

### **3) Une école obligatoire, comment ?**

- Une école de base unifiée
  
- Pas de spécialisation professionnelle sans une formation générale à l'école obligatoire
  
- Logique de sélection et logique de formation à l'école obligatoire
  
- Les nouveaux programmes : des noyaux durs
  
- Vers une pédagogie différenciée
  
- Tout a été expérimenté et tout reste à faire !

- De la maison-fantôme à la cité scolaire
- Piloter le changement par le système d'évaluation
- « Messieurs les anglais, tirez les premiers ! »
- La chance de la démocratie et le devoir de l'école

### **Conclusion: Éduquer pour exister**

**Annexe : résumé des principales propositions pour « l'école obligatoire »**

### **Bibliographie**

#### **Note au lecteur**

Les références précises des ouvrages et des auteurs que nous évoquons pourront être retrouvées dans la bibliographie finale. Celle-ci contient aussi quelques livres dont la lecture nous a été particulièrement utile et que nous ne pouvons que recommander à celui qui voudrait approfondir l'analyse.

Les chiffres que nous citons proviennent soit de statistiques officielles du Ministère de l'éducation nationale (en particulier de la Direction de l'évaluation et de la prospective), soit d'enquêtes universitaires présentant toutes les garanties méthodologiques nécessaires.



## **AVANT-PROPOS**

Chacun connaît cette illusion d'optique : vous roulez sur l'autoroute à bord d'une voiture rapide, à grande vitesse, et vous doublez un véhicule beaucoup plus lent. En le regardant s'éloigner dans le rétroviseur vous avez le sentiment qu'il recule... et, pourtant, il avance, mais bien moins vite que vous !

Ainsi en est-il, pour un observateur attentif, des rapports entre l'école et la société. L'école avance et certains, à son bord, font des efforts désespérés pour l'aider à tenir la route, lui éviter d'être distancée ou de tomber en panne. Il fut un temps où cette école était à la pointe du progrès et ses artisans en ont gardé une fierté légitime... mais parfois, aussi, le regret d'une époque où elle roulait en tête et indiquait la direction à suivre. Son apparition avait alors suscité l'admiration et libéré bien des énergies. Aujourd'hui, les choses ont changé, le modèle est dépassé, usé. On a beau l'entretenir avec infiniment de soin, en conserver quelques exemplaires rutilants dans de somptueux musées, il peine à rester dans la course.

Les progrès techniques de notre société sont considérables ; nous voulons pour nos enfants toujours plus de formation afin qu'ils puissent affronter la terrible complexité d'une civilisation encore infiniment fragile ;

et, sous la pression sociale, l'école a accueilli une quantité considérable d'enfants à qui il n'est pas facile de faire gravir la côte... Pourtant l'école avance, progresse, grâce aux efforts parfois désespérés de ceux qui y travaillent. Mais, vue du train de la société, lancé dans des mutations à grande vitesse, elle paraît reculer.

Certains, nourrissant une nostalgie à l'égard d'un passé idéalisé, souhaiteraient arrêter cette évolution. Mais l'histoire ne revient jamais en arrière... D'autres pensent qu'il suffit de supprimer le code de la route pour transformer miraculeusement un vieux tacot en bolide. Mais en l'absence de règles, c'est l'accident assuré.

Pour notre part, plutôt que d'exiger des acteurs de l'éducation qu'ils s'épuisent à faire oublier les ratés d'un moteur encrassé, pour éviter le désespoir et pour créer de nouveaux enthousiasmes, pour libérer les initiatives et susciter la créativité, nous croyons qu'il est plus raisonnable aujourd'hui de décider de changer de voiture.

## INTRODUCTION

### Une école à réinventer

Certainement aussi grave que la violence scolaire qui préoccupe l'opinion publique, un phénomène étonnant et moins connu se répand aujourd'hui : l'absentéisme des élèves qui, d'après les récentes études du sociologue Robert Ballion, inquiète 64,7% des chefs d'établissements secondaires. Le phénomène se place, dans la liste de leurs sujets d'inquiétude, bien avant l'insolence à l'égard des adultes (21%), la drogue (12%), la violence (8%), le racket (4%)... Mais les absents ne font pas de bruit et n'intéressent personne. C'est dommage. Si on les écoutait, ils auraient beaucoup de choses à nous dire et sans doute feraient-ils même un vacarme assourdissant. Malheureusement, nous ne voulons pas entendre ces jeunes qui, d'une manière ou d'une autre, nous expliquent que l'école, décidément, ce n'est pas leur affaire, qu'ils ne s'y sentent pas chez eux et que « la vraie vie est ailleurs ».

#### *Le grand gâchis*

Paradoxe triste à pleurer. Pour Jules Ferry, la lecture et l'écriture étaient le moyen de libérer le peuple de toutes ses chaînes. Aujourd'hui, lire et écrire sont devenus, pour des milliers d'enfants, une obligation fastidieuse, le début de l'échec, de l'exclusion et de l'assujettissement au maître. C'est aussi en apprenant à lire que l'enfant commence à apprendre à contourner les exigences des adultes sans encourir trop de sanctions. C'est en

apprenant à lire qu'il découvre la concurrence et comprend que, dans l'esprit du maître et de ses parents, la réussite des uns ne prend sa valeur qu'avec l'échec des autres. Cette souffrance liée aux premiers apprentissages scolaires, ces efforts déployés pour l'éviter, cette méfiance qui se développe à l'égard d'autrui, auront évidemment des conséquences funestes sur la suite de la scolarité, sur la construction de la personnalité et sur le comportement social de l'enfant devenu adulte.

Lire et écrire, c'est pourtant prendre du pouvoir sur sa propre vie, sur le maître, sur ses parents et sur tous ceux qui prétendent détenir la vérité. Savoir lire, c'est pouvoir vérifier, comparer, critiquer ; c'est pouvoir chercher soi-même l'information et accéder directement aux sources. Lire, c'est pouvoir voyager et rêver, découvrir le monde, les autres et soi-même. Écrire, c'est pouvoir exprimer ce que l'on pense et ce que l'on croit, prendre le temps de se corriger, de trouver la formule juste en évitant de s'exposer à la réaction immédiate de l'autre.

Par quelle perversion l'insurrection première de l'homme cherchant à entrer en communication avec ses semblables, à comprendre et à maîtriser son destin, est-elle devenue aujourd'hui, pour l'immense majorité des enfants, une contrainte inutile imposée par les adultes ? Pour un élève qui, au sortir du cours préparatoire, à six ans, peut dire fièrement à ses parents : « Maintenant, je sais lire, je ne m'ennuierai plus jamais », combien d'autres rejettent l'écrit au profit de la télévision sans d'ailleurs prendre la peine de consulter le magazine qui informe sur les programmes ?

Ce n'est pas une question de difficulté. Techniquement, lire est même, en un sens, plus facile qu'écouter. Sur le papier, les mots sont séparés, on

peut s'y arrêter, reprendre une phrase, aller à son rythme, chose impossible lorsqu'on écoute quelqu'un parler. Quant à l'écriture, c'est le moyen d'exprimer des choses plus faciles à écrire qu'à dire : déclarer son amour ou rompre avec quelqu'un, demander à ses parents la permission de minuit... Lire et écrire, ce devrait donc être des actes naturels appartenant à un savoir largement répandu, que l'on sait accessible à tous et que les hommes ont maintenant appris à se transmettre depuis des milliers d'années.

Or, à vingt ans, cet élève - exemple parmi tant d'autres - est incapable de rédiger une phrase simple. Dix-sept ans d'école ne lui ont servi à rien. « On m'a toujours corrigé mais on ne m'a jamais répondu », dit-il. Il n'a jamais utilisé l'écriture pour communiquer des sentiments ou des informations importantes ; celle-ci est toujours restée un moyen d'évaluer son niveau en orthographe et en grammaire. Il n'a jamais reçu ni envoyé la moindre lettre. Dans sa famille, la lecture et l'écriture ne servent qu'à déchiffrer les ordonnances, à remplir - non sans peine - les feuilles de maladie et les formulaires de l'ANPE. Il ignore qu'écrire et lire riment avec plaisir et sourire.

Quelles sont les raisons qui peuvent pousser aujourd'hui un enfant à apprendre à lire et écrire ? Pourquoi l'élève de troisième révise-t-il son contrôle d'histoire et l'élève de première s'échine-t-il à expliquer Mallarmé ? Parce que le professeur le leur demande. Et cet apprentissage n'est pas une partie de plaisir. Évalué, noté, il conditionne le passage dans la classe supérieure. Si bien que la lecture et l'écriture sont les premiers outils de sélection et d'exclusion. Les disciplines scolaires du collège et du lycée, les mathématiques ou les langues achèveront le travail : une orientation forcée

et précoce vers des voies de relégation. Où sont le plaisir de la lecture et l'ivresse de l'écriture, la joie d'apprendre et de comprendre ?

L'enseignement ne signifie plus grand-chose pour la majorité des élèves. L'école est devenue un supermarché où des adultes distribuent des connaissances qui ne servent à rien d'autre qu'à réussir à l'école. Comment s'étonner alors que les familles arpentent les établissements scolaires à la recherche du meilleur rapport qualité/prix ?

Si l'école de la République ne parvient pas à donner du sens aux matières qu'elle enseigne, non seulement elle ne résoudra aucun de ses problèmes actuels - échec des élèves, malaise des professeurs, tensions, violences, gaspillage de ressources et d'énergie - mais, de plus, elle risque de se disloquer comme tout le corps social, rongé lui-même par les égoïsmes et les corporatismes.

### *Une école pour la démocratie*

Le sens des apprentissages scolaires ne peut résider dans la réussite individuelle. Une école qui fait de la compétition son principe de fonctionnement finit nécessairement par exploser sous la pression d'intérêts contradictoires. Si les enfants sont ensemble, sur les bancs de mêmes classes pour étudier les mêmes programmes, c'est bien pour y découvrir qu'il existe des savoirs susceptibles de les réunir, et cela en dépit de leurs différences ; c'est aussi pour comprendre qu'il existe un « lieu du commun » régi par une Loi fondatrice : l'interdit de la violence.

Ce n'est pas là une exigence démesurée, mais, en quelque sorte, le seuil minimal de socialité : la priorité à la discussion, à la négociation, à l'argumentation, au débat..., sur l'épreuve de force et la loi de la jungle. Dès que l'on passe au dessous de ce seuil, l'existence même de la société est menacée. Voilà notre héritage essentiel, qui nous vient de la Grèce antique et que l'on nomme habituellement la démocratie : il arriva en effet, à Athènes, il y a 2500 ans, qu'un dénommé Clysthène instaura un régime en rupture radicale avec le système tribal existant. Clysthène imposa des institutions capables d'interrompre le cycle infernal de la vengeance individuelle, et destinées à arbitrer entre les intérêts des différentes familles. Il mit en place des espaces ritualisés où l'on pouvait enfin se parler et s'expliquer, chercher à comprendre ensemble, établir progressivement des lois communes et construire une jurisprudence. Certes, cette démocratie était encore embryonnaire puisque ni les femmes, ni les esclaves, ni les étrangers n'y avaient accès... Certes, la naissance des tribunaux ne mit pas un terme définitif à la violence des hommes qui restaient bien souvent les jouets de leurs passions... Mais quelque chose de décisif s'était passé : un groupe humain avait découvert que l'exigence démocratique permettait l'avènement d'un homme capable de se dégager de sa violence première. À lui désormais de se rendre digne des institutions qu'il venait de créer. Cette tâche n'est pas terminée. L'école doit, plus que jamais, y participer.

### ***Le politique et l'expert sont dans un bateau ...***

Chacun accorde que l'institution scolaire a besoin de réformes. Qui en propose ?

Des enseignants, des hommes politiques ou des journalistes entendent témoigner, faire part de leur conviction ou de leur indignation. Beaucoup de médecins de Molière se pressent au chevet de l'école, chacun avec un remède miracle : la saignée de l'exclusion, le cataplasme de la sélection, le fantasme du retour au passé, le clystère de l'autoritarisme... Face à ces donneurs de leçons qu'ils traitent d'idéologues, les spécialistes patentés - médecins, psychologues, sociologues, économistes... - se situent eux dans un registre scientifique qu'ils veulent objectif. Si les autres brandissent des opinions, eux avancent des preuves. Et, quand les uns et les autres se rencontrent, la confusion s'installe : les premiers parlent au nom d'un projet de société, les seconds avancent les résultats de leurs recherches.

Un exemple : le redoublement. Pour le sociologue ou l'économiste, il est inutile car totalement inefficace. Selon leurs statistiques, un redoublant n'accroît rien d'autre que ses chances de redoubler encore. Redoubler n'aurait jamais aidé un élève à réussir, mais coûterait chaque année plusieurs dizaines de milliards de francs : Jean-Jacques Paul, économiste, estime ce coût à 24 milliards de francs, soit près de 10% du budget de l'Éducation nationale. Mais ces « preuves » n'ont aucun pouvoir de conviction pour ceux qui considèrent que supprimer le redoublement entamerait le pouvoir des enseignants, accroîtrait de manière insupportable l'hétérogénéité des classes et priverait les éducateurs d'un puissant outil de pression pour faire travailler leurs élèves.

Autre exemple : le calendrier scolaire. Les chronobiologistes expliquent que le respect des rythmes naturels de l'enfant impose d'augmenter le nombre de jours scolaires et de diminuer le nombre d'heures de travail par jour. Les politiques lèvent les bras au ciel : l'évolution des pratiques



familiales - et donc la demande des électeurs -, c'est de disposer pendant le week-end d'un temps suffisant pour que parents et enfants se rencontrent. D'où la suppression des cours le samedi matin et la semaine de quatre jours, même si elle entraîne des journées plus lourdes et accroît les difficultés des élèves en perte de vue. D'autres préconisent, de leur côté, de faire travailler les enfants le matin sur les disciplines scolaires et de réserver l'après-midi à des activités socio-éducatives... Mais des médecins soulignent que les moments d'attention les plus féconds se situent dans la deuxième partie de l'après-midi. Quant aux économistes, ils calculent les coûts de cette évolution, insupportables pour les collectivités territoriales. Enfin, les pédagogues s'inquiètent : la formule proposée entérine une opposition perverse entre le travail scolaire important, ennuyeux et évalué, réservé au matin, et les activités annexes, distrayantes et sans conséquence de l'après-midi. Au total, c'est la cacophonie... et Jules Ferry ne sait plus à quel saint se vouer !

Pour notre part, nous faisons clairement et absolument le choix de la prééminence absolue du politique. Les apports scientifiques doivent permettre d'éclairer les choix, d'en mesurer les coûts et les enjeux. Mais, l'école implique des choix de société, des choix philosophiques, des options prises sur l'avenir de notre pays, sur le type d'homme et d'organisation sociale que nous voulons. Aucun technicien, aucun chercheur, si savant soit-il, ne peut déterminer le devenir de l'école au nom du résultat de ses recherches.

Pour vous en convaincre, imaginez que vous venez d'hériter d'un terrain sur lequel vous souhaitez planter des arbres. Quels arbres ? Vous consultez des spécialistes. L'économiste vous parle de rentabilité et de retour sur

investissement. L'agronome vous aide à choisir les arbres les mieux adaptés à la nature de votre sol. Le paysagiste vous conseille les variétés qui flatteront le paysage. L'historien évoque les arbres qui se trouvaient là jadis, avant que le terrain ne soit défriché... Vous demandez son avis à votre grand-mère car c'est elle qui vous lègue le terrain. Or, elle souhaite que vous plantiez des hêtres ; ces arbres ne sont ni rentables ni adaptés à la situation, mais c'était les préférés de votre grand-père. Dans ces conditions, votre décision ne sera jamais la somme ou le produit des informations diverses que vous avez reçues. Votre décision, comme n'importe quel choix important de votre vie, vous la prendrez en fonction de la valeur que vous choisirez de privilégier : économique, esthétique, écologique, historique ou affective... Les spécialistes vous permettront simplement de décider en toute connaissance de cause. Grâce à eux, si vous optez pour l'esthétique, par exemple, vous saurez ce que vous perdrez comme bénéfice possible, ce que vous devrez investir en engrais... et en énergie pour consoler votre grand-mère. Vous vous appuierez, dans ce cas, sur les arguments du paysagiste mais simplement pour justifier une décision qu'en eux-mêmes ils n'imposent pas. Votre volonté passera logiquement avant celle des scientifiques. Et, si l'un de ces spécialistes décidait à votre place, il commettrait un abus de pouvoir, car vous seul assumerez finalement les conséquences de votre décision.

En matière d'école, c'est exactement la même chose. Il y a des choix à faire et aucun d'entre eux ne s'impose au nom d'une quelconque objectivité scientifique. Ces choix sont des choix de valeurs. Il faut les faire le plus lucidement possible et il faut les assumer comme tels.

***Déficit économique, déficit démocratique et déficit d'éducation***

Certes, les contraintes institutionnelles et financières réduisent toujours la marge de manœuvre de tous les réformateurs. La part de l'éducation atteint aujourd'hui 20% du budget de l'État... et il n'est guère envisageable de l'augmenter, au risque de mourir tous instruits, mais de faim ! Pourtant, en certaine occasion du passé, la nation accepta de dépenser plus de 20% de son budget pour une cause jugée absolument prioritaire : c'était en temps de guerre, et la patrie était en danger. Aujourd'hui, ne l'est-elle pas aussi d'une autre manière ? Par ailleurs, l'argent affecté à l'Éducation nationale peut sans doute être mieux géré et nous montrerons qu'à moyens constants, certains choix politiques peuvent être faits qui en améliorent sensiblement le fonctionnement.

Mais, avant tout, il faut perdre l'affligeante habitude de séparer les coûts directs des coûts sociaux : l'échec actuel de l'école pèse infiniment plus que les 20% du budget qu'elle occupe... Il coûte cher en dépenses de santé. Les écoliers français sont les plus médicalisés de la planète : à douze ans, un enfant sur deux doit être soutenu au cours de l'hiver par des vitamines ! En classe de terminale, une fille sur trois avale des anxiolytiques ou des psychotropes... et la consommation augmente fortement quand le baccalauréat approche. Les garçons, eux, boivent plutôt de la bière, ce qui est moins coûteux pour la Sécurité sociale... en tout cas, dans un premier temps ! L'échec de l'école coûte aussi très cher aux familles et aux collectivités, obligées d'investir dans des leçons particulières, cours de vacances, rattrapages ou soutiens scolaires de tous ordres. Il coûte cher à notre économie, handicapée dans son fonctionnement même : salariés disposant d'une culture de base trop faible pour affronter des mutations imprévisibles, chefs d'entreprises dépassés par l'évolution de leur environnement, dialogue social paralysé quand certains se voient exclus de

l'accès à la parole, formation continue impossible si la formation initiale a été insuffisante.

Et c'est en termes sociaux que l'échec scolaire a les conséquences les plus graves : cela va des comportements d'incivilité dus à la simple ignorance des bases mêmes de notre société (« Nul ne peut se faire justice soi-même », par exemple), jusqu'à la violence des jeunes qui " ont la haine ". Marginalisés, ces derniers mobilisent une kyrielle de travailleurs sociaux et de formateurs en tous genres qui s'efforcent tant bien que mal de réparer, si c'est encore possible, les dégâts de l'école, défailante.

On entend de plus en plus souvent dénoncer le grave déficit démocratique de notre société qui pèse lourd, tant financièrement que symboliquement. Les appels, parfois pathétiques, à la solidarité, à la responsabilité, au civisme, se multiplient. On dépense, souvent en pure perte, une énergie considérable ; on lance de dispendieuses campagnes publicitaires, comme si le civisme pouvait s'apprendre par réflexes conditionnés ou sous le coup d'un choc émotionnel produit par des photographies aguicheuses ou des slogans simplistes ! Le déficit démocratique est, d'abord, un déficit d'éducation, et c'est donc par l'école qu'il faut commencer à y remédier.

***Vive l'école obligatoire !***

En matière éducative, une véritable refondation politique s'impose. Même si les difficultés techniques existent, le « réalisme », qui consiste en fait à sacrifier toute véritable ambition, constitue lui-même un choix ; et il apparaît comme le pire des choix, puisqu'il se retourne contre ceux-là

mêmes qui en brandissent le principe. Le manque d'audace confine ici à l'irresponsabilité. L'attachement à des institutions, qui furent de formidables réussites en leur temps mais qui sont devenues aujourd'hui obsolètes, ne ménage même plus la tranquillité sociale : la société tout entière subit la pression de jeunes qui, en manque d'école, hésitent entre violence et résignation, agression aveugle et repli sur soi.

Le projet présenté ici pourra paraître utopique, mais, en matière humaine, comme le disait déjà le pédagogue tchèque Comenius au XVII<sup>e</sup> siècle, « avant qu'une invention étonnante se produise, les gens ne peuvent s'imaginer qu'elle puisse avoir lieu. Mais, quand elle devient réalité, ils s'étonnent qu'elle ne l'ait pas été plus tôt. Archimède, lorsqu'il promit au roi Géron de mettre à flot, avec une seule main, un navire de très grandes dimensions que cent hommes seraient incapables de remuer, se vit rire au nez avec éclat. Mais quand il le fit, chacun le regarda avec stupeur. (...) Et aucun roi, sauf celui de Castille, ne voulut prêter l'oreille ni le moindre appui à la tentative de Christophe Colomb... Cependant le Nouveau Monde fut découvert et maintenant nous nous étonnons tous qu'il ait pu, pendant de si longs siècles, rester inconnu. »

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, un nouveau monde éducatif reste à inventer : l'école obligatoire. Il est urgent de créer une école de base destinée à tous les enfants de trois à seize ans, une école qui ne se soucie pas de formation professionnelle et qui n'oriente pas prématurément les élèves dans des filières spécialisées. Une école dont l'objectif déclaré soit de rendre possible la vie démocratique et qui n'exclut aucun enfant de cet apprentissage essentiel.

Cette école obligatoire ne résoudra pas tous les problèmes de la France : elle ne résorbera pas le chômage, ne se substituera pas aux familles défaillantes, n'éradiquera pas les maladies sexuellement transmissibles, ne gommara pas les dérives communautaires qui menacent notre pays, ne restaurera pas miraculeusement des valeurs, religieuses ou politiques, communes à tous les citoyens. D'ailleurs, on ne lui demande rien de tout cela ; on lui demande simplement de rendre possible la vie sociale et de préparer les jeunes à l'exercice d'une démocratie délibérative ; on lui demande de leur apprendre à traiter les conflits - inévitables - autrement que par la violence, le chacun pour soi, le repli sur soi-même ou la guerre civile larvée.

Il ne s'agit pas de charger l'école de toutes les responsabilités. Mais il convient de mettre au premier plan celle, fondamentale, qui conditionne notre avenir : apprendre aux enfants à vivre ensemble, à surseoir à leur violence, à s'écouter, à se parler, à inventer ensemble leur avenir.

## **I - Ce qu'il ne faut pas oublier avant de réformer l'école**

Une réforme du système éducatif qui s'engagerait sans prendre en compte le contexte historique et social de notre société serait vouée à l'échec. Il ne s'agit pas, pour autant, de se plier aux exigences de ce contexte ou de subordonner l'évolution de l'école aux évolutions sociales. Mais la modestie la plus élémentaire consiste à ne pas nier le réel. Les choses sont là, qu'on le veuille ou non. L'enfant de la fin du XXe siècle n'est pas celui du siècle précédent, la famille a évolué, des phénomènes sociaux sont apparus dont on ne pouvait pas deviner l'importance : la télévision, l'inflation médiatique, la paupérisation galopante au sein même de nos sociétés développées, l'agonie du grand intégrateur social qu'était le travail salarié, la perte de nos références et de nos valeurs.

En même temps, la demande éducative n'a jamais été aussi forte. Et si l'entrée dans l'école s'est démocratisée, la réussite n'est pas au rendez-vous : ceux qui échouent en sont d'autant plus amers. On leur avait fait miroiter la possibilité d'une émancipation par le savoir et la culture, un travail intéressant et une reconnaissance sociale ; or, ils ne découvrent en guise de bureau que celui de l'ANPE, en guise de reconnaissance que celle des associations caritatives. C'est pourquoi, avant même d'examiner la situation de l'école, il faut rappeler à grands traits quelques unes des caractéristiques de notre évolution sociale.

*L'école démocratique, le pire de tous les systèmes... à l'exception de tous les autres*

Aujourd'hui, en France et dans le monde occidental, le pluralisme des valeurs est heureusement considéré comme une vertu. Mais ce qui nous apparaît comme une évidence est un phénomène historique nouveau et exceptionnel, car peu de sociétés ont fait du respect de la pluralité un principe fondamental.

Du point de vue de l'éducation, cependant, le pluralisme crée la plus complexe des situations. On conçoit, en effet, qu'il est beaucoup plus facile d'enseigner dans une société totalitaire. Une dictature dispose d'un système idéologique de référence, avec des valeurs précises et des objectifs indiscutables. Les professeurs, et même les parents, n'ont pas à réfléchir pour savoir comment éduquer les enfants puisqu'ils doivent simplement et totalement les préparer à adhérer au système idéologique en vigueur. Dans l'Union soviétique des années 50 ou en Iran aujourd'hui, il n'existe pas de débat sur l'école. Au Moyen Âge, lorsque l'Église catholique régnait sur les esprits, seul le diable aurait pu contester les principes et les buts de l'enseignement dispensé par le clergé.

Dans une dictature, le professeur qui s'interroge sur la légitimité de son enseignement devient *ipso facto* un dissident. C'est pourquoi, au cours de l'histoire, les pédagogues apparaissent souvent comme des hérétiques, ou, ce qui revient au même, les hérétiques sont des pédagogues qui contestent l'enseignement officiel des églises et veulent lui substituer une nouvelle pédagogie.

Il faut attendre la Renaissance en effet, quand le système de pensée du catholicisme s'effrite, pour que renaisse le débat pédagogique qui avait été si vif dans la Grèce antique. Socrate y discutait alors avec les sophistes de



la place respective de la rhétorique, de la géométrie, de la philosophie, du sport et de la religion dans l'éducation des enfants. D'une certaine manière, au XVe siècle, Christophe Colomb, et ses conceptions " révolutionnaires " de la géographie, annoncent Rabelais et Montaigne cent ans plus tard. De même, dans les années 1600, le physicien, mathématicien et astronome Galilée, en cherchant de nouvelles explications au fonctionnement du monde, permet deux cents ans plus tard à Montesquieu de rédiger *L'Esprit des lois*. C'est parce que l'univers n'est plus entièrement dominé par les dogmes traditionnels de l'Église catholique, parce que la terre n'est plus considérée comme le centre du monde et l'Europe la seule terre habitée, que sont réexaminées la finalité de l'éducation et les règles qui régissent la société. D'autres systèmes de valeurs peuvent exister car les clercs ne détiennent plus les clés universelles ; leur savoir ne s'impose plus en lui-même comme la seule vérité possible vers laquelle il conviendrait de conduire les enfants.

Rabelais, avide de connaissances autant que de bonne chère et de vin, imagine une instruction sans frontières ni limites, où toutes les connaissances et expériences humaines sans exception doivent être présentées à l'enfant. Il propose une sorte de pédagogie absolue : aucun instant ne doit être perdu, personne ne doit borner le désir immense de connaître... personne, ni les maîtres, ni *a fortiori* les clercs, ceux qui prétendent indûment savoir à la place de l'autre ce qu'il est bon de savoir. Montaigne, plus raisonnablement, conseillera aux éducateurs d'abandonner ce qu'il nomme la « pédagogie de l'entonnoir » pour s'efforcer de « faire une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine ». À bien des égards, le débat entre Rabelais et Montaigne est aujourd'hui d'actualité ; il a émergé

dans un monde en pleine mutation et il reste encore le signe d'une salutaire liberté de penser.

Un consensus sur les questions éducatives est toujours, en réalité, l'expression d'une idéologie dominante qui interdit toute divergence et qui écarte *a priori* comme dangereuse la réflexion pédagogique. Même si le débat n'est pas confortable, il témoigne au moins que la chape de plomb des États totalitaires ne nous recouvre pas.

C'est pourquoi on peut dire de l'École républicaine, comme de la démocratie, qu'elle est certainement le pire de tous les systèmes à l'exclusion de tous les autres. Car, le prix à payer pour une nation pluraliste, c'est la difficulté à trouver un consensus éducatif. Et combien de valeurs prétendument universelles cachent, en fait, celles d'un groupe social ou culturel particulier cherchant à les imposer aux autres ! Des valeurs authentiquement universelles doivent permettre à chacun, à chaque groupe particulier, de se voir reconnu et respecté, pour autant que lui-même respecte les autres. Toute valeur qui imposerait de renoncer au pluralisme des valeurs est contraire à l'idéal démocratique. La valeur des valeurs, pour une démocratie, c'est le refus de la violence et la volonté de régler les problèmes par le dialogue argumenté.

### ***Le renouvellement des connaissances : une accélération historique***

Pour la première fois dans l'histoire des hommes, les connaissances se renouvellent plus vite que les générations. Kafka parlait de « la brèche qui bée désormais entre le passé et le futur ». René Char disait que « notre héritage n'est précédé d'aucun testament ». Autrefois, les connaissances

nécessaires à la survie de l'espèce se transmettaient facilement d'une génération à l'autre : il existait suffisamment de points communs entre parents et enfants, les différences entre générations étaient assez minimes, pour que les savoirs se communiquent par une sorte d'imprégnation naturelle. Tout un terreau culturel se transmettait dans la famille, qui sédimentait et permettait à la culture scolaire de se développer sur un acquis relativement stabilisé. Entre nos grands-parents et nos parents, beaucoup de connaissances n'ont pas été « apprises » selon un processus ordonné et systématique, mais elles ont été transmises dans une sorte de lente osmose. L'on savait ce qu'étaient l'Ascension et la Pentecôte, qui étaient le Petit Père Combes et Jules Ferry. La plupart des Français pouvaient dire un mot sur Robespierre et Danton et même réciter quelques vers de Victor Hugo... un peu grâce à l'école, mais surtout parce que les générations se superposaient assez pour constituer un socle commun sur lequel l'école construisait ensuite les savoirs scolaires et fabriquait du lien social. Qu'on en juge par cette citation, qui paraît aujourd'hui surréaliste, d'un *Mémento pédagogique* officiel publié pour les écoles laïques par la librairie Fernand Nathan en 1939 : « L'immense majorité des enfants arrive à l'école en ayant déjà reçu ou en recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu, auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite ; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle. »

Ce processus ne fonctionne plus. La filiation généalogique est rompue. Non seulement les jeunes rejettent toute transmission autoritaire, mais, de plus, ils se voudraient capables de décider absolument seuls de leur vie,

faisant table rase de tout conseil et de toute histoire. Ils refusent de devoir quoi que ce soit aux adultes ; ils exigent que ces derniers soient au service de leurs désirs au point de les culpabiliser quand ils s'estiment insatisfaits.

Mais il serait trop simple, ici, d'accuser « la tyrannie des jeunes qui soumettent le monde à leurs caprices » ou « la démission des adultes qui ont abdiqué toute exigence éducative » : les uns et les autres sont pris dans un mouvement qui les dépasse largement et dont ils souffrent à des degrés divers. En revanche, il faut comprendre le phénomène avant d'esquisser un projet éducatif pour notre temps : les générations deviennent des plaques tectoniques qui se heurtent plutôt que de se superposer. Dans ce tremblement de terre social, le flot d'images déversé par la télévision reste parfois la seule culture commune au sein de familles réduites à leur plus simple expression. Sans préoccupations, intérêts ou culture à partager, les rapports entre les individus et les groupes se sont « instrumentalisés », comme l'explique le sociologue François Dubet. On ne parle plus vraiment, on échange des services : « Tu vas rester à la maison pour garder ta sœur et tu auras ton argent de poche. » C'est la même chose à l'école : « Je te rends mon devoir de français, j'ai fait ce que tu m'as demandé, avec une introduction et une conclusion, sans fautes d'orthographe ; alors, j'attends ma note en échange et nous sommes quittes. Ne me demande pas, en plus, de m'intéresser au texte que tu m'as donné à étudier. Ta vie, c'est ta vie. Ma vie, c'est ma vie. On fait du commerce mais c'est tout ! » Ainsi le jeune vient faire ses courses dans le supermarché scolaire, mais il ne parle ni au vendeur ni à la caissière. Il troque du travail contre une note. Il refuse tout dialogue qui le mettrait en jeu personnellement, tout échange sur sa culture, toute réflexion sur ce qui fonde sa vie. Les études, la découverte des connaissances, la maîtrise des concepts, ne représentent pas une valeur

pour lui, pas plus qu'ensuite, dans la vie active, le travail qui lui sera confié. Le jeune retrouve, en effet, ce même rapport utilitariste avec l'entreprise : « Je viens, je fournis le travail demandé, pas un gramme de plus, et je repars. La vraie vie est ailleurs. »

### ***Chacun dans sa niche : aboyer plutôt que parler***

Or, quand disparaissent les situations sociales d'échange, quand les individus, dans les institutions de la République, se croisent mais ne se rencontrent plus, la tentation est grande de se replier dans des niches ou des tribus. Les adolescents s'y regroupent pour se rassurer. Des sectes aux « raves » en passant par les bandes de quartier ou les grappes de jeunes dans les tribunes d'un stade, chacun s'abandonne à un groupe fusionnel. La société se transforme en mosaïque incohérente et la rivalité s'installe entre des clans qui se disputent leur territoire et prétendent chacun à l'hégémonie.

La multiplication des communautés met en péril l'existence même d'une véritable société. Il existe, en effet, une différence fondamentale entre « communauté » et « société » : une communauté est un ensemble d'individus qui se choisissent, qui décident délibérément de s'associer parce qu'ils partagent les mêmes goûts, les mêmes valeurs, ou qu'ils se reconnaissent dans un même meneur. Dans une communauté, ce sont les affinités électives qui constituent le ciment du groupe. Une société, au contraire, est un ensemble d'individus réunis de manière aléatoire, qui doivent se respecter et s'efforcer d'œuvrer en commun sans forcément s'aimer les uns les autres. Dans une communauté, quand quelqu'un n'est plus à l'aise on le rejette ou il part de lui-même : les communautés sont

tout autant des machines à exclure qu'à intégrer. Dans une société, en revanche, la place et le statut de chacun sont garantis indépendamment des liens affectifs qu'il entretient avec les autres.

Croire que l'on réussira à socialiser les jeunes en multipliant les phénomènes communautaires, c'est se leurrer. Un adolescent à la dérive peut, un moment, paraître s'intégrer parce qu'il participe à un groupe de rap ou à un club de supporters. Il peut se stabiliser psychologiquement grâce à son implication dans une activité collective. Mais, si l'appartenance communautaire reste nécessaire, elle n'offre guère d'occasions de s'enrichir par la rencontre des différences et d'accéder aux règles fondatrices de la société humaine ; elle ne produit pas miraculeusement du lien social. Celui-ci requiert, au contraire, un arrachement à sa communauté affective pour participer à des institutions sociales, nécessairement plus « froides », rationnelles et régulées par des mécanismes précis. Ces institutions (l'école, la justice, l'armée, la police ou les administrations) sont régies par des règles qui ne relèvent pas de l'affectivité mais du droit : elles définissent les garanties élémentaires de survie et de développement psychologique et physique de chaque individu en particulier, et de la société en général - garanties lentement construites au cours de l'histoire et sans cesse à réactualiser par un débat démocratique.

Dans cette perspective, le rôle de l'école n'est pas de contribuer au développement des appartenances communautaires (qui existeront, de toute façon, par ailleurs) mais de préparer les jeunes à accéder à une société et à assimiler ses exigences particulières. Qu'ils apprennent à distinguer la cave où ils se réunissent pour écouter de la musique rap à leur gré de l'autobus

qu'ils empruntent, avec d'autres usagers, pour se rendre à un endroit déterminé, mais où ils n'ont pas le droit d'imposer leurs choix musicaux et d'insulter ceux qui ne les partagent pas. L'école, en ce sens, est une sorte d'autobus qui doit permettre à des personnes différentes d'aller ensemble dans une direction commune, tout en respectant les affinités électives des uns et des autres, plutôt qu'une maison des jeunes où des groupes déjà constitués cultiveraient leurs appartenances en rejetant toute différence vers un local voisin.

### ***Sous-développement, sur-développement : le grand écart mental***

Certaines réalités sont si présentes sous nos yeux que nous finissons par ne plus les voir. Le sur-développement des villes, par exemple, s'accompagne d'enclaves de sous-développement de plus en plus nombreuses. Le chômage galopant, les insuffisances de l'aménagement du territoire, les folies immobilières des années 60 et leurs cités-dortoirs, la prolifération des bureaux dans les années 80, les insuffisances des transports en commun et des équipements collectifs, la politique de la ville en bouts de ficelle, autant de raisons qui expliquent l'existence de ghettos, de quartiers abandonnés par tous, à commencer par l'État, la police et les services publics. Des quartiers entiers se mettent à dériver, déconnectés de la République, régis par les lois de la drogue ou de l'intégrisme. La démocratie y est bafouée.

Une évidence s'impose : nos villes, nos écoles et nos jeunes sont traversés par une frontière Nord-Sud. Certains enfants vivent avec un cerveau à deux hémisphères sociaux. L'un gère la pauvreté, les urgences de la survie immédiate, la débrouille au moindre coût, la famille patriarcale ou

matriarcale ; l'autre les mathématiques et la physique, « l'ordre des raisons », comme disait Descartes, les connaissances désincarnées de l'école et le pouvoir du maître-supposé-tout-savoir. Le matin, ils passent de leur quart-monde familial au monde développé de la classe, avant de revenir, après les cours, à la case départ. Ils vivent, en même temps, dans un système mafieux, où l'assistance remplace l'initiative, et dans un système scolaire, où il faut savoir peser le pour et le contre. Ces jeunes font en permanence le grand écart mental.

Comment ces phénomènes sociologiques ne mettraient-ils pas en péril les principes fondateurs et essentiels de la société ? Un tel constat ne peut pas laisser inerte ? Il n'est plus temps d'ergoter sur une heure de plus ou de moins de mathématiques en seconde. L'urgence est de rebâtir une école capable d'assurer la survie de notre démocratie.



## **II - La situation est grave et presque désespérée... ou pourquoi et comment on en est arrivé là**

### *Le mythe de l'école de Jules Ferry*

L'école a joué, depuis des siècles, un rôle essentiel et unique, culturel et politique, dans la construction de la nation française. Aucun autre pays européen n'a bâti son identité en donnant une place aussi importante à son école.

Ainsi Louis XIV, le Roi-Soleil, lutte-t-il pied à pied contre l'influence éducative des Jésuites qui lui fait de l'ombre. Ainsi le Mémoire que Turgot remet à Louis XVI en 1783 propose-t-il que l'État contrôle les institutions éducatives pour en faire un outil de gouvernement. Ainsi les affrontements passionnels nés autour des lois Ferry dans les années 1880 se poursuivent-ils de nos jours, même si les catholiques ne menacent plus la République.

Quand Jules Ferry fait voter les célèbres lois scolaires qui imposent la gratuité de l'école primaire et l'obligation de l'instruction, ce n'est pas pour des raisons économiques. À l'époque, huit Français sur dix travaillent dans l'agriculture, les mines ou les travaux publics : ils n'ont pas besoin de savoir lire et écrire. Le patronat peut parfaitement se satisfaire d'une main d'œuvre illettrée et il s'oppose, aux côtés de l'Église catholique, à la création de l'école de la République. C'était d'ailleurs là une différence majeure entre catholiques et protestants ; ces derniers prênaient la lecture directe de la Bible par les fidèles tandis que les premiers considéraient qu'une écoute attentive du sermon et une bonne confession suffisaient.

Quant aux patrons, ils voyaient dans un ouvrier lettré au mieux un contestataire en puissance, au pire un syndicaliste potentiel.

Le projet de Jules Ferry est alors clairement idéologique. En disciple d'Auguste Comte, il voit dans l'instruction un moyen de faire sortir le peuple de l'enfance, de la dépendance à l'égard des superstitions de toutes sortes, pour l'amener enfin au « stade positif » de la rationalité triomphante. Mais, pour Jules Ferry, la rationalité et l'émancipation des hommes passent par le triomphe du modèle français qui incarne, depuis la Révolution, les droits de l'homme et le progrès. La promotion de la raison se confond donc avec la défense de la France. Or le pays vient d'être humilié par la défaite de 1870 et déstabilisé par la Commune de Paris ; avec la complicité de l'envahisseur prussien, des Français ont ouvert le feu sur des Français, la troupe a tiré sur les insurgés communards parisiens, il y a eu des dizaines de milliers de morts et des milliers de déportés au bagne de Cayenne... La France a perdu son honneur, l'Alsace et la Lorraine, et, par là même, une part de sa légitimité à incarner le progrès et à l'exporter au-delà de ses frontières... Dès lors, par un étrange renversement, la volonté d'émanciper le peuple par l'instruction rationnelle va s'exprimer dans un patriotisme exacerbé : libérer les hommes de tous les jougs, ce sera leur apporter les bienfaits d'une culture française enfin fière d'elle-même, d'une France qui a redressé la tête et retrouvé l'inspiration de la première Déclaration des droits de l'homme, celle de 1792, « universelle » mais proclamée « au nom du peuple français ».

Dans cette perspective, la lecture et l'écriture vont permettre de construire l'unité nationale, morale et patriotique. Le savoir est au service de la patrie, de la construction de l'État-nation, et non l'inverse. Le projet

de Jules Ferry, c'est d'arracher l'enfant à l'influence de sa famille considérée comme l'incarnation néfaste du « local », c'est-à-dire de l'affectivité, de la superstition et des inégalités. Dans l'histoire de la France, l'école a fonctionné comme une machine de guerre contre les particularismes de toutes sortes : contre les patois pour imposer une langue nationale, le français ; contre les cultures locales au profit des valeurs « universelles » communes ; contre les privilèges familiaux pour permettre, en théorie, un accès égalitaire aux fonctions sociales ; contre les corporations pour renforcer le pouvoir de la nation et de son administration ; contre l'inégalité des conditions d'apprentissage offertes par l'environnement social pour donner à tous les mêmes possibilités. Le fils d'ouvrier agricole, analphabète et superstitieux, devait bénéficier de la même école que le fils de magistrat vivant en ville dans une famille vouée au culte de la raison et disposant d'une large bibliothèque. De son côté, le fils de magistrat devait apprendre à l'école les conditions de vie de son camarade paysan ainsi que quelques notions d'agriculture nécessaires à sa culture générale. Ainsi se constituerait l'unité nationale.

### *Le patriotisme plutôt que l'égalité des chances*

Jules Ferry préconisait donc d'éradiquer ce qui sépare les hommes au profit de ce qui les unit... mais il n'envisageait pas d'élargir cette démarche jusqu'à l'égalité sociale : à aucun moment, il ne croit que l'école pourra contribuer à éradiquer l'injustice ou l'exploitation. Il accepte que subsistent deux écoles publiques : une pour les pauvres, gratuite et obligatoire jusqu'au certificat d'études, et, parallèlement, une pour les riches, payante et sélective, qui ouvre la voie aux lycées, aux concours de la haute fonction publique et aux emplois bien rémunérés.

C'est pourquoi l'école républicaine de Jules Ferry, lorsqu'elle est présentée comme instrument d'émancipation collective et de promotion des individus en fonction de leur seul mérite, n'est qu'un mythe. Mythe récent d'ailleurs, qui ne date pas de 1882... mais bien de 1984 ! Après l'énorme manifestation pour la défense de l'enseignement privé catholique, le ministre de l'Éducation Jean-Pierre Chevènement et quelques auteurs en vogue à l'époque ont imaginé cette fable républicaine pour remobiliser un corps enseignant en quête d'identité et redonner sa dignité à une institution déstabilisée. En réalité, l'école de Jules Ferry n'a jamais réussi à créer une véritable mobilité sociale. La seule perspective d'ascension professionnelle offerte aux enfants du peuple était d'entrer dans l'enseignement : solution marginale, réservée aux garçons, et pour laquelle il fallait lutter durement contre la concurrence du fils de l'instituteur ! L'unité sociale créée par cette école restait purement idéologique : il s'agissait d'inculquer le patriotisme et non de faire la révolution.

L'usage systématique du fameux manuel de lecture *Le Tour de France par deux enfants* a été l'un des outils majeurs de cette entreprise : grâce à son étude systématique soutenue par les leçons de morale de l'instituteur, chaque élève doit être partie prenante de l'unité nationale, mobilisable pour la défendre, obéissant à ses supérieurs hiérarchiques, respectueux envers les pouvoirs établis. On ne combat pas les divisions sociales, on les préserve même, mais en les voilant d'une idéologie bien exprimée par Maurice Chevalier quand, en bon élève de Jules Ferry, il invite les français à partir en guerre en 1914 et à se retrouver côte à côte dans les tranchées : « Et tout ça fait d'excellents français, d'excellents soldats qui marchent au pas... »

L'histoire de l'école française, construite contre les familles, contre les pauvres obligés de scolariser leurs enfants plutôt que de les envoyer au travail et contre les riches qui voyaient régresser l'influence de l'Église, explique le malaise, tantôt caché, tantôt avoué, entre l'école et les parents. Tant que, d'une part, l'école consolidait la patrie en danger et que, d'autre part, elle laissait entrevoir l'espoir d'une promotion sociale, les Français acceptaient qu'elle concurrence et même supplante leur influence. Mais ces deux rôles majeurs ont disparu et, avec eux, la légitimité même de l'institution.

En effet, l'école républicaine de Jules Ferry était censée faire rempart aux divers ennemis de de l'État-nation : les curés qui soutenaient les bourgeois anti-républicains, le patronat conservateur et paternaliste, et l'Allemagne, ennemi héréditaire par excellence... sans compter « les rouges », toujours présentés avec le couteau entre les dents. Aujourd'hui, nous n'avons plus guère d'ennemis et ceux qui désignent les émigrés comme boucs émissaires ne proposent pas de les combattre mais plutôt de les renvoyer chez eux. Aujourd'hui aussi, l'ascenseur social est en panne, ou du moins en surcharge, il ne répond pas aux espérances des français : ceux-ci ont trop cru au mythe de l'école de Jules Ferry, ils ont mis trop d'espoir dans la fonction émancipatrice de l'école, ils ont rêvé qu'elle donnait à tous de vraies chances... et ils découvrent que seuls les plus nantis en tirent bénéfice, ceux qui, au fond, pourraient se passer d'elle pour réussir.

***Jamais contents ! Bonnes et mauvaises raisons de la colère actuelle contre l'école***

Si la patrie n'apparaît plus menacée, si les diplômés ne garantissent plus l'emploi, pourquoi les Français accorderaient-ils encore leur confiance à l'Éducation nationale ? Ce nouveau contexte explique le retour au premier plan des parents et de leurs revendications.

Menacés par le chômage, les parents ont, en effet, du mal à comprendre que les enseignants bénéficient de la garantie de l'emploi sans être soumis comme eux à une obligation de résultat. Ils constatent que certains d'entre eux provoquent des dégâts sur leurs enfants sans encourir la moindre sanction. Ils sont, à juste titre, persuadés que les enseignants, une fois nommés, ne sont pas vraiment contrôlés. Ils savent que les inspections sont rares, sans effet dans l'immense majorité des cas, et qu'elles ne permettent pas une évaluation objective. Ils constatent aussi le cas d'enseignants à la fois compétents, impliqués et dévoués, méconnus par l'institution, qui finissent par se décourager, épuisés d'agir seuls à contre-courant de la morosité et du laisser-aller. Puisque l'évaluation n'existe pas à l'intérieur, les parents ont donc entrepris de la pratiquer de l'extérieur, de manière sauvage, mal informée mais systématique.

On sait que critiquer, tout en refusant le changement, est un sport national. Interrogez les Français sur les questions scolaires : ils réclament des changements radicaux... Proposez leur de modifier le fonctionnement de la classe de leur enfant : ils s'y opposent résolument, prêts à descendre dans la rue. Les résultats des sondages qui, régulièrement, semblent montrer la satisfaction des Français vis-à-vis de leur école témoignent tous de ce paradoxe : « Bien sûr, les choses ne vont pas très bien, nos enfants s'ennuient un peu à l'école, beaucoup au collège où ils sont parfois victimes d'orientations arbitraires... Mais on sait ce que l'on tient et l'on ne

sait pas ce que l'on aura. Et puis, si l'on se débrouille bien (et on ne désespère pas, pour notre part, d'y parvenir), on peut tirer efficacement son épingle du jeu. Donc ne touchons à rien. » Les syndicats d'enseignants, rejoints par le ministre lui-même, s'émerveillent devant la bonne opinion que les Français ont de leur école... sans remarquer la croissance exponentielle des recours après l'avis des conseils de classe. Si les français sont si contents du système, pourquoi le nombre de désaccords sur l'avenir des élèves croît-il si rapidement ? Contents, les Français le sont en effet, mais à leur manière : il est plus reposant de se déclarer satisfait que de s'engager pour changer les choses, ou même simplement de voter pour élire ses représentants au conseil d'administration ou d'établissement, ou encore de se dévouer pour participer au conseil de classe. Du coup, les hommes politiques, forts de ce *satisfecit* apparent, repoussent toute réforme sérieuse.

Les raisons de la colère rentrée des Français contre l'Éducation nationale sont pourtant nombreuses et légitimes.

Ils constatent d'abord que l'école fonctionne à plusieurs vitesses : autoroutes pour les classes d'élite, voies sans issue pour certaines filières techniques ou professionnelles. L'école ne corrige en rien les inégalités sociales : elle les reproduit massivement. L'institution scolaire est devenue le règne de la combine et du piston. Enfin, les parents se perdent dans la complexité du système et l'arbitraire des procédures d'orientation. L'Éducation nationale manque de règles claires. Depuis des années l'accumulation des filières et sous-filières, des options et des choix multiples a produit un monstre incompréhensible par tout cerveau normalement constitué. Seuls les parents tenaces, quelques spécialistes

monomaniaques et les enseignants s'en débrouillent (et encore pas toujours). L'Éducation nationale elle-même est devenue illettrée, son discours et son écriture sont aujourd'hui illisibles.

La raison d'être de l'école n'apparaissant pas clairement, les finalités individuelles prennent le dessus et l'institution devient une auberge espagnole. Quelle est l'école de référence ? L'école pour travailler et réussir ou celle qui exclut et qui oriente, de gré ou de force ; l'école des enseignants méprisants ou désabusés ou celle des enseignants enthousiastes et inventifs ; l'école où l'on attend au chaud des jours meilleurs ou celle où l'on subit dans la souffrance ; l'école pour s'opposer, casser et trafiquer ou celle pour apprendre, grandir et se révéler ?

Ballottés dans ces incertitudes, les parents passent parfois dans l'opposition. Le soir, à la maison, ils dénigrent l'école... ou ils encouragent leurs enfants à en contourner les exigences. Les parents sont devenus, comme l'a montré Robert Ballion dès 1982, des « consommateurs d'école ». Ils cherchent les meilleurs moyens pour profiter du système : il y a bien longtemps que les milieux aisés savent comment jouer avec la carte scolaire en s'appuyant sur le choix des langues et des options. Aujourd'hui on fait mieux : on met son fils en sixième dans tel collège public parce qu'on sait qu'il y a là une bonne équipe d'enseignants ; on l'inscrit dans le privé en cinquième et en quatrième pour éviter tel professeur de mathématiques ou de français considéré comme insuffisant, avant de lui faire réintégrer le public en troisième pour améliorer ses chances d'obtenir une « bonne seconde ». Si on a des relations, on n'hésite pas à faire pression sur le chef d'établissement pour obtenir que son fils ou sa fille soit dans telle classe, évite les mauvaises fréquentations et améliore ses chances



de passer en classe supérieure. Même dans les milieux populaires et les quartiers défavorisés, les parents n'hésitent pas à déménager dès qu'ils le peuvent, au prix de sacrifices financiers considérables, pour permettre à leurs enfants d'échapper à ce qu'ils considèrent comme des écoles-ghettos.

Et comment condamner de telles pratiques ? En période de crise, il est légitime de chercher les meilleures conditions d'étude pour ses enfants. Les travailleurs sociaux, eux-mêmes, se font un devoir d'aider les parents en difficulté à développer des stratégies scolaires efficaces, jugeant particulièrement injustes les avantages des familles favorisées. D'ailleurs les enseignants, quand il s'agit de leurs propres enfants, ne donnent-ils pas le mauvais exemple ? Et, enfin, comment reprocher aux élèves et à leurs familles de traiter les savoirs scolaires comme des marchandises alors que l'école les ravale elle-même à ce statut ?

### *Le malaise légitime des enseignants*

Jusqu'aux années 70, les parents demandaient à l'école d'assurer un bagage minimal à leurs enfants, garanti par un diplôme permettant d'entrer dans la vie active. L'échec scolaire n'était pas rédhibitoire : l'élève n'en était pas marqué au fer rouge. Le jeune qui avait un mauvais jeu à l'école bénéficiait, s'il la quittait sans diplôme ni qualification, d'une redistribution des cartes. Il disposait d'une seconde chance pour trouver sa place dans la société. Le monde du travail se montrait relativement accueillant, au moins en quantité de postes disponibles. Le cancre pouvait réussir une carrière professionnelle et devenir un citoyen respectable. Aujourd'hui, l'éventail des cartes s'est appauvri. En cas mauvaise donne scolaire, le jeune traîne souvent son échec initial toute sa vie.

Le durcissement des conditions de vie, le chômage massif créent une pression considérable sur l'école. Le professeur qui met une mauvaise note contribue à pousser l'élève vers la sortie : le voilà presque coupable de non-assistance à personne en danger. Ainsi s'expliquent, quoiqu'inexcusables, un certain nombre de réactions violentes d'élèves et même de parents.

S'ajoutant à cette pression, les missions supplémentaires confiées aux enseignants se multiplient. Explicitement ou non, de plus en plus de parents demandent à l'école d'éduquer leurs enfants, de leur inculquer les bonnes manières, de leur apprendre à respecter la morale, à préserver la nature et à bien voter. Ils souhaitent qu'elle les occupe le plus longtemps possible dans la journée pour leur permettre de vaquer à leurs propres activités et qu'elle les garde le plus tard possible pour reculer le moment d'entrer dans une vie active menaçante.

Face à cet état de choses, les enseignants se sentent démunis et déstabilisés. Ils n'ont pas choisi ce métier pour le rôle qu'on leur demande d'y jouer, ils n'y ont pas été formés. Agressés par ces exigences sociales en croissance constante, ils ont l'impression que les hommes politiques se servent d'eux, toujours prêts à charger l'école d'une mission impossible de plus, et toujours prêts à faire retomber la faute sur elle quand ils échouent. D'où le sentiment d'être les réceptacles sans fond des maux sociaux, sans en retirer aucune gratification ni considération. Au contraire, plus leur image sociale se dégrade, plus on exige d'eux. Exigences, pour la plupart, contradictoires avec leur système de légitimation.

### *Une identité professionnelle menacée*

En effet, l'identité d'un enseignant repose sur des savoirs spécifiques. L'instituteur sait apprendre à lire, écrire et compter ; il connaît l'histoire, la géographie et la biologie. Le professeur de collège ou de lycée est, de son côté, spécialiste d'une discipline : il est professeur de français, de mathématiques ou de philosophie. C'est pour promouvoir la discipline qu'il aime et dans laquelle il a réussi qu'il a choisi d'enseigner, pas pour assumer des tâches éducatives qui dépassent la simple transmission de contenus disciplinaires. Rares sont les maîtres qui se définissent encore comme des « hussards noirs de la République », selon l'expression proposée par Charles Péguy, pour lesquels les disciplines d'enseignement étaient, en réalité, des prétextes à un « redressement moral » et à l'inculcation de valeurs républicaines.

Certes, on peut croiser ici ou là quelques spécimens du passé, comme des dinosaures échappés d'un *Jurassic Park* scolaire. Ainsi ce professeur à la fois hussard de la République et lecteur de l'hebdomadaire chrétien *La Vie* : « Beaucoup d'élèves sont faibles mais ils progressent et travaillent souvent dans la joie. Ils sont durs, difficiles, délinquants parfois : je ne les juge pas, nous travaillons. (...) Je me moque de toutes les promesses électorales faites par des menteurs. J'aide comme je peux ces futurs hommes et femmes. Je leur apprend à devenir responsables. Je leur parle de leur futur rôle de parents afin qu'ils ne soient pas comme nos contemporains, adultères, divorcés. Travail, force, solidarité, joie!» (N° 2657, 1-8-1996.) Voilà un résistant solitaire, déconnecté de l'institution scolaire, ayant perdu toute confiance dans l'institution et les politiques, qui ne compte plus que sur ses propres repères moraux. Il incarne, à sa manière, le désenchantement moral et social des enseignants.

Jusque dans les années 60, le professeur et l'instituteur constituaient des personnages centraux et influents de la société. Aujourd'hui, on ne devient plus enseignant par idéal patriotique, civique ou culturel ; on le devient pour s'assurer un emploi stable (et on suscite la jalousie) et pour transmettre une matière que l'on aime, dans laquelle on a réussi (ce qui n'aide pas à comprendre que des élèves puissent s'y ennuyer ou y échouer). On devient institutrice parce qu'on aime les enfants et que c'est à peu près la seule perspective professionnelle après l'obtention d'un certain nombre de licences (littéraires et de sciences humaines en particulier). Aimer et défendre la patrie formait le socle d'une véritable identité professionnelle ; aimer les enfants constitue la base d'une gentille activité de complément ! Certes, il vaut mieux que les enseignants aiment les enfants, mais c'est insuffisant pour bâtir l'axe fort d'une identité professionnelle assumée et reconnue. Le prestige s'est émietté. La légitimité de l'enseignant est aujourd'hui purement universitaire, dans le meilleur des cas. Elle n'est plus ni politique ni sociale. Le maître n'est plus une référence sociale dans la cité, garant d'un projet collectif explicite... Il est devenu un distributeur de connaissances scolaires, d'autant plus contesté que la valeur de ces connaissances sur le marché diminue avec leur diffusion massive.

Conditions de travail dégradées, confiance de l'opinion réduite, réformes parachutées du ciel ministériel à cadence accélérée, sans cohérence ni consultation : la lassitude envahit de plus en plus les enseignants.

On peut affronter des classes dures dans des zones difficiles si l'on se sent soutenu par son entourage, par la société, ou si le sens du métier est reconnu. Mais aujourd'hui, le professeur suscite la pitié quand ce n'est pas

la moquerie ou le mépris vis-à-vis de celui qui accepte cette vie de galère. « Le plus beau métier du monde » est devenu l'un des plus difficiles et toutes les conditions sont réunies pour que l'enseignant se sente victime d'un complot. Les parents, le ministre, la hiérarchie, les médias, les collectivités territoriales, les politiques et même les élèves ne les respectent plus : tout concourt à ce que l'enseignant développe une paranoïa aiguë. Sans point d'appui pour se défendre, il succombe à la lassitude, la déprime, la fuite dans les vacances, l'attente de la mutation..., toutes attitudes qui alimentent les critiques, lesquelles aggravent son découragement : parfait exemple de cercle vicieux.

### ***Toujours plus de moyens !***

Face aux graves questions posées, la réponse immédiate de la plupart des organisations syndicales et professionnelles consiste à demander toujours plus de moyens. Or il est temps de sortir de l'inflation démagogique. Le budget de l'Éducation nationale, premier de l'État, n'est peut-être pas suffisant mais, tel qu'il est, il doit permettre de faire infiniment mieux qu'aujourd'hui. Les 277 milliards de francs sont en réalité mal répartis, mal utilisés et mal gérés.

Les exemples ne manquent pas : une administration centrale encombrée de procédures tatillonnes ; des instances intermédiaires inutiles et infiniment trop lourdes entre le ministère et les établissements scolaires - pourquoi maintenir à la fois les rectorats et les inspections académiques départementales, alors qu'un seul échelon suffirait amplement ? ; un système d'examens et de concours d'une complexité infinie et dont les coûts augmentent chaque année ; des horaires d'enseignement trop chargés,

en particulier pour les lycéens, et dont l'efficacité n'est pas démontrée en dépit de la pression des lobbies disciplinaires qui croient que la dignité d'une matière se mesure au nombre de ses heures hebdomadaires ; une rigidité excessive dans les emplois du temps et l'organisation de l'année scolaire ; des bâtiments publics utilisés tout au plus trente-six semaines par an dans l'enseignement primaire et secondaire, vingt-sept à vingt-huit dans l'université ; une conception archaïque du métier : un professeur accepte de gâcher des dizaines d'heures à corriger des copies (alors qu'il n'est pas certain que cela aide ses élèves à progresser), mais refuse de considérer l'encadrement d'une étude dirigée dans son temps de service (alors qu'il pourrait là, en beaucoup moins de temps, fournir une aide méthodologique infiniment précieuse à ses élèves). Et, enfin, une fâcheuse tendance à ne comptabiliser que dans le court terme, négligeant l'importance de la prévention : ainsi ce collègue qui, grâce à des efforts pédagogiques considérables, avait réussi à faire presque totalement disparaître le redoublement... Que croyez-vous qu'il arriva ? Ses effectifs, logiquement, baissèrent... et, du coup, on lui supprima trois postes ! Évidemment, la prévention ne produit pas d'effets visibles. Par définition, quand elle réussit, il ne se passe rien de grave... et les crédits ne viennent pas !

### ***Toujours moins d'élèves dans les classes !***

Les effectifs sont regardés comme une vache sacrée devant laquelle, à chaque rentrée, tout le monde se prosterne. Surtout ne pas l'enjamber, elle risquerait de se vexer et de se transformer en manifestation. Jamais on n'améliorera, répètent la plupart des syndicats, le niveau d'élèves trop nombreux par classe. Or, il n'existe aucune corrélation automatique entre la baisse des effectifs et le niveau scolaire des élèves. Paradoxe apparent :

on constate même une chute assez nette des résultats quand les effectifs baissent trop fortement (c'est l'un des arguments utilisés pour fermer les petites écoles rurales).

D'avantage d'enseignants, s'ils ne sont pas compétents, n'améliore en aucun cas l'enseignement. Il y a 300 ans déjà, Comenius préconisait même de diminuer le nombre des enseignants, de ne garder que les meilleurs en les payant très bien et en leur confiant d'importants groupes d'élèves. Comenius avait sûrement raison pour ce qui concerne le cours magistral : une information transmise devant une nombreuse assistance est souvent mieux retenue par chacun des auditeurs que lorsqu'elle est transmise devant une assemblée trop restreinte, car l'importance du groupe donne de l'importance au message. Mais il existe d'autres formes d'enseignement que le cours magistral.

En fait, la question des effectifs dépend étroitement des activités que l'on propose aux élèves. Certaines imposent de travailler en petit comité, d'autres supportent des groupes plus importants. À l'oral ou pour aider un élève à améliorer sa méthode de travail, rien ne vaut de tout petits effectifs. Pour des travaux pratiques de chimie ou de biologie, mieux vaut ne pas dépasser douze ou quinze personnes. Mais, dans le cas d'une conférence, le nombre d'assistants n'a jamais été un handicap, même s'il est souhaitable que la discussion et la critique se fasse avec des groupes plus restreints sous la conduite d'un animateur - par exemple un élève d'une grande classe formé à cet exercice. Il s'agit donc d'assouplir la gestion des emplois du temps et de s'interroger sur la nature des activités et le type de groupe qui leur permettra de se dérouler au mieux.

Par ailleurs, la question des effectifs est liée aux conditions matérielles : on travaille mieux avec un grand groupe dans des locaux adaptés qu'en groupes plus restreints dans des classes exigües où aucun matériel pédagogique ne peut être utilisé. La question des effectifs focalise trop l'attention, au détriment d'une réflexion en profondeur sur l'architecture scolaire et l'outillage pédagogique. Par exemple, chaque classe devrait disposer d'étagères où stocker livres et manuels (les élèves apprennent beaucoup en comparant les différentes approches d'une même notion et les exercices proposés dans différents manuels)... cet aménagement minimal n'existe pourtant pas dans toutes les classes. Autre outil de base dans chaque classe : une photocopieuse, non pour « photocopier » les manuels scolaires, mais pour organiser au mieux le travail en commun. Pour apprendre à rédiger l'introduction d'une dissertation, on pourrait ainsi demander aux élèves d'en écrire chacun une et travailler ensuite ensemble sur quelques exemples photocopiés. Beaucoup de spécialistes se gargarisent avec l'entrée de l'école dans l'ère MacLuhan du multimédia... alors que beaucoup de classes n'ont pas encore intégré Gutenberg : le livre reste rare et la parole du maître du haut de sa chaire (physique ou mentale) demeure le véhicule essentiel, parfois même unique, de la transmission des savoirs !

### ***Quantité ou qualité ?***

La question du coût de l'éducation doit se poser globalement dans chaque établissement. L'investissement dans un centre de documentation doit être étudié en fonction des pratiques pédagogiques nouvelles qu'il pourra susciter : les enseignants qui ne seront plus contraints de s'épuiser à maintenir une apparence d'ordre dans des cours magistraux systématiques,



pourront développer le travail de groupes sur documents. L'ouverture du foyer socioéducatif et l'organisation de clubs d'astronomie ou d'échecs, à l'heure des repas et en fin de journée, peuvent paraître coûteuses en termes d'encadrement... mais ce sont de précieux moyens capables de diminuer les comportements d'incivilité et de faciliter, à terme, le travail de tous les professeurs. La construction d'un amphithéâtre doit s'envisager en fonction des assemblées générales d'élèves et des conférences qui s'y dérouleront : on pourra y réunir plusieurs classes pendant que certains enseignants se consacreront à encadrer des petits groupes d'élèves en difficulté. L'embauche de surveillants doit se faire en concertation étroite avec les enseignants sous la responsabilité desquels ils animeront les études dirigées ; ce n'est que dans la mesure où ces surveillants auront une légitimité pédagogique qu'ils pourront faire autre chose que de la simple répression. Plusieurs activités supposent une collaboration avec les équipes socioculturelles du quartier : pour compléter l'apprentissage scolaire, éminemment spécifique, il existe dans la société des ressources dont il serait dommage de se priver ou qu'il serait stupide de dupliquer... Dans cet ensemble complexe qu'est l'éducation, où tout interagit sur tout, les moyens et les effectifs ne sont que des variables parmi d'autres. Le discours lancinant, systématique dogmatique et univoque de certains syndicalistes finit ici par discréditer l'ensemble de l'Éducation nationale aux yeux de l'opinion publique. Les premières victimes en sont les plus vaillants soldats : les enseignants et les chefs d'établissements qui se battent quotidiennement avec les ressources dont ils disposent.

Il faut le dire et le répéter sans, pour autant, rallier les tenants de la politique d'austérité : en matière éducative, la quantité ne produit pas nécessairement la qualité. Ce n'est pas en doublant le parc informatique

qu'on réduira de moitié les fautes d'orthographe ou les erreurs d'addition. Multiplier des surveillants incapables de faire respecter les règles n'apporte rien à la sécurité ou à l'ambiance studieuse d'un établissement. Accumuler des heures de cours supplémentaires pour des élèves en difficulté ne les empêche nullement de se noyer... bien au contraire ! Voilà l'illusion : on ne produit pas de la réussite en renforçant les conditions de l'échec ; on n'intéresse pas un enfant à une discipline en augmentant sa charge de travail - pas plus qu'en la diminuant d'ailleurs - mais en cherchant d'autres moyens de le faire travailler. Aveugles ou oublieux de notre propre histoire, nous succombons systématiquement à la tentation du "plus de la même chose". Cette méthode, absurde, a pourtant fait la preuve de son inefficacité. Au point qu'un élève de cinquième, qui venait d'apprendre qu'il allait bénéficier d'une heure de soutien d'anglais supplémentaire, nous dit un jour : « L'anglais, ça me donnait déjà la nausée... Le prof m'en remet deux cuillères pour m'aider à digérer ! »

En période de restrictions budgétaires, on comprend mal l'injection de milliards supplémentaires dans une institution qui rejette chaque année une centaine de milliers de jeunes sans diplômes ni qualifications, et qui est (à tort, sans aucun doute) considérée comme responsable du chômage. Le Parlement ne consentira d'efforts supplémentaires en matière d'éducation que si les éducateurs prouvent qu'ils sont capables d'inventer au lieu de récriminer, s'ils montrent qu'ils savent réfléchir sur la pertinence des investissements demandés, s'ils s'engagent à rendre le meilleur service possible avec les fonds qu'ils reçoivent... et si l'ensemble des dépenses d'éducation apparaît au service d'un projet clair.

Plutôt que de moyens supplémentaires, c'est de valeur qu'il faut parler. Quelle est la valeur de ce que propose l'école ? Quel est le sens de son projet ? Les enseignants sont-ils tous aujourd'hui des professionnels ? Ont-ils pris la mesure de la nouvelle donne sociale et scolaire, des bouleversements de notre modernité, de la demande croissante d'éducation, de l'effritement des grandes institutions traditionnelles de socialisation (comme la famille, la religion, certaines pratiques associatives ou sportives), de la montée du communautarisme ? Ni assistante sociale ni animateur socioculturel, le maître doit bâtir son identité sur l'apprentissage de la démocratie. Ses objectifs prioritaires doivent être le refus de la violence, l'accès progressif de l'enfant et de l'adolescent à la parole socialisée par la maîtrise des savoirs et la construction de la Loi. Et seule cette nouvelle définition de sa mission permettra de reposer, de manière saine, la difficile question des moyens.

### *Des ministres sous influence*

Sans doute, les ministres successifs de l'Éducation nationale ont-ils quelques excuses. Quiconque exerce une telle fonction est un homme cerné, obligé de se garder à droite, à gauche, au centre, devant, derrière, qui ne peut avoir confiance en personne. La structure pyramidale, politiquement vassalisée, de son entourage ne fait pas toujours remonter l'information. À quelques exceptions près, les recteurs ou inspecteurs d'académie obéissent avec trop de zèle et ne rendent pas compte des résistances ni des problèmes réels qui se posent sur le terrain. Leur ligne de conduite est simple : pas de vagues, garder sa place et éviter, autant que faire se peut, les conflits avec les syndicats. Tant que les ministres de l'Éducation seront hantés par la peur d'une manifestation ou d'une grève,

ils ne gouverneront que du bout des doigts, prêts à faire volte-face et à tout abandonner en rase campagne à la moindre alerte.

Car le ministre n'est pas le seul patron de l'Éducation nationale. Il partage son pouvoir avec les syndicats. Sur une question aussi sensible que celle des mutations, le principal syndicat des enseignants du second degré se vante parfois de faire changer 30 à 40 % des affectations dans les établissements décrétées par le ministère. C'est une gestion de connivence. Le ministre ne peut guère bouger sans avoir négocié à l'avance et obtenu un feu vert syndical. De leur côté, beaucoup de responsables syndicaux restent crispés sur les avantages acquis : pour garder la confiance de leur base, ils doivent défendre avant tout les intérêts individuels et collectifs des enseignants, si bien qu'ils s'accrochent à des positions archaïques dans la mesure où elles représentent des symboles forts du « pouvoir enseignant ». Ainsi, à peine le ministre se hasarde-t-il à proposer une réforme des examens de l'enseignement technique en introduisant une part de contrôle continu - comme le demandent tous les professionnels et les pédagogues - qu'il doit vite battre en retraite sous les injonctions d'un syndicat puissant, non sans rendre hommage, au passage, à son « sens des responsabilités ».

Autre pression moins connue mais très pesante : celle des « associations de spécialistes ». Chacune d'elles (les professeurs de biologie, d'histoire, de philosophie, d'anglais, etc.) veille jalousement aux intérêts de sa discipline. Dès que le ministère ou le Conseil national des programmes proposent de réexaminer les programmes et les horaires d'une discipline, leurs membres serrent les rangs pour garantir le *statu quo* et obtenir au contraire un renforcement de leur poids dans la scolarité. Aux exceptions notables des enseignants de mathématiques et de français qui combattent,

depuis quelques années, ce corporatisme étroit, les associations de spécialistes, consultées sur les programmes, s'accordent avec une belle unanimité : « Oui, bien sûr, les horaires sont trop lourds, les semaines des élèves difficiles ; le travail qui leur est demandé, trop important, les condamne à la superficialité ou au bachotage. Bien sûr, il faut alléger les programmes dans toutes les disciplines... sauf dans la nôtre, évidemment. Et, puisque c'est la plus importante, il faut même la développer ! »

La liste des groupes qui tentent de faire pression sur le ministère de l'Éducation nationale ne serait pas complète sans les associations de parents d'élèves, les collectivités territoriales, les entreprises et les médias. Dès qu'il s'agit d'éducation, tout le monde se prétend compétent, apte à légiférer et cherche à imposer son point de vue. En ce domaine, la France compte des millions de ministres en puissance.

### *Une étrange continuité*

Pression de l'opinion, volonté politique souvent défaillante, lourdeur de la machinerie administrative ; ainsi s'explique une grande continuité de fait entre les ministères, de droite ou de gauche.

En réalité, la machine avance par impulsions successives ; elle est si pesante que, quand un mouvement s'est esquissé, celui-ci continue en dépit des changements de cap, avant de dériver sans but quand l'énergie est épuisée. Les « collèges en rénovation », lancés courageusement en 1981 par Alain Savary, ont survécu sous Jean-Pierre Chevènement qui avait pourtant sonné la fin de la récréation et des « expériences pédagogiques ». Mais la machine était en marche, les échéanciers construits sur trois ou

quatre ans, les circulaires diffusées, tous les échelons hiérarchiques mobilisés... Le train a continué sur sa lancée, cahin-caha, avant de buter mollement au fond d'une voie de garage quatre ou cinq ans plus tard. À l'école primaire, l'organisation en cycles, impulsée par Lionel Jospin en 1988 pour diminuer les redoublements et s'adapter aux besoins de chaque élève, est toujours officiellement en vigueur, mais cette réforme est maintenant en roue libre et, dans beaucoup d'écoles, les mauvaises habitudes ont repris le dessus : les classes traditionnelles se sont reconstituées et les élèves redoublent presque autant qu'au bon vieux temps. De la « pédagogie de soutien », promue par René Haby, au plan « informatique pour tous », lancé par Laurent Fabius, les réformes fonctionnent quelque temps puis s'enlisent dans les sables mouvants de l'Éducation nationale.

En fouillant bien, un archéologue scolaire découvrirait dans chaque établissement quelques traces parfois fraîches, parfois fossilisées, de couches pédagogiques successives. Mais les vestiges sont en désordre. Le site a connu des glissements de terrain : à l'occasion de l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement des couches anciennes sont parfois revenues à la surface tandis que des mesures nouvelles étaient enterrées. Depuis vingt ans, tous les changements proposés, toutes les réformes successives ajoutées les unes aux autres sans véritable projet unificateur, ont rendu les principes organisateurs de l'institution scolaire incompréhensibles par les enseignants eux-mêmes.

À défaut de réforme en profondeur, les ministres s'affairent à créer des certitudes : on donnera priorité au français pour éradiquer l'illettrisme ; on développera l'éducation civique pour offrir aux jeunes des repères ; on

recentrera les programmes sur « l'essentiel » ; les langues anciennes vont redevenir une priorité ; les écoliers apprendront une langue étrangère dès l'école primaire ; le rééquilibrage lettres-sciences est en cours ; le privé et le public deviennent complémentaires ; les lycées techniques et professionnels offrent maintenant plus de débouchés que les lycées d'enseignement général...

***Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme***

Cette rafale de déclarations fracassantes et de bonnes intentions proférées la main sur le cœur ou une idée derrière la tête, masque l'amnésie absolue des responsables successifs du système scolaire, qui s'obstinent à réinventer l'eau tiède en la faisant passer pour le remède miracle. Cela prend parfois la forme d'illuminations mystiques : c'est Jean-Pierre Chevènement découvrant, dans une conversion subite à la manière de Paul Claudel, que l'école doit « apprendre à lire, écrire et compter ». C'est François Bayrou compilant toutes les banalités pédagogiques de ce siècle dans cent cinquante-six propositions émises en juin 1994, après une consultation nationale menée au pas de charge, sans doute pour faire oublier la malheureuse tentative de réforme de la loi Falloux qui avait bien failli lui coûter sa place. Un tel flot de mesures présentées en désordre, sans hiérarchie ni axe fort, laisse pantois : soit l'on considère que tout ayant déjà été fait, il n'y a plus rien à faire ; soit l'on estime qu'il y a tant de choses à faire que l'on n'y arrivera jamais et que ce n'est pas la peine de commencer. En tout cas, on baisse les bras.

À la Sorbonne, devant un parterre de milliers d'inspecteurs, on a même entendu un ministre proclamer avec la foi du nouveau converti qu'il faut

désormais, à l'école, « apprendre à apprendre »... Il n'ignore sûrement pas que cette idée date de Montaigne et du *Ratio studiorum* (texte fondateur de la pédagogie jésuite dont la version définitive parut en 1599), qu'elle est développée depuis plus d'un siècle par les militants pédagogiques de l'Éducation nouvelle... Il n'est pas non plus sans savoir que cette même formule est précisément remise en question par de très nombreux chercheurs qui constatent la difficulté à acquérir une méthode indépendamment de son contenu. Mais tout est bon, en matière éducative, pour donner le sentiment à la population que l'on fait quelque chose. Imaginerait-on un ministre de la Santé, devant les meilleurs spécialistes des traitements les plus sophistiqués, faire l'éloge de la saignée ?

Un ministre qui défend avec autant d'aplomb des principes pédagogiques aussi généreux que généraux travaille plus pour marquer son territoire et affirmer sa présence que pour engager de véritables changements. On pourrait supposer que, si les hommes politiques annoncent des projets, c'est pour pouvoir les réaliser. Mais, en matière éducative, c'est bien souvent le contraire : plus on en dit, moins on en fait. Seuls quelques naïfs s'étonnent et posent des questions subversives : « Pourquoi ne réalise-t-on pas ce que l'on annonce ? Pourquoi ne prend-t-on pas au sérieux la formation à l'autonomie et à la citoyenneté ? Pourquoi ne met-on pas véritablement l'élève au centre du système éducatif ? » Mais ces irresponsables sont vite découragés de persévérer : l'institution en fait des formateurs ou les recase dans l'administration.

Au chapitre des trompe-l'oeil, il faut évoquer la politique du gadget. Un exemple entre mille : un quart d'heure de langue vivante tous les jours à l'école primaire. Mesure démagogique qui flatte les parents. En pleine



construction européenne, ils pensent sincèrement que leurs enfants parleront couramment anglais, allemand ou espagnol au sortir du primaire. Tout laisse croire, en effet, qu'une instruction ministérielle est faite pour être appliquée par les enseignants. Erreur grossière. D'une part, le ministre ne voulant pas prendre le moindre risque, n'impose rien. Chaque instituteur continue à faire ce qu'il veut dans sa classe, au nom de la fameuse « liberté pédagogique ». D'autre part, les instituteurs, dans leur immense majorité, ne parlent pas de langue étrangère, n'ont guère envie d'en enseigner et, s'ils acceptent de le faire, ne disposent pas de la formation nécessaire. De leur côté, les professeurs de langue en sixième ignorent le travail du primaire ; ils continuent à utiliser des manuels conçus pour des élèves qui commencent à zéro. Du reste, ils regrettent qu'ils n'en soit pas ainsi et dénoncent les connaissances superficielles et les mauvaises habitudes acquises avant le collège. Enfin, la plupart des chercheurs considèrent qu'aucun apprentissage linguistique significatif n'est possible dans ces conditions... Les langues vivantes à l'école primaire : une fausse bonne idée, une mesure annoncée à grand fracas puis discrètement oubliée, l'exemple d'une politique flatteuse pour les parents, prudente pour les enseignants, qui oublie les élèves.

Dans l'Éducation nationale, rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme. Les études dirigées que l'on fait passer comme la dernière trouvaille pédagogique datent, en réalité, de près de trois siècles. La Loi d'orientation sur l'école de 1989 affirme qu'il faut « mettre l'enfant au cœur du système éducatif » ; mais ce principe existait déjà chez Rousseau... On a eu le temps, depuis, d'en mesurer la richesse et les limites.

Au fond, les ministres de l'Éducation nationale se sont souvent contentés de recycler des rengaines éprouvées en fonction de l'air du temps : enseigner les « bases », tenir compte des différences de niveaux, lutter contre l'inégalité scolaire, éveiller les élèves au sens de la responsabilité, développer leur autonomie, leur permettre de comprendre le monde et d'accéder à la culture. Ces principes sont louables, d'autant plus qu'on peut difficilement soutenir le contraire. Mais ces discours sont faciles parce qu'ils évitent de trancher sur des questions importantes. Chacun se les approprie, à gauche, au centre et à droite, chez les militants pédagogiques comme chez les inspecteurs généraux, dans les syndicats, les associations de parents d'élèves et les associations de spécialistes.

### *Le règne des « paroles verbales »*

Mais si, d'aventure, un ministre se piquait de faire appliquer concrètement ces principes pédagogiques, il est bien possible que les enseignants soient rappelés au réalisme par quelques fonctionnaires zélés.

Le ministre dit : « Il faut individualiser la pédagogie » (le professeur doit organiser différemment le travail de chaque élève en fonction des besoins de ce dernier), mais bien des inspecteurs ne visitent les classes que pour entendre un cours magistral. Le ministre dit : « Il faut travailler en équipe », mais les inspections restent toujours individuelles et ignorent résolument l'implication dans des tâches collectives. Le ministre dit : « Les écoliers ne redoublent plus, ils peuvent mettre un an de plus à effectuer un cycle », mais le système d'orientation continue à fonctionner en considérant le retard scolaire comme un handicap majeur pour accéder aux meilleures classes. Le ministre dit : « Il faut former à la vie sociale en

organisant des activités collectives », mais il arrive que des directeurs d'école opposent systématiquement des problèmes d'assurance (pourtant parfaitement surmontables) à toute initiative. Le ministre dit : « Il faut que l'évaluation des élèves soit une aide personnalisée et non une simple sanction », mais le chef d'établissement, pris dans une logique qui le dépasse, veille à rendre les conseils de classe suffisamment sélectifs pour garantir une bonne image de marque à leur établissement. Le ministre encourage les enseignants à se former dans le domaine pédagogique, mais les candidats à une licence de sciences de l'éducation ne bénéficient d'aucune aide, d'aucun soutien et d'aucune reconnaissance, au contraire de ceux qui préparent des concours pour grimper dans la hiérarchie.

La mise en place des conditions d'application de ce qui est proposé passe après la gestion des relations avec les médias. Ainsi la violence à l'école : chacun s'accorde pour la condamner mais sans toujours se rendre compte que les élèves véritablement violents sont peu nombreux tout en disposant d'un pouvoir de nuisance considérable. À l'automne 1996, le ministre en exercice décrète, alors que l'opinion est sous le choc de la mort d'un élève, deux heures de débat dans toutes les classes de France le même jour au même moment. Les citoyens ont le sentiment que cet homme-là agit : « Voilà quelqu'un d'efficace qui prend le taureau par les cornes ! »... Mais ce geste médiatique ne masque pas l'absence d'une vraie politique. Les enseignants et les chefs d'établissement savent bien, eux, que décréter deux heures de débat après un drame n'aura aucun effet magique. Seul un travail quotidien portera des fruits. Seule une volonté patiente, dans l'ombre, agissant sur le terrain pour installer des lieux de discussion, enseigner les principes fondamentaux du droit, faire de l'école elle-même une société plus juste et plus équitable, contribuera petit à petit à apaiser le

climat et à restaurer la sécurité dans les établissements. Les enseignants savent aussi qu'il ne faut pas tout mélanger : d'un côté, la délinquance ouverte, relativement rare, qui ressortit au droit commun, de l'autre, la multiplication des actes d'incivilité qui témoignent de la difficulté des jeunes à accepter les règles d'une vie sociale démocratique. Cette multitude de petits délits pourrit l'ambiance : emprunt d'un livre que l'on ne rend jamais, graffitis, petites détériorations du matériel ou des locaux, cris ou injures dans la classe, vêtements tachés de jets d'encre, manifestations grossières de mécontentement individuel... ces phénomènes ne peuvent être combattus que par un véritable travail de reconstruction de la « cité scolaire ». Mais, si ce travail n'est pas soutenu par un projet politique fort, les bonnes volontés s'épuisent vite.

Quelques jours après les déclarations du ministre, et pendant que les enseignants, loin des micros et des caméras, s'efforcent de créer les conditions d'un retour à la paix sociale, les médias ont déjà changé de sujet... Voilà maintenant que ce n'est plus la violence, mais le baccalauréat qui occupe le devant de la scène.

### *La mythologie scolaire au devant de la scène*

La vie du pays est, en effet, ponctuée de deux événements récurrents, accompagnés de leurs cortèges d'images d'Épinal et d'interventions attendues de tous les ténors de l'arène médiatique : la rentrée de septembre et le baccalauréat.

En septembre, on se penche sur le calendrier et les rythmes scolaires, mais essentiellement du point de vue des parents et des professionnels du

tourisme. On se pose aussi la question rituelle, essentielle et quasiment métaphysique : « La rentrée s'est-elle bien déroulée ? ». C'est-à-dire : « Le système est-il prêt ? Chacun est-il bien à sa place ? Les emplois du temps sont-ils bien construits ? Le chauffage est-il en état de marche ? » Le pays tout entier peut alors mesurer l'importance de l'effort qu'il consent pour l'éducation de ses enfants : à quelques grains de sable près, la machine fonctionne. La grande garderie scolaire peut commencer, peu importe au fond ce que les enfants vont apprendre à l'école...

Quant au baccalauréat, c'est un examen qui ne sélectionne plus personne. Tout élève passant deux ans en terminale a près de 95% de chances de l'obtenir. Car la vraie sélection s'est opérée avant, grâce aux orientations dans des filières courtes et professionnelles et au choix du type de baccalauréat que l'on va passer. Mais c'est un rite qui permet une fois par an à la France de se donner le spectacle de l'efficacité supposée de son système scolaire. L'examen appartient à la mythologie sociale : chaque année le pays tout entier vit à son rythme pendant les quelques jours qu'il dure. Chacun connaît en effet au moins un jeune qui « le » passe... et chacun attend les résultats en retenant son souffle. Les plus anciens brûlent des cierges dans les églises. Les plus modernes prescrivent des vitamines sensées doper le cerveau. Les éditeurs multiplient les annales et guides de toutes sortes, les magazines rivalisent de conseils pratiques. Dès le jour de la première épreuve, des intellectuels en vogue se prêtent au jeu de la dissertation philosophique, histoire de se mettre au diapason de l'émotion nationale !

Peu importe le coût, de plus en plus exorbitant, d'une telle opération. Peu importe le caractère contestable des épreuves. Peu importe qu'elles

contraignent les enseignants à sacrifier des pans entiers de notre culture au profit d'un bachotage stérile. Le symbolique l'emporte sur la rationalité, un grand frisson s'empare de la population...

### ***La politique de « la poire en deux »***

Mais la façade prestigieuse dissimule une arrière-cour moins attrayante : depuis des années, c'est la politique de la poire en deux qui triomphe. Une politique hésitante, incohérente, souvent stupéfiante et toujours insuffisante.

La gestion de l'hétérogénéité des classes en est un bon exemple. Chacun constate que les élèves constituant une classe sont différents : trente élèves et autant de cas particuliers. Certains obtiennent de bonnes notes partout, d'autres nulle part, d'autres enfin réussissent dans telle matière et échouent dans telle autre. Quelle attitude adopter face à cette diversité, inévitable dès lors que l'on passe du préceptorat à la classe ?

Régulièrement, les penseurs du ministère déplorent que des enfants de niveaux trop différents coexistent dans les mêmes classes. Ils décident donc de regrouper les élèves, en fonction de leurs notes, dans des classes rendues homogènes pour mieux répondre aux besoins de chacun. On obtient ainsi des classes constituées de « bons » élèves, et d'autres où sont regroupés les « mauvais ». Des voix s'élèvent bientôt pour dénoncer la création de classes-ghettos qui « tirent les mauvais élèves vers le bas ». On propose donc de rétablir des classes hétérogènes où la stimulation sera plus grande et où les élèves pourront s'enrichir de leurs différences. Quelques mois plus tard, une idée ne manque pas de surgir : « Ne vaudrait-il pas

mieux, finalement, regrouper les élèves par niveau... non point, bien sûr, dans un esprit d'exclusion mais pour les aider à progresser ? On leur proposerait ainsi une pédagogie plus adaptée. » Le cycle est sans fin. Les enseignants ne savent plus à quel saint se vouer.

Autre exemple : les devoirs à la maison : bien qu'officiellement supprimés depuis 1952 à l'école primaire, François Bayrou a éprouvé le besoin de les supprimer une deuxième fois. Deuxième coup d'épée dans l'eau puisque presque tous les instituteurs continuent à donner autant de devoirs qu'ils le veulent et que les journées de travail des enfants ne cessent de s'allonger. Rabelais estimait déjà qu'il est absurde de maintenir un enfant de douze ans assis à une table plus de trois heures par jour. Aujourd'hui, médecins et pédagogues ont beau crier à l'aberration, rien n'y fait : les devoirs continuent à gâcher les soirées des élèves et de leurs parents (pourtant les moins bien placés pour faire travailler leur progéniture) et à associer les études à la contrainte et à la souffrance.

Les partisans des devoirs du soir prétendent qu'ils préparent les enfants au collège, qu'ils les forment à travailler seuls. En réalité, dès le primaire, c'est la pression des familles et la compétition farouche qui s'installent. Les parents sont inquiets : en l'absence de vrai projet scolaire national, dans le cadre vide que constitue l'Éducation nationale, privés d'une véritable perspective qui légitimerait clairement aux yeux de tous l'institution et les dépenses qu'elle impose, ne reste plus que le libre jeu des aspirations individuelles. Quand rien de clair ne pointe à l'horizon, quand la Patrie n'est plus en danger, quand les savoirs se diffusent massivement à l'extérieur de l'école, quand les réformes se succèdent sans ligne directrice, quand la seule fréquentation scolaire ne garantit plus

l'insertion sociale... comment reprocher aux parents de manifester leur anxiété et leur angoisse pour l'avenir de leurs enfants ? Faute d'ambition scolaire nationale, il n'existe plus que des ambitions personnelles qui s'expriment et s'entrechoquent dans l'école.

***Affaire publique, affaires privées : l'École n'est pas un service mais une institution !***

À ce point de désordre, un renversement radical s'impose : l'école doit renoncer à la gestion juxtaposée et conflictuelle de millions d'intérêts privés ; elle doit redevenir une affaire publique. En d'autres termes, l'école n'est pas un service, c'est une institution. Qu'est-ce qu'un service ? C'est un organisme qui « rend des services » à un ensemble de personnes. La Poste est un service, comme la voirie. La qualité d'un service se mesure à la satisfaction de ses usagers. Or, dans une république, il doit exister au moins trois organismes qui échappent à la logique du service : la justice, l'armée et l'éducation. Ce sont là des institutions. On ne les juge pas à la satisfaction de leurs usagers : quand la patrie est en danger, chacun conçoit bien qu'une armée doive la défendre et tout le monde comprend que la satisfaction des militaires ne peut pas être son premier objectif... Il vaut même mieux, pour un pays démocratique, que les militaires n'aient pas trop le goût du combat et ne piaffent pas d'impatience devant la perspective du champ de bataille. De même, la qualité de la justice ne peut être mesurée à l'aune de la satisfaction des justiciables La justice est une valeur dont le respect dépasse les intérêts individuels ; les décisions de l'institution judiciaire ne peuvent être obtenues ni par l'accumulation ni par la multiplication des volontés personnelles en cause, sous peine de se réduire au simple résultat d'un rapport de forces. Or, l'éducation, pendant



la période de la scolarité obligatoire - c'est-à-dire au moment crucial où l'État prend la décision de scolariser l'ensemble des enfants et garantit leur égale instruction -, se doit d'obéir à des valeurs spécifiques. Elle n'a pas vocation à être le champ clos de la concurrence sociale. Demander à l'école de satisfaire l'ambition individuelle de chacun, c'est se condamner à l'école-supermarché.

### ***Promouvoir tout le monde ou satisfaire chacun ?***

Le syndrome de la courbe de Gauss (cette fameuse courbe en forme de cloche qui doit son nom à un mathématicien allemand du XIXe siècle) est particulièrement significatif de la difficulté à accommoder comportements individuels et exigence institutionnelle collective. De quoi s'agit-il ? L'exemple suivant l'explique. Il y a une dizaine d'années, le proviseur d'un lycée, avec le soutien des parents, avait décidé de créer une classe de première d'élite en réunissant les quatre meilleurs élèves de chacune de ses huit classes de seconde. En début d'année, cette classe de première comprenait donc trente-deux élèves, tous entre quinze et seize de moyenne. Un trimestre environ a suffi pour que l'alchimie scolaire, ramène la classe à une répartition gaussienne : un tiers d'élèves faibles ayant entre quatre et huit, un tiers d'élèves moyens ayant entre huit et douze et un tiers de bons élèves ayant entre douze et seize. Pire, les "mauvais" élèves ont été éliminés en fin d'année... tant il est vrai qu'à l'école il ne faut jamais être dans le troisième tiers, même dans la classe des meilleurs ! Partout, en effet, les « bons » passent en classe supérieure, les « mauvais » sont éliminés et les « moyens » justifient les débats en conseils de classe, tranchés *in fine* par le chef d'établissement. C'est le " principe du tiers exclu " qui valorise la réussite des uns en s'appuyant sur l'échec des autres.

Cette triste réalité recouvre une piètre idéologie : dans tout groupe humain, dès qu'il s'agit d'apprentissage, les individus se répartiraient spontanément en trois tiers à peu près égaux : les débilés, les médiocres et l'élite. Heureusement que ce n'est pas l'école qui apprend à marcher aux enfants : sinon la population comporterait un tiers de bons marcheurs, un tiers de boiteux et un tiers de grabataires !

Mais, ne sommes-nous pas tous complices de cette idéologie ? L'administration qui pousse insidieusement les enseignants à retrouver dans chaque classe la courbe de Gauss. Les enseignants qui choisissent les exercices en sorte que le clivage des élèves dessine la même courbe. Les parents qui, quand leur enfant rapporte une note, s'empressent aussitôt de demander : « Et les autres ? » Souvent même, au lieu de louer l'efficacité d'un enseignant qui met beaucoup de bonnes notes (ce qui prouverait plutôt *a priori* la qualité de son travail), les parents suspectent son exigence ou son honnêteté. Pour eux, la réussite générale dévalorise le succès individuel. Tous veulent à la fois que leur propre enfant soit dans le tiers de ceux qui réussissent et que suffisamment d'enfants échouent pour constituer un vrai tiers d'exclus. Ainsi, dans tous les cas, les enseignants sont coupables et les clients insatisfaits : si les élèves sont trop nombreux à réussir, le succès individuel n'a pas de valeur ; s'ils sont trop nombreux à échouer, c'est que les enseignants font mal leur travail ! Les enfants eux-mêmes acquièrent rapidement le réflexe et considèrent un bon résultat comme insignifiant si aucun, dans la classe, n'a de mauvaise note.

L'école, on le voit, ne peut pas être inféodée à la multitude des demandes individuelles qu'elle est condamnée à ne jamais pouvoir exaucer. À vouloir satisfaire tout le monde, elle ne satisfera personne. Sa

mission ne peut se définir qu'en référence à un principe supérieur qui dépasse la simple coalition et suppose une véritable adhésion collective. Cette mission consiste à restaurer l'acte fondateur de l'ordre démocratique, à refaire inlassablement, avec les jeunes qui lui sont confiés, le geste de Clysthène ordonnant aux tribus athéniennes de sortir de la spirale infernale de la violence, d'apprendre à se parler, à se dégager de la violence primitive et à accéder à la culture et à la civilisation.

Le rôle de l'école est moins d'imposer des vérités aux enfants que de créer les conditions pour que, devenus adultes, ils les trouvent ensemble. Elle est de préparer la démocratie, seul cadre au sein duquel peuvent s'exprimer les singularités. C'est une erreur de chercher à satisfaire les intérêts privés de chacun ; il est urgent, au contraire, de se donner des valeurs collectives qui constituent une référence assez forte pour l'emporter sur les calculs stratégiques des uns et des autres. L'école obligatoire doit se définir clairement : est-elle un parcours du combattant fait pour sélectionner les futures élites, un creuset idéologique destiné forger des Français conformes, ou une institution capable de permettre aux futurs citoyens de se connaître, de se parler, de se comprendre et d'inventer ensemble la société dans laquelle ils veulent vivre ?

Quoi que certains en pensent ces différentes tâches sont incompatibles. Elles n'obéissent pas aux mêmes logiques. C'est pour n'avoir jamais vraiment choisi entre elles que les ministres successifs de l'Éducation nationale ont laissé dériver la barque jusqu'au bord des récifs où elle risque de se disloquer. Les enseignants, les chefs d'établissement, les parents, les élèves eux-mêmes se voient, en effet, enjoins de poursuivre en même temps des objectifs contradictoires et incompatibles : écarter un tiers

d'exclus et faire réussir tout le monde, pratiquer une évaluation sélective et encourager chacun pour qu'il réussisse, privilégier les objectifs de socialisation et ne rien céder sur les programmes, préparer au collège les futurs spécialistes de chaque discipline et donner à tous le goût d'étudier les matières qu'ils n'auront plus l'occasion de rencontrer dans leur vie...

### ***Retrouver une perspective fondatrice***

La première mesure à prendre serait d'instaurer une véritable scolarité obligatoire pour tous, de trois à seize ans, avec une mission sociale claire et mobilisatrice : créer les conditions du fonctionnement de la vie démocratique. Et abandonner délibérément, pendant cette période, toute formation professionnelle et toute orientation irréversible vers des filières plus ou moins spécialisées.

Après seize ans, en effet, quand l'État a assuré à tous un socle commun de savoirs et de compétences, il devient nécessaire d'orienter progressivement chacun vers des formations particulières. On est rassuré, quand on remet sa vie entre les mains d'un chirurgien, qu'il ait fait partie des meilleurs étudiants, ou que le garagiste à qui on confie sa voiture ait toutes les compétences d'un excellent technicien. Mais, au départ, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la logique ne doit pas être celle de la sélection mais celle de la formation de tous. Puisque le but de cette scolarité obligatoire, c'est d'amener les jeunes à participer à la société démocratique, toute forme d'exclusion serait suicidaire pour la société elle-même.

Ainsi conçue, la « citoyenneté » n'est pas un « supplément d'âme », sorte de cerise sur la tranche napolitaine des disciplines d'enseignement ; elle est le principe organisateur de la « cité scolaire » et de la formation de la personnalité de l'élève. Elle légitime l'existence de l'école, en oriente toutes les activités, détermine le choix de ses contenus et de ses méthodes et constitue la principale référence pour juger de sa véritable efficacité.

### **III - Deux choix impossibles : le retour au passé et le libéralisme scolaire**

#### *Les sirènes de la nostalgie républicaine*

Aujourd'hui, professeurs et instituteurs vivent souvent dans la fierté du désespoir. Et ils travaillent en désespoir de cause.

Fierté de continuer à assumer leurs tâches : transmettre des connaissances scolaires, préparer aux examens mais aussi inculquer des règles de vie et offrir des clefs pour comprendre le monde. Désespoir de se sentir abandonnés par une hiérarchie paralysée, incapable de gérer intelligemment leurs carrières ; ils se sentent oubliés de leurs représentants politiques et de leur ministre - qui ne ratent jamais une occasion de leur rendre hommage mais ne leur proposent aucune perspective -, négligés, voire méprisés, par l'ensemble de la population qui les considère comme des nantis à l'abri du chômage, ne pensant qu'à leurs vacances.

Il n'y a pas si longtemps, la maître rivalisait d'influence avec le curé ou le maire du village. Le père mettait une cravate pour aller voir « l'instituteur du petit ». Aujourd'hui les parents font plutôt preuve de condescendance à l'égard de ces modestes fonctionnaires, et certains n'hésitent plus à exercer sur eux de fortes pressions, jusqu'à lever la main sur le professeur qui leur semble traiter injustement leur enfant. Comment s'étonner alors que les enseignants soient sensibles aux sirènes de la nostalgie républicaine ? Elle apparaît douce, l'époque où les élèves étaient appliqués, les parents déférents, les programmes stabilisés, la culture acceptée par tous, l'influence et la reconnaissance établies ! Les

enseignants peuvent regretter le temps où ils se consacraient tranquillement à quelques élèves déjà bien éduqués et où ils jouissaient d'une position importante dans le monde. Jadis, la société tout entière les louait quand ils parvenaient à faire réussir un élève parmi tant d'autres. Aujourd'hui, on leur reproche leurs échecs et l'on considère que les bons élèves pourraient de toute façon réussir sans eux.

Quand une crise paraît sans issue, la tentation est grande de chercher le salut dans un retour à la case départ. Ainsi les nostalgiques voudraient-ils, tout en ignorant sa réalité historique, revenir à l'école mythique de Jules Ferry et aux « principes républicains ». Ils dénoncent la « pédagogie nouvelle » et les « mythes fondateurs du pédagogisme » : « placer l'enfant au centre des préoccupations de l'enseignant, s'adapter aux besoins de chacun, se mettre à la portée de tous, ouvrir l'école sur la vie, développer des méthodes actives, laisser s'exprimer les élèves. » Un tel fatras idéologique, signe, à leur avis, une grave démission : le refus d'instruire, d'assumer la tâche première des enseignants, la transmission des savoirs. Pour eux, l'Éducation nationale a abdiqué et, comme l'écrivent les rédacteurs de *La Quinzaine universitaire* (organe du SNALC, Syndicat national autonome des lycées et collèges), « l'école est inadaptée parce qu'enchaînée. Dans les banlieues les nouveaux barbares sèment la terreur en toute impunité. Livrés en pâture à la haine, des professeurs, souvent jeunes et inexpérimentés, paient au prix fort l'insolvabilité des discours pédagogiques. » Contre « les méfaits de l'égalitarisme ravageur », il convient donc, de leur point de vue, de restaurer une véritable sélection par le mérite individuel ainsi que de réhabiliter l'« instruction pure » dans ses formes les plus nobles.

L' école de ces nostalgiques du passé sort tout droit d'une dictée d'Anatole France... Mine sévère et juste à la fois, le maître attend ses élèves dans la cour le matin, sous le préau. Vers lui convergent des enfants issus de toutes les classes sociales : le fils du notaire et celui de l'ouvrier agricole, le fils du médecin et celui de l'artisan. L'un d'entre eux a mal aux dents, l'autre vient de se disputer avec sa sœur ; l'un est catholique, l'autre protestant, le troisième athée et le quatrième fils de franc-maçon. Ils arrivent à l'école et se rendent tout de suite dans le couloir de leur classe ; là, ils quittent leur manteau et revêtent la même blouse, aube mystique qui abolit les différences et les dédie à la raison. Ils vont ensuite se mettre en rang dans la cour et chantent en cœur *La Marseillaise* : voilà qui achève de les purger définitivement de toutes leurs préoccupations individuelles. Chacun oublie ses convictions politiques et religieuses, coupe les ponts avec sa famille et ses appartenances. Les élèves entrent en classe vierges et disponibles, élèves abstraits, enfin réceptifs à la raison encyclopédique qui va se déployer sous leurs yeux et faire d'eux des êtres tout à la fois instruits et libres. Que l'un d'eux baille ou, pire, bavarde... le bon maître tapote avec sa baguette sur son bureau et tout rentre dans l'ordre.

Malheureusement pour ceux qui la regrettent, cette école n'a jamais vraiment existé : à de très rares exceptions près, les fils de notables ne se sont jamais vraiment mélangés avec les enfants du peuple et ont toujours fréquenté une école qui leur était réservée. L'école de Jules Ferry n'a jamais établi le règne de la raison ni éradiqué les appartenances communautaires ou les fanatismes en tout genre.

***L'instruction ne nous délivre pas de la barbarie***



En réalité, l'école de Jules Ferry a correspondu à un moment particulier de l'évolution sociale et politique. « Progressiste » à son époque, inscrite dans une idéologie qui prônait l'émancipation des peuples et le progrès universel par l'instruction généralisée, elle est aujourd'hui complètement dépassée.

Si l'instruction garantissait à elle seule la libération des hommes et leur accès à des valeurs universelles, comment expliquer l'événement terrible qui a ébranlé nos consciences désormais condamnées à l'angoisse : Auschwitz ? L'Allemagne, l'un des pays les plus cultivés au monde, a été capable de commettre l'irréparable génocide des Juifs. Et la France, pourtant instruite par des bataillons de « hussards noirs de la République », est marquée à jamais d'une irréparable complicité. Depuis toujours nous pensions, comme Platon et Victor Cousin - l'un des maîtres à penser de l'École républicaine - que « le savoir produit le Bien qui produit le Beau, tandis que le Sacré illumine toute chose ». Nous savons aujourd'hui que la culture ne nous délivre pas de la barbarie.

L'extermination des Juifs est même, en un sens, l'apogée d'une entreprise menée avec la rationalité suprême, dans une détermination indéfectible soutenue par la rigueur implacable d'une machine particulièrement intelligente. Et, aux basses œuvres, les bourreaux mélomanes sont là pour témoigner que la sensibilité artistique ne sert nullement de rempart contre les pires égarements de l'homme.

Un rescapé d'Auschwitz, dont les propos ont été recueillis par une équipe de Steven Spielberg (le cinéaste à cette tâche tous les revenus de son film *La Liste de Schindler*) témoigne de cette tragique réalité :

survivant dans les conditions atroces du camp, ce déporté s'était surpris lui-même, un matin, à pleurer en écoutant un concert de musique militaire allemande. Comment avait-il pu, à l'époque, être ému en écoutant cette musique, belle, certes, et magistralement interprétée, mais au son de laquelle était organisée la boucherie quotidienne ? Il en concluait que notre vigilance ne doit jamais se trouver en défaut... et que la culture elle-même peut nous tendre de terribles pièges.

### *On n'arrache pas les convictions pour installer la raison*

L'instruction n'est pas l'outil miraculeux de l'émancipation des hommes. Plus, encore, c'est au nom de la Raison universelle que la France a conduit, tambour battant, toute sa politique de colonisation, tant en Afrique qu'à l'intérieur du territoire national contre toutes les minorités. Le philosophe et pédagogue Daniel Hameline l'explique : « C'est au temps de l'expansion industrielle et coloniale que l'instituteur a été envoyé en vue d'une mission qu'on disait émancipatrice dans les faubourgs comme dans les villages reculés, dans les brousses comme dans les djébels : droit de juger, droit de propager la vérité inséparablement universelle et occidentale, universelle et singulière, droit de prononcer légitimement l'infériorité des cultures de tradition, de les stigmatiser comme hiérarchiques et inégalitaires, illogiques et machistes, droit sous quelque ciel que ce soit de dire aux esclaves : “je brise vos chaînes”, aux enfants : “je vous instruis”, aux femmes : “je vous libère”. » Sommes-nous encore certains d'avoir le droit d'exporter et d'imposer ainsi une raison que nous décrétons unilatéralement « universelle » ?

Une conception implicite de la raison traverse aussi bien l'idéologie des concepteurs que celle des nostalgiques de l'école de Jules Ferry, une conception que l'on observe aussi bien dans « la classe d'Anatole France » que dans les réactions violentes qui s'expriment aujourd'hui contre toute forme de tradition culturelle : la raison serait le contraire de la conviction. Elle constituerait une réalité spécifique, avec ses contenus propres, indépendante et opposée aux convictions individuelles toujours arrimées au local, aux tribus et aux clans, à la superstition et aux intérêts individuels. Or, cette raison-là dissimule, en réalité, des conceptions particulières qui se veulent hégémoniques : en l'occurrence, les idéaux d'occidentaux « éclairés » du XIXe et du XXe siècles. Et tous les hommes, mêmes les penseurs les plus rigoureux et les philosophes les plus rationnels, tiennent d'abord leurs convictions, non d'un raisonnement absolu et implacable, mais de leur histoire personnelle et de leurs appartenances sociales. Certes, ils les passent ensuite au crible de la raison, mais ils ne peuvent jamais se dégager complètement du contexte personnel et social dans lequel ils se trouvent.

L'éducation ne doit pas chercher - en vain - à arracher les convictions des élèves comme on arracherait les mauvaises herbes de la superstition et de l'erreur pour laisser pousser la raison et émerger la vérité. Si l'éducation doit faire accéder à la raison, c'est dans la mesure où celle-ci est un moyen de mettre en délibération les convictions des uns et des autres, de confronter leur bien-fondé, de jauger leur portée, leurs enjeux et leurs conséquences. La raison n'a pas de contenu en elle-même ; elle est un moyen qui permet aux convictions d'entrer en communication les unes avec les autres et de « faire société » dans un espace commun où l'on

s'engage à débattre plutôt qu'à utiliser les armes de la violence, de la séduction ou de l'intimidation.

L'idéologie de la purge est un leurre, de même qu'une école qui se donnerait pour mission d'exterminer les superstitions par décret. L'école, au contraire, doit rendre possible la raison comme délibération. Sa tâche est d'instituer un dialogue fructueux entre les convictions, de préparer à une démocratie délibérative entre des individus qui s'écoutent, cherchent à se comprendre et débattent entre eux de manière exigeante et rigoureuse.

Le pédagogue Édouard Claparède le rappelait, aux moments les plus sombres de la deuxième guerre mondiale : le rôle de l'éducation, et donc la finalité première de l'école, est la formation de « la probité » ; et il ajoutait : « Voici quelques uns des corollaires de la probité : nous avons d'abord le principe de non-inaffabilité (nous pouvons toujours nous tromper), de non-opportunisme (il ne faut pas changer nos principes en fonction de nos intérêts), celui d'impartialité, celui d'équité (les mêmes principes qui valent pour nous valent aussi pour nos adversaires). Il y a aussi le principe d'information intégrale (il n'est pas permis de dissimuler une partie des faits) et celui de fermeté (les fautes que peuvent commettre nos adversaires ne nous dispensent pas de nos devoirs intellectuels et moraux). » Ainsi entendu, la probité est une exigence intellectuelle qui doit être présente dans chaque activité scolaire, du cours d'histoire au compte rendu d'une expérience de biologie, de l'étude de texte français au traitement des questions de discipline. C'est une « intelligence à l'œuvre », un effort de chacun à l'égard de lui-même, tout aussi éloigné de la « raison colonisatrice » que du scepticisme relativiste.

***Les nostalgiques complices de l'exclusion***

L'idéologie des nostalgiques n'est pas seulement désuète au regard de ce que l'histoire de ce siècle nous a appris, elle est aussi dangereuse compte tenu des conditions sociologiques particulières qui caractérisent notre monde.

La massification du système scolaire est arrivée à un point de non-retour : la demande ne faiblira pas car chacun veut aller le plus longtemps possible à l'école. Dans notre monde complexe, les métiers les plus simples en apparence vont requérir de plus en plus de compétences (informatique, gestion, langues étrangères, etc.). À moins de se résigner à ce que certains ne soient que des exécutants dociles et aveugles, incapables de s'adapter aux changements, de lire les modes d'emploi des machines, de dialoguer avec leur supérieur hiérarchique, de comprendre leur fiche de paye et les enjeux économiques et politiques du pays, à moins de ne vouloir former que des clones soumis aux standards de la mondialisation inhumaine, figés devant leur téléviseur, pétrifiés par la crainte du chômage et dont l'horizon ne dépasse pas le supermarché..., il faut bien répondre efficacement à cette demande légitime d'éducation.

Pour longtemps encore - il faut l'espérer - tous les enfants d'une classe d'âge seront scolarisés dans une institution (l'école et le collège) qui porte une lourde responsabilité face à la nation. Certains de ces enfants viennent de milieux sociaux où ils ont appris très tôt « le métier d'élève ». Ils savent, par exemple, qu'il faut regarder la maîtresse dans les yeux, suffisamment longtemps pour ne pas paraître hypocrite, mais sans insister pour ne pas paraître insolent. Ils savent travailler le soir chez eux, apporter en classe

quelques images bien choisies, poser la bonne question au maître, celle qui lui permet d'avancer dans son explication en remerciant l'élève de sa coopération. Ces élèves-là se comportent « comme il faut » : ils ne se lèvent pas n'importe quand pour aller boire, n'interrompent pas brutalement quelqu'un qui parle, savent quel degré de familiarité il ne faut pas dépasser, bref, ils savent « se tenir » dans la société scolaire... même s'ils en contournent habilement les règles par ailleurs.

À côté, d'autres ne connaissent rien du métier d'élève avant d'arriver en classe. Contrairement à une idée reçue, ces « barbares », comme les appellent certains enseignants, ne sont pas nécessairement des enfants d'employés, d'ouvriers ou d'immigrés ; on a même pu constater qu'à niveau socio-économique identique, les enfants issus de l'immigration réussissent plutôt mieux à l'école que leurs camarades français, avec un avantage très significatif pour les filles dont les résultats sont encore meilleurs que ceux de leurs frères. Par ailleurs, certains enfants issus des beaux quartiers se montrent perturbés, incapables d'attention, survoltés et parfois violemment agressifs.

En réalité, les « barbares » viennent de toutes les couches sociales. Pourquoi leur arrivée massive à l'école ? D'abord, nous l'avons vu, parce que la plupart des grandes institutions traditionnelles de socialisation, comme la famille, la religion, les mouvements de jeunes (du patronage catholique aux Francas communistes), ne fonctionnent plus vraiment. Dans les mouvements associatifs, les projets d'éducation ont progressivement été remplacés par la consommation individualisée de loisirs et de sports : dès qu'une activité lasse, on en change ; l'enfant n'y apprend plus guère les contraintes nécessaires à la vie collective ni le sens des engagements à long

terme. Ensuite, parce que le « phénomène télévision » a été sous-estimé : pour la première fois dans l'histoire des hommes, nous accueillons à l'école des enfants nés avec la télévision : un collégien passe une plus grande part de son année devant la télévision qu'à l'école ! Face à son poste, il prend l'habitude d'écouter distraitement tout en faisant autre chose, de changer de chaîne dès que le programme commence à l'ennuyer. Et ce comportement, il le reproduit en classe. C'est l'élève zappeur. Pendant que l'enseignant parle, chacun vaque à ses occupations, range son cartable, prépare son devoir pour l'heure d'après, écrit son courrier ou songe à la récréation ; de temps en temps, si une image frappe l'imagination, alors l'attention s'éveille brièvement : « Tiens, c'est pas idiot ce qu'il dit.... Dommage qu'on ne puisse pas de temps en temps changer de chaîne ! »

Ainsi habitué, l'enfant ne sait pas écouter un discours en continu, respecter la parole de l'autre, lire un livre au delà des premières pages (ou des premières lignes), se soumettre aux règles nécessaires à la bonne marche d'une activité collective sur le long terme, confronter sereinement son point de vue à d'autres, planifier son temps, reprendre, corriger et retravailler un devoir.

En fait, si les « barbares » sont dans l'école, c'est parce que l'environnement sociologique et médiatique ne prépare plus aussi bien les enfants à épouser la « forme scolaire ». Déstabilisée par ce nouveau type d'élèves, l'école tolère évidemment plus facilement ceux que l'on pourrait nommer les « barbares light » : ceux-là picorent dans le cours ce qui leur est directement utile ; ils n'agressent pas l'enseignant, mais « n'en pensent pas moins » ; ils rentrent chez eux et profitent au maximum de toutes les

possibilités d'apprentissage offertes par l'environnement ; ils entretiennent, souvent avec la complicité de leurs parents, un certain mépris envers l'école, mais le contiennent dans des limites acceptables pour ne pas compromettre leur destin scolaire. Les autres, les « barbares hard », sont plus difficiles à supporter : ils quittent la classe sans autorisation et reviennent une demi-heure plus tard en ayant cassé deux carreaux et éventré trois cartables ; ils injurient l'enseignant en plein cours ou affichent publiquement leur mépris pour les règles de l'institution scolaire. Ils savent toucher là où cela fait mal : beaucoup d'enseignants, des femmes en particulier, en savent quelque chose.

La tentation est grande, au nom de l'école républicaine, de bouter les barbares hors de la cité scolaire. Ainsi, progressivement, une idée s'insinue : remplacer au fronton des écoles « Liberté, égalité, fraternité » par une autre maxime, plus confortable : « Nul n'entre ici s'il n'est pas déjà éduqué... et bien éduqué si possible ! »

Ainsi, les nostalgiques de l'école de Jules Ferry préconisent-ils d'exclure tout simplement les nouvelles catégories d'élèves, ceux qui arrivent à l'école dépourvus de toute éducation. Le but, plus ou moins avoué, est d'écarter les gêneurs pour continuer à enseigner dans des classes d'élite à quelques bons élèves déjà bien préparés. La conséquence, c'est que l'orientation se pervertit en système d'exclusion. Alors qu'il faudrait affronter l'évolution sociale et relever ses défis, on choisit les solutions les plus archaïques. Au lieu de se demander comment l'école pourrait socialiser la parole, on laisse les barbares compromettre son fonctionnement : on campe dans la modernité en préservant quelques



enclaves du passé. Mais, quand on ignore l'avenir, le présent prend toujours sa revanche !

***Danger : tentation libérale !***

Une autre réponse aux difficultés persistantes de l'Éducation nationale, consiste à renvoyer l'école dans l'économie de marché. L'espoir ici, c'est que la loi de l'offre et de la demande régulera naturellement le système : seuls les mieux adaptés survivront et il se dégagera une élite au profit de tous. Laisser faire, laisser jouer les phénomènes sociaux et "aller dans le sens de l'histoire" au nom de la liberté, représente incontestablement une solution de facilité pour les hommes politiques.

Ce mouvement semble conforté par les lois de décentralisation. En 1983, les lycées sont devenus des établissements publics locaux d'enseignement et, en 1986, la loi a confié la construction et l'entretien des collèges aux départements et des lycées aux régions. Les nouveaux statuts assouplissent le contrôle de l'État si bien que les proviseurs peuvent maintenant mieux insérer leurs établissements dans le tissu économique et social local. Mais l'État reste le financeur principal (il nomme et rémunère les professeurs) et le garant des programmes ; il garde, de plus, le monopole de la délivrance des grades. Toutefois, depuis que les collectivités territoriales consacrent des sommes importantes pour construire des établissements scolaires (et pour désamianter certains autres), elles ont naturellement tendance à vouloir intervenir dans leur fonctionnement. Les chefs d'établissements se retrouvent pris dans la tenaille d'un système qui cumule les défauts de la centralisation technocratique et de la caporalisation locale. Sur le terrain, les véritables acteurs de l'Éducation continuent, eux, à ne bénéficier

d'aucun pouvoir réel. En revanche, l'État protège moins bien ses représentants des lobbies locaux. Voltaire l'avait bien compris qui préférait « dépendre de son ministre que de son bottier » ! La proximité du bottier ne rend pas sa tutelle plus éclairée.

Par le biais de « contrats d'objectifs » entre une municipalité et une inspection académique, certaines villes parviennent à intervenir, à la limite de la légalité, dans les écoles primaires : elles imposent des intervenants extérieurs pour des activités socio-éducatives dont elles définissent les contenus, parfois hors du contrôle des enseignants et au risque d'aller à l'encontre des principes fondateurs de la République... Dans un pays qui voit maintenant quelques villes importantes gérées par le Front national, on mesure les dangers possibles d'une telle ingérence. Dans d'autres cas, pour évaluer la portée de ses investissements, une municipalité demande aux enseignants de remplir des questionnaires où l'anonymat des élèves n'est pas toujours scrupuleusement respecté : une instance locale se substitue donc à l'État pour piloter le système éducatif, avec tous les risques d'atomisation que cela comporte.

On assiste là à une grave confusion entre décentralisation et libéralisation. La décentralisation permet aux collectivités locales de devenir partenaires des établissements scolaires pour les aider à réaliser un projet de niveau national, qui demeure de la responsabilité de l'État. Décentralisation ne peut signifier vassalisation des établissements scolaires par les collectivités locales. Ce serait risquer un véritable éclatement du système et la mise en concurrence acharnée des établissements. De plus, l'État assurant l'essentiel des coûts de fonctionnement - c'est à dire la paye des personnels fonctionnaires - les collectivités territoriales ont beau jeu de

saupoudrer les établissements de quelques enveloppes financières modestes mais à fort impact médiatique. Par un effet de loupe, une petite somme apparaît très importante lorsqu'elle est affectée à une seule opération spectaculaire : l'aménagement d'un terrain de sport, le financement d'un voyage à l'étranger ou d'études dirigées. C'est facile, démagogique et électoraliste.

L'autonomie des établissements est une excellente chose dans la mesure où elle permet de mobiliser des acteurs locaux : administration, enseignants, élèves, parents, partenaires associatifs et économiques. Elle peut fournir l'occasion de se concerter, d'inventer des moyens toujours plus originaux au service d'une ambition nationale. Mais, en aucun cas, elle ne doit jouer sur les objectifs de ces établissements, au risque d'une dérive particulièrement dangereuse, qui, du reste, se retournera vite contre les parents et les élèves eux-mêmes. Comment feraient les enfants qui déménagent d'une ville à l'autre si les établissements ne suivaient plus les mêmes programmes ? Que feraient les parents d'un élève accepté nulle part parce que les exigences des uns et des autres dans tous les domaines - langues, options, niveau dans telle ou telle matière - lui interdiraient l'entrée partout ?

### *Le mythe de l'apprentissage*

La tentation libérale se cristallise, chez une partie du patronat, par le mythe de l'apprentissage sous statut salarié. Le jeune qui ne réussit pas dans les études « normales » est orienté très tôt vers un Centre de formation par l'apprentissage (CFA). Il perd - socialement et symboliquement - le statut d'élève pour endosser celui de salarié. Il suit des cours théoriques

dans le CFA et une formation pratique dans une entreprise. Puis il passe un CAP, un BEP, un bac professionnel, de temps en temps un BTS et, quelques rares fois, un diplôme d'ingénieur. Voilà, dit-on, le seul moyen de former véritablement les jeunes au travail dans l'entreprise, de faciliter leur insertion professionnelle et de résoudre le problème de l'emploi.

En dépit de son taux de chômage élevé, l'Allemagne est souvent présentée comme l'exemple à suivre. Mais on oublie que la plupart des jeunes Allemands entrés en entreprise par l'apprentissage plafonnent très vite, faute de culture générale, et n'accèdent pas aux postes de cadres. Si, à la sortie de l'école, l'Allemagne compte moins de jeunes sans emploi qu'en France (puisque nous détenons un triste record en Europe), la courbe allemande du chômage enfle considérablement chez les 30-35 ans, qui n'ont pas le bagage suffisant pour évoluer dans leur entreprise.

S'il n'est pas question de récuser l'apprentissage au delà de la scolarité obligatoire - après seize ans - on ne peut pas croire ni laisser croire que c'est la panacée et qu'il faut le développer dès quatorze, voire douze ans, comme le pensent certains représentants du patronat et des chambres de commerce et d'industrie. C'est une imposture d'affirmer que l'on aide les jeunes à s'insérer dans la société en les envoyant en apprentissage le plus tôt possible. Un jeune qui débute dans l'entreprise sans disposer d'un bagage intellectuel suffisant, sans avoir bénéficié d'une véritable formation à la vie démocratique, sans avoir côtoyé d'autres jeunes voués à des destins sociaux différents, sera peut-être un bon professionnel (et encore ce n'est même pas sûr!)... mais il ne deviendra jamais un citoyen lucide et responsable. Orienté, enrôlé comme un enfant de troupe dans l'entreprise, sans que personne ne lui demande son avis, il n'aura pas choisi son destin,

il se retrouvera affecté dans un atelier, un magasin ou un bureau. Comment se montrerait-il motivé, comment s'engagerait-il dans un projet collectif alors que les adultes lui ont volé le droit de concevoir son projet individuel ? En fait, ce jeune deviendra un individu tronqué, assigné à résidence dans des tâches subalternes, privé d'un accès à la parole socialisée. Le temps est passé où les syndicats organisaient des universités populaires, où une véritable culture ouvrière était diffusée dans les entreprises et où la promotion personnelle pouvait passer par le militantisme politique. Actuellement, les notables tiennent les partis et les associations ; les recrutements se font à tous les niveaux de la hiérarchie et bloquent l'avancement interne ; la formation interne n'aboutit que rarement à une vraie promotion : là aussi l'ascenseur social est en panne.

Il faut ajouter que l'apprentissage et les formations techniques souffrent d'un manque de considération sociale. Pour que les jeunes empruntent cette voie, il ne suffit pas de campagnes de publicité financées par le gouvernement ou le CNPF. Les jeunes et leurs familles font très bien la différence entre les belles photos sur papier glacé, qui promettent un avenir sans nuages, et la réalité : des salaires de misère, des conditions de travail difficiles. Et, surtout, le pire, ce qui provoque la méfiance absolue des jeunes : le mépris larvé ou affiché de beaucoup de chefs d'entreprises, de cadres ou de contremaîtres pour les apprentis. Certes, quelques entreprises fonctionnent différemment et mettent en pratique d'autres valeurs, mais, dans beaucoup d'entre elles, les apprentis sont dévalorisés et écartés des tâches formatrices. Comment s'étonner alors du regard négatif porté sur les apprentis par l'ensemble de la société ? Une enquête menée en 1995 par le ministère de l'Éducation nationale montrait qu'un contrat d'apprentissage sur quatre était rompu avant son terme, le plus souvent par l'apprenti lui-

même dénonçant des conditions de travail insupportables. Pire, seuls 39 % des apprentis trouvent un emploi après leur formation, 34 % se retrouvant purement et simplement au chômage, 20 % au service militaire, 7 % étant qualifiés d'inactifs. La réalité, c'est que l'apprentissage précoce ne fonctionne pas bien. Il ne représente sûrement pas la solution miracle contre le chômage de jeunes dont on a sacrifié la formation initiale.

En fait, l'entrée dans l'entreprise n'a de sens et ne constitue une promesse d'avenir que si le jeune a bénéficié d'une bonne formation de base qui lui permettra de saisir la seconde chance de la formation continue et de gravir les échelons. La promotion interne contribue beaucoup à construire de véritables solidarités et elle permet l'émergence de la culture d'entreprise. Entrer dans le monde du travail par la petite porte et savoir que, dans quelques années, il faudra recommencer ailleurs et au même niveau - perspective totalement décourageante - représente le lot ordinaire de milliers de jeunes.

Ce discours angélique sur la formation par l'entreprise, associé à la critique systématique de l'école, relève d'un archaïsme drapé dans le manteau de la modernité et du libéralisme économique, ignorant les conditions mêmes de toute véritable formation.

Car l'entreprise (et c'est parfaitement légitime !) impose l'efficacité, la réaction rapide, la rentabilité. Dans cette logique, apprendre, c'est perdre du temps et de l'argent. Il est plus économique de confier une tâche à celui qui sait déjà l'exécuter plutôt que de l'apprendre à un jeune qui ne sait pas encore bien s'y prendre, tâtonnera et gâchera du matériel. Les premiers compagnons du Tour de France l'avaient bien compris puisqu'ils notaient

déjà, dès le XVII<sup>e</sup> siècle, l'extrême difficulté à satisfaire tout à la fois l'apprenti et le client. Pour répondre au client, il faut travailler vite et bien, confier le travail au spécialiste. Pour former l'apprenti, il faut lui confier des tâches qu'il ne maîtrise pas, donc prendre des risques au regard de l'activité productrice et s'exposer à mécontenter le client.

L'école s'est donc constituée en rupture avec les entreprises, comme un lieu où le jeune a le droit de perdre du temps et de tâtonner. L'école, c'est l'erreur possible, l'erreur bénéfique : se tromper et comprendre pourquoi, analyser ses problèmes pour progresser, acquérir de l'expérience et devenir un spécialiste. La méthodologie y est progressive, à la différence de l'entreprise où les problèmes surviennent de façon aléatoire. Par exemple, dans un garage, l'apprenti risque d'être confronté d'emblée au réglage d'un carburateur alors qu'il sait à peine changer une bougie.

On ne réconciliera pas miraculeusement logique de production et logique de formation par la seule puissance d'incantations idéologiques. Pour que l'entreprise devienne « qualifiante », il faut qu'elle accepte de mettre entre parenthèses sa logique propre, de suspendre la course à la rentabilité immédiate. La « pédagogie du dysfonctionnement », prônée et mise en œuvre par Bertrand Schwartz, suppose qu'à un moment donné, dans un laboratoire, un atelier ou un bureau, les professionnels acceptent d'interrompre la production et, au lieu de faire appel à un spécialiste extérieur, réfléchissent ensemble à la manière de résoudre le problème qui se pose. Elle suppose la suspension momentanée des rapports hiérarchiques pour permettre à chacun de faire des propositions constructives et éviter l'intervention technocratique souvent inefficace. Elle impose, en vérité, d'introduire un temps de formation dans la course à la production... ou, en

d'autres termes, que l'on place un peu d'école (au sens propre du terme : en grec, « école » signifie « loisir ») dans l'entreprise.

Répetons-le : c'est à l'école que le jeune apprendra de manière intelligente, progressive et bénéfique. Ailleurs, tout au mieux, il se perfectionnera. Supprimer l'école et la remplacer par le « tout apprentissage » relève d'un bon sens simpliste et faux au nom duquel « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Or, ce n'est pas en forgeant auprès d'un patron absorbé par ses impératifs professionnels que quiconque devient forgeron... C'est, bien plutôt, en travaillant avec un maître qui prend le temps de l'introduire progressivement dans l'intelligence du métier, de l'accompagner dans la découverte des gestes élémentaires et des opérations complexes, sans exiger de lui la perfection tout de suite. Et cette formation sera d'autant plus efficace que le jeune disposera de savoirs fondamentaux qui lui permettront de comprendre les enjeux de son activité, d'un langage élaboré grâce auquel il verbalisera ses difficultés, d'une capacité d'abstraction suffisante pour saisir ce qui se cache derrière les problèmes concrets et d'un pouvoir d'anticipation qui le protégera de risques inutiles. L'entreprise, à elle seule, ne peut assumer ces responsabilités : elle a besoin que l'école forme aux attitudes civiques et sociales qui permettent au jeune de participer à sa vie professionnelle dans les meilleures conditions. Elle a besoin de lieux de formation, certes articulés à la production, mais sachant prendre avec elle la distance nécessaire pour enseigner de manière rigoureuse, exigeante et exhaustive. Et l'école elle-même reste bien le seul modèle possible lorsque l'entreprise veut créer en son sein des espaces de formation.

*Des enfants-guerriers pour la jungle libérale*



Parmi les conséquences les plus perverses, et pourtant les moins dénoncées, du libéralisme éducatif, il y a le devenir même des savoirs scolaires et des savoirs humains dont ils sont issus. Les élèves, on le constate de plus en plus, réduisent ces savoirs au rang de simples utilités. Ils recherchent le moins d'efforts possible pour le plus d'effets utiles. Conséquence dramatique : l'école ne contribue plus à donner une culture commune aux citoyens qui vont vivre ensemble. Elle sert à armer des concurrents prêts à s'affronter dans la jungle libérale. Dès le primaire, parfois même dès la maternelle, chacun vit dans la hantise de la régression, de l'exclusion, de la chute de l'autre côté de la fracture sociale. Pour éviter ce cauchemar, il faut se montrer le plus rapide et le plus efficace, s'emparer des savoirs scolaires sans se soucier de ce qu'ils ont représenté ou représentent réellement pour les hommes. À la question : « Qu'est-ce que les mathématiques ? », un élève de troisième répondait récemment : « Ce sont des tests ! » Et d'expliquer très sérieusement que les mathématiques avaient été inventés par des professeurs de mathématiques pour mesurer le niveau de leurs élèves et, dans son cas, pour juger de son passage en seconde ! Il était loin d'imaginer que des hommes aient pu sacrifier leur vie personnelle, leur famille, leur carrière, aux mathématiques, simplement parce que cette discipline laisse entrevoir des réponses aux questions essentielles de la mesure de l'espace et du temps, de l'infini et de l'éternité.

Dans l'école libérale, il ne s'agit pas d'apprendre à comprendre le monde et à vivre ensemble ; l'important est de tirer son épingle du jeu. Les parents font ici office de soutiens logistiques auprès de leurs enfants guerriers. Armés d'une pédagogie de comptoir, ils élaborent avec eux la meilleure stratégie. Ils s'emploient à motiver leurs rejetons pour le combat : utiliser le professeur, s'en faire un allié ; s'assurer les meilleures

bases possibles ; choisir les options qui feront la différence au moment de l'orientation ; se replier, en cas d'échec, d'un établissement à un autre, en évitant à tout prix ceux qui ont mauvaise réputation, en obtenant par tous les moyens l'entrée dans les établissements prestigieux. Il faut savoir qu'à Paris, en 1995, près du quart des enfants entrant au collège ont demandé une dérogation à la carte scolaire, dérogation acceptée pour la moitié d'entre eux. La plupart des autres, pratiquant à merveille le zapping scolaire, ont rejoint l'enseignement privé. Comment expliquer que l'Académie de Paris *intra muros* scolarise, dans ses collèges et ses lycées, 153% de sa classe d'âge ? Il est évident que beaucoup d'élèves de banlieue se débrouillent pour quitter l'établissement de leur quartier et s'inscrire à Paris où leur avenir scolaire est mieux assuré. Dans l'Académie de Créteil, par exemple, les collèges sont désertés par les « bons » élèves ou même simplement les « moyens », au point que, pour les retenir, les chefs d'établissement se trouvent dans l'obligation de créer des classes particulières qui garantissent un meilleur niveau et de meilleures fréquentations. Système absurde et pervers qui organise la ségrégation à l'intérieur des établissements pour éviter leur ghettoïsation !

Le libéralisme larvé pousse nombre d'établissements à créer des filières d'élite camouflées. On les appelle classe « internationale », « européenne » ou « bilingue ». Elles renforcent la ségrégation issue de la géographie urbaine, permettent de se retrouver entre bons élèves et d'éviter les mauvaises fréquentations. Dans les beaux quartiers, neuf fois sur dix, le fils de la concierge ou celui de l'épicier se trouvent éliminés. Les conseils de classe renforcent la discrimination sociale : par le biais de remarques apparemment anodines (« maladroit », « n'a pas la carrure », « manque d'assurance », « trop besogneuse pour être brillante », « n'aura pas le

soutien familial nécessaire »), ils contribuent à écarter des filières prestigieuses des élèves, le plus souvent issus de classes moyennes ou de milieux sociaux défavorisés, qui perdent ainsi toute chance d'accéder au *nec plus ultra* du système scolaire, les classes préparatoires aux grandes écoles.

Malgré quelques cas minoritaires systématiquement brandis par les bonnes âmes du libéralisme « éclairé » (le fils du boucher devenu polytechnicien ou la fille du balayeur arabe devenue avocat d'affaires), les statistiques sont terribles : l'enfant de cadre supérieur possède huit fois plus de chances que l'enfant d'ouvrier d'obtenir le baccalauréat. Dans les années 50, les jeunes d'origine dite populaire avaient vingt-quatre fois moins de chances que les autres d'accéder à Polytechnique, Normale Sup, HEC, ou l'ENA. On peut se vanter d'un immense progrès : d'après la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, leur handicap a diminué puisqu'ils ont seulement vingt-trois fois moins de chances ! Les conséquences de cette inégalité sont catastrophiques pour la France : découragement ou violence des victimes, appauvrissement des élites atteintes d'une sorte de consanguinité sociale et qui produisent de plus en plus de mandarins hautains et imbus d'eux-mêmes, coupés d'une réalité sociale qu'ils ignorent.

Avec ses établissements prestigieux où se forment les futurs cadres de la République et qui fonctionnent exactement sur le même modèle que les établissements privés les plus élitistes, l'Éducation nationale entretient d'ailleurs cette concurrence meurtrière.

Non seulement le système produit des rebuts, mais il se révèle incapable de prendre en charge utilement les enfants non socialisés. Pour les sinistrés du système l'Éducation nationale se transforme simplement en association humanitaire et utilise sans vergogne l'extraordinaire générosité d'enseignants et de chefs d'établissement, militants dévoués qui ne comptent ni leur temps ni leur fatigue. Dans les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) ou les Sections d'Éducation Spécialisées (SES) des collèges, se fait ainsi un travail épuisant et exemplaire, sans réelle gratification. L'administration, elle, ne manque pas de s'enorgueillir de cette assistance, sans rien faire pour stopper la machine à exclure.

Pendant ce temps, tandis que se dépense tant d'énergie et de moyens aux deux extrémités du système, les élèves ordinaires sont oubliés. Quelques esprits lucides, comme Jacques Lévine, psychanalyste, ou Gilbert Longhi, proviseur à Paris, ont beau entreprendre régulièrement un « plaidoyer pour les 40% du milieu de la classe », rien ne change. La locomotive avance toujours par différence de potentiels : promotion par le haut d'une élite toujours plus favorisée et exclusion par le bas des barbares les plus encombrants.

### ***Inscrire de nouvelles valeurs aux frontons des écoles***

Ici réside l'origine véritable de la fracture sociale, du malaise de la jeunesse et du mal des banlieues. Si les enfants vivaient moins d'injustices à l'école, si les jeunes des cités avaient plus de chances de réussir leurs études et si les études, pendant la scolarité obligatoire, étaient mieux conçues, ils croiraient davantage en leur avenir. Mais, dès le cours préparatoire, on se rend compte que l'école n'aide pas à réussir, elle

sélectionne. Si tous les jeunes pouvaient croire, ne serait-ce qu'une seconde, que l'école les aidera à devenir quelqu'un dans la société, d'accéder à un statut social, avant même de décrocher un emploi, ils la fuiraient moins, la casseraient moins, la respecteraient plus. Hélas, l'emploi manque et le statut social leur échappe. Confrontés à l'humiliation au quotidien, ils n'ont aucune raison de respecter une institution qui ne met pas en pratique les valeurs qu'elle annonce et bafoue les principes dont elle exige le respect.

Aujourd'hui, les enfants « chauves-souris », comme les appelle Philippe Gaberan, issus des divorces et des fractures multiples, ne croient ni dans les adultes qui leur ont trop menti ni dans l'école qui les désespère. Les valeurs des jeunes dans leur ensemble divergent de plus en plus de celles de l'école et de l'entreprise. Pour le chef d'entreprise, ce qui compte d'abord, c'est l'obéissance, le respect et la ponctualité. Or, faute d'une formation véritable aux exigences sociales, faute d'en avoir éprouvé eux-mêmes la nécessité, les jeunes ne voient là qu'une forme de soumission, voire de vexation. Ils réclament dialogue, confiance et responsabilités. Mais, le déficit de formation est tel que, quand on leur témoigne cette confiance, ils ne savent pas toujours s'en montrer dignes... et il faut revenir à l'autorité, à l'autoritarisme même, sous le regard satisfait des oiseaux de mauvais augure qui se frottent les mains en répétant : « Je vous l'avais bien dit. »

Le slogan républicain, « Liberté, égalité, fraternité », ne signifie plus grand-chose pour les jeunes d'aujourd'hui.

Liberté ? Est-ce la liberté de chercher désespérément un stage, de galérer de petit boulot en petit boulot ou de quémander les aides sociales de l'État

et des organisations caritatives ? Quelle liberté pour le jeune Français d'origine maghrébine qui porte sur son visage son handicap social, qui rêve devant les publicités de la télévision mais découvre bien vite que tout cela lui est inaccessible ? Que choisir entre résignation, délinquance, extrémisme politique ou intégrisme musulman ? Et pour son voisin, le jeune Français « d'origine française » dont les parents n'ont jamais trouvé de travail depuis des années, où est la liberté entre renoncement, trafic ou Front national ?

Égalité ? Peut-on en parler quand des enfants de sept ou huit ans sont délibérément placés sur des chemins scolaires qui ne se croiseront jamais ? Ceux qui réussissent cumulaient déjà tous les avantages. Les autres doivent fournir un effort colossal, une énergie considérable, sans aucune garantie de réussite, et sans jamais parvenir à rattraper le handicap de départ. L'égalité n'existe pas, ni au départ, ni pendant le parcours, ni à l'arrivée. Les jeunes le savent et en tirent les conséquences.

Fraternité ? Les élèves qui échouent et ceux qui réussissent ont-ils encore quelque chose en commun ? Peut-on se sentir le frère, le concitoyen de celui qui ne réussit qu'à votre détriment ? Peut-on vivre la moindre fraternité alors que, parmi les plus défavorisés eux-mêmes, règne une concurrence féroce pour permettre aux moins "mauvais" de glaner quelques miettes du progrès social ? L'école a-t-elle autre chose à proposer que quelques réconciliations artificielles à l'occasion de manifestations sportives sans lendemain ?

La devise républicaine, "Liberté, égalité, fraternité", représente pourtant ce que les hommes de notre pays ont espéré de meilleur et constitue, encore

aujourd'hui, notre seule véritable référence. Il faut à tout prix que l'école reste un lieu où cette utopie tente de s'incarner. Les jeunes découvriront bien assez tôt la « lutte pour la vie » et la concurrence - que, d'ailleurs, la plupart d'entre eux vivent déjà le soir, après l'école, ou pendant les vacances. Il ne s'agit nullement d'éduquer les jeunes dans une bulle stérile pour en faire des inadaptés sociaux, comme des animaux élevés en captivité et qui meurent dès qu'on les relâche. Mais, l'école obligatoire, suspendant un moment cette réalité-là, doit constituer un abri, même provisoire, contre la tempête sociale : l'occasion de faire l'expérience de valeurs qui fonderont l'espérance et mobiliseront les énergies capables transformer le quotidien. Il s'agit de vivre dans l'enceinte scolaire autre chose que la loi de la rue et de pouvoir constater que celle de l'école est non seulement la plus généreuse mais aussi la plus efficace à long terme, pour mener à bien des projets dans lesquels on puisse éprouver de vraies satisfactions et accéder ensemble à la joie de maîtriser son destin.

« Médiation - expression - responsabilisation », tels pourraient être les mots d'ordre d'une école qui s'engage à refonder les valeurs de la république.

La *médiation*, c'est celle du « maître » : médiation entre le monde des jeunes et celui des adultes, médiation entre la culture savante et la "culture jeune", médiation entre les différentes communautés pour éviter la méfiance et l'agression, médiation entre les élèves eux-mêmes pour construire avec eux la Loi fondatrice du refus de la violence. Médiation qui sépare des êtres souvent agglutinés les uns aux autres dans des situations fusionnelles ou prisonniers de conflits plus ou moins larvés... séparation nécessaire pour qu'ils parviennent à se parler et « fassent société ».

*L'expression*, c'est celle de l'élève et de ses éducateurs. Quand on vit ensemble trente heures par semaine, on doit pouvoir exprimer ses interrogations sur les problèmes quotidiens que l'on rencontre. Il ne s'agit pas de transformer la classe en confessionnal, de pratiquer la psychothérapie collective ou d'encourager chacun à s'épancher sur ses états d'âme. Mais la vie en commun à l'école et les méthodes d'enseignement peuvent constituer des sujets de dialogues féconds. Car, à force de n'encourager les élèves à ne parler que de questions marginales (l'organisation d'une vente de croissants pour financer une sortie de ski ou leurs goûts musicaux), ils finissent par perdre l'habitude d'évoquer les questions scolaires dont ils se sentent exclus : ce n'est pas le meilleur moyen de former des citoyens. Peut-on imaginer un comité d'entreprise qui aurait le droit de parler de tout, sauf des salaires et de l'organisation du travail ?

*La responsabilisation*, c'est celle de tous. Celle des élèves et des adultes, solidaires du bon fonctionnement de l'école. Une responsabilité qui exige des instances de concertation et de régulation, des rituels scolaires permettant à chacun de se mettre en jeu sans prendre des risques inutiles, et de se former au mieux, non pas contre les autres mais avec les autres et grâce à eux. Tout le contraire, en somme, du libéralisme galopant qui envahit nos écoles.

### ***La culture n'est pas une marchandise***

À quoi sert la culture sinon à construire sa personnalité et à exercer son intelligence, à se comprendre soi-même et à découvrir le monde, à créer des passerelles entre les hommes ? S'il s'agit simplement de réussir des



contrôles et des examens, la « culture » disparaît dans le mercantilisme scolaire. Le lycéen troque une part de son temps et de son énergie contre une bonne note et chacun est quitte. L'élève ne cherche plus à s'appuyer sur le savoir qu'on lui enseigne pour mieux comprendre ce qui le préoccupe, se lancer des défis à lui-même et progresser dans l'intelligence du monde. Le professeur ne s'adresse plus à l'intelligence de l'élève, il sollicite sa débrouillardise et son habileté à faire valoir ses connaissances, puisque l'important, en classe, n'est pas de savoir, mais bien de montrer qu'on sait... surtout quand on ne sait pas !

L'école ne fait pas de place aux questions gratuites, aux intérêts intellectuels des élèves qui ne passent pas sous les fourches caudines des programmes ou qui sont à l'écart des attentes supposées de l'examineur. La relation pédagogique se fonde sur l'utilité scolaire, l'évaluation, l'examen, le passage en classe supérieure. Le système éducatif tourne à la schizophrénie. D'un côté, l'école n'apprend plus que ce qui permet de réussir à l'école... ce qui revient finalement très cher pour pas grand chose. De l'autre côté, les jeunes cherchent ailleurs, le plus souvent dans des cultures de pacotille, les moyens de répondre aux questions essentielles qu'ils se posent. Les deux cultures se regardent en chiens de faïence.

Si les savoirs scolaires doivent éviter de s'appuyer, dans des tentatives démagogiques, maladroitement, inefficaces et dangereuses, sur la "culture-jeune", la culture scolaire ne peut pas, non plus, continuer son long monologue stérile. L'étude du *Dormeur du val* de Rimbaud ne vise pas d'abord et seulement à découvrir l'enjambement à la fin du troisième vers de la deuxième strophe, mais bel et bien, à comprendre comment un gamin

de dix-sept ans réussit à transformer sa révolte en poésie et à nous communiquer son émotion devant l'injustice et la barbarie.

Dépasser la dualité entre « culture scolaire conçue pour réussir à l'école » et « culture jeune assurant le plaisir » est une question fondamentale : comment le jeune peut-il transférer dans sa vie ce qu'il apprend à l'école, et amener à l'école ce qu'il vit au quotidien pour l'y enrichir par l'apprentissage scolaire ? Car apprendre, s'éduquer, c'est en quelque sorte faire de la vie avec de la mort. Pour ceux qui n'y ont pas encore eu accès, les savoirs, ce sont des livres empilés dans les bibliothèques, des programmes élaborés par des spécialistes, des connaissances contenues dans la tête des enseignants, bref un monde fossilisé dont le sens est inaccessible. Les savoirs prennent vie lorsque l'élève les comprend véritablement, c'est à dire lorsqu'il les « prend avec lui », quand il est capable de vivre avec et par cette culture qu'on lui enseigne. C'est alors que vie et culture s'enrichissent en permanence l'une par l'autre.

Car, on peut parfaitement faire réussir aux examens 100% des élèves, sans que, pour autant, la moindre parcelle de savoir transmise ait été intégrée dans leur existence, sans que le savoir vive en eux et leur permette de se développer et de se construire. « La culture, disait André Malraux, c'est ce qui répond à l'homme quand il se demande ce qu'il fait sur terre. » La culture, c'est l'accès aux textes, aux sons et aux images, lorsque cet accès permet, paradoxalement, d'être soi-même par la médiation de l'autre et de la différence. Rencontrer Villon, Rimbaud, Prévert ou Saint-John Perse autorise le jeune à donner à sa violence une autre forme que celle de la destruction aveugle. Se plonger dans la physique et s'intéresser, en

mathématiques, à la question de l'infini, c'est apprivoiser l'espace et sa propre angoisse de ne pas avoir de place dans le monde. Comme apprendre à lire une carte en géographie, c'est exorciser sa peur d'être perdu dans le monde et de ne jamais retrouver son chemin. Poser, en biologie, la question de la frontière entre l'inerte et le vivant, se demander pourquoi on vieillit et comment on se reproduit, c'est pouvoir penser son corps et en parler autrement que dans le registre de l'obscénité. Identifier l'histoire de son pays, la richesse des civilisations qui nous ont constitué, c'est sortir de l'immédiat, du pur présent et du « tout, tout de suite »..., c'est aussi se découvrir une fierté qui permet d'inventer le futur. En éducation physique, maîtriser ses propres gestes, c'est habiter son corps, être capable de se dégager de l'impulsion première et de la violence... savoir distinguer « faire un match » et « faire la guerre » : en sport, il ne s'agit pas d'anéantir définitivement l'adversaire mais de respecter les règles qui permettront de jouer de nouvelles parties.

C'est Victor Hugo, déjà, qui demandait, dans *Les rayons et les ombres* :

« Qui donc prend un enfant par la main  
Pour lui dire : “ Viens,  
Écoute la nature aux vagues entretiens,  
Entends sous chaque objet sourdre la parabole,  
Sous l'être universel, vois l'éternel symbole ” ? »

Qui donc, en effet, prend les élèves par la main pour leur montrer, sous les savoirs scolaires compilés, le tressaillement de la recherche du sens, la question fondatrice qui leur a donné naissance ? Qui, à l'école, aide les enfants à découvrir l'extraordinaire aventure des nombres ? Qui leur donne les moyens de comprendre que l'écriture, depuis Lascaux jusqu'à

l'informatique, est bien autre chose qu'une simple transmission efficace d'informations ? Les mythes fondateurs de notre littérature, les institutrices de maternelle les évoquent par le biais des contes et leur extraordinaire richesse. Mais dès le cours préparatoire, on n'en parle plus : on se met à apprendre à lire sur des textes sérieux comme : « Papa cherche sa pantoufle sous le lit ». Résultat : 83% des jeunes de 12 à 15 ans considèrent que l'école ne leur apprend rien sur l'essentiel : le sens de la vie.

Ce qui est grave, ce n'est pas tellement la sempiternelle baisse de niveau qu'on dénonce inlassablement. C'est la perte de références communes, la dilution de ces « lieux du commun » qui permettent aux hommes de se reconnaître semblables, de fonder et de faire vivre ensemble une société. Ce qui nous menace, c'est que les jeunes ne sachent plus voir et entendre, à travers ce que disent leurs semblables, l'écho de leurs propres préoccupations et qu'ils les rejettent alors dans une radicale altérité où s'enracineront inévitablement toutes les formes de racisme.

### *Dérive des continents scolaires et babélisation de la société*

Le libéralisme aboutit à une babélisation de la société. Il a tenté d'élever une tour à la gloire de la loi du marché, imposant une seule langue : celle de l'argent. Mais d'autres langues se sont multipliées dont les adeptes augmentent dans les différentes tribus qui prolifèrent aujourd'hui : dialectes de banlieues et de centres-villes, jargons ésotériques des nouvelles spiritualités, codes sociaux de castes professionnelles, slogans fanatiques de clans de toutes sortes. La babélisation en marche compromet, à terme, la possibilité d'un véritable échange entre les hommes. Nos enfants, élevés non plus dans un système scolaire mais dans une multitude

de micro-systèmes, n'auront bientôt plus rien en commun. Plus de culture ni de références identiques, à commencer par la langue elle-même. Or chaque fois que la communication recule, l'intolérance et la violence progressent. La multiplication des niveaux de langage, l'impossibilité de se comprendre, le repli sur des identités communautaires, sur des dénominateurs communs toujours plus étroits, développent les antagonismes, les contradictions, la concurrence sauvage et une lutte acharnée pour le pouvoir, quand ce n'est pas simplement pour la survie. Sans but ni règle du jeu, les liens sociaux se fragilisent et deviennent conflictuels. Impossible de construire une société, de bâtir une tour solide, durable et utile à tous.

Officiellement, les autorités se montrent rassurantes : les élèves suivent bien les mêmes programmes. Mais quel rapport entre des collèges de centre-ville et certains établissements de banlieues ? Les résultats scolaires et les orientations en fin de troisième n'ont rien de comparable, pas plus que le vocabulaire des élèves, les supports utilisés pour les faire travailler, les activités proposées à côté de la classe. Ici, l'ambiance est feutrée, là-bas survoltée ; ici, les enseignants sont détendus, là-bas épuisés.

Nous vivons une véritable dérive des continents scolaires, qui s'éloignent les uns des autres sournoisement et inévitablement.

### ***L'école ne peut pas être une entreprise***

Mille fois, le chef d'établissement s'impatiente et s'exaspère devant les lourdeurs administratives, les pressions des technocrates, les règlements vétustes et irréalistes. Il rêve d'être enfin débarrassé de ces contraintes et de

pouvoir gérer en toute liberté ses personnels et ses moyens. L'image du manager fascine, à la fois meneur d'hommes dynamique et gestionnaire efficace : on voudrait pouvoir exhiber ses résultats, gratifier les collaborateurs qui ont permis de les obtenir et décrocher de nouveaux moyens chaque fois qu'un retour sur investissement se profile.

Or, le chef d'établissement ne doit pas oublier que l'éducation des personnes n'est pas tout à fait la même chose que la fabrication d'objets. Le sort des élèves ne peut jamais être tranché sur les seuls critères économiques de rentabilité, même lorsqu'il s'agit d' « enfants-bolides », comme les appelle le psychanalyste Francis Imbert : enfants perdus, sans repères, incapables de se maîtriser, apparemment inadaptés et réfractaires au système éducatif. Ce sont des malades dans l'école - sinon des malades de l'école - qu'on ne peut pas plus abandonner que n'importe quel autre malade. Il y a bientôt quarante ans, les enfants de Barbiana, un petit village italien, écrivaient dans la *Lettre à une maîtresse d'école* que "l'école se comporte comme un hôpital qui soigne les bien-portants et met dehors les malades". C'est effectivement le meilleur moyen de s'assurer de bonnes statistiques de réussite ! Mais on en arrive vite aux dérives constatées en Grande-Bretagne, où des médecins ont refusé d'opérer des patients considérés comme condamnés. Pas plus que la médecine ne peut accepter de limites au delà desquelles il ne serait plus rentable de soigner un malade, les enseignants ne peuvent adopter de critères d'après lesquels il ne serait plus rentable de s'occuper d'un élève. Rien, jamais, ne peut justifier que l'on abandonne un enfant et qu'on le rejette au delà du cercle de l'humain, avec une image tellement négative de lui-même qu'elle coupe à jamais le lien social déjà distendu.

Certes, l'école ne peut pas panser toutes les blessures de la société. Elle n'a sans doute pas les moyens de faire réussir la totalité des élèves. Elle ne peut pas non plus demander l'impossible à ses enseignants. Mais cela n'interdit ni de prendre des risques ni de faire confiance. Parce que la confiance est finalement la seule attitude réaliste, la seule qui n'obture pas définitivement l'avenir, ne condamne pas à une tragique reproduction du passé. Seul un regard optimiste sur les potentialités de l'autre protège des tentations démiurgiques. Aucun enseignant n'est Dieu... aucun chef d'établissement non plus ! Ni l'un ni l'autre ne lisent dans le futur. S'ils prennent des risques avec un élève dont personne n'espère plus rien, c'est parce qu'ils connaissent la modestie nécessaire de la mission d'éducateur. Le vrai maître parie toujours sur ce que l'homme a de meilleur et s'efforce de le révéler... Comme l'a écrit Paul Claudel en sous-titre du *Soulier de satin*, dans le registre de l'humain, « le pire n'est jamais sûr » et il ne faut jamais cesser de nous en convaincre. Zola ou Einstein étaient des élèves médiocres dont les enseignants n'auraient pas donné cher de la carrière scolaire. Nous connaissons tous, autour de nous, des personnes qui ont réussi des études supérieures avant de s'épanouir dans un métier passionnant, alors que leurs professeurs considéraient qu'ils n'arriveraient jamais à rien.

Souvent il suffit de la confiance d'un enseignant, seul contre tous, contre toute logique, contre toute évidence, contre les mauvaises notes ; une confiance injustifiable fondée sur une intuition, un regard échangé, pour permettre à un élève de se rétablir. Marcel Pagnol, dans « La tragédie de Lagneau » (*Le Temps des amours*), nous raconte l'histoire d'un cancre maltraité par son père camionneur, et que sa mère et sa tante s'efforcent de protéger des violences du bonhomme ; elles falsifient les bulletins

trimestriels, interceptent les lettres du proviseur... jusqu'à ce que Lagneau se fasse prendre à jeter des boules puantes dans la classe. Le père est convoqué au lycée, il va, enfin, apprendre la vérité. C'est alors que, pour sauver la situation, le jeune Marcel Pagnol va voir le camionneur et lui explique qu'il est, lui, l'auteur du méfait et que son fils ne s'est dénoncé que par amitié et dévouement pour son camarade. Le père est tellement touché de cette « bonne action » qu'il offre à son fils un vélo : « Le terrible camionneur s'était levé la nuit pour simuler à la Pentecôte un revenez-y du Père Noël. » De ce jour, tout le monde va joindre ses efforts pour aider le cancre Lagneau à obtenir quelques résultats scolaires et à honorer la confiance de son père. Les premiers effets ne se font pas attendre et, conclut Marcel Pagnol : « Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner. »

Pour un Lagneau de sauvé, combien d'enfants étiquetés définitivement, considérés comme irrécupérables et orientés dans les filières du mépris ? Et nous ne savons pas, nous ne saurons jamais, si le gamin dont on finit par se débarrasser, ce n'est pas encore un « Mozart qu'on assassine ».

Un autre exemple, qui incite à la modestie et devrait nous encourager à ne jamais désespérer : cet élève, titulaire d'un CAP veut s'inscrire en BEP. Les formulaires ne sont pas disponibles, il ne reste que ceux du bac. Qu'à cela ne tienne, il s'inscrit au bac, le réussit et se retrouve quelques années plus tard brillamment diplômé de Sciences politiques ! Certes, on n'est jamais sûr qu'un élève en difficulté pourra réussir, mais on n'est jamais sûr, non plus, qu'il échouera ? Beaucoup d'enfants et d'adolescents doivent penser, après avoir entendu un enseignant décider en une phrase de leur



destin scolaire, comme le petit Hans au sortir d'une séance de psychanalyse avec Freud : « Le professeur parle-t-il avec le Bon Dieu pour qu'il puisse savoir tout ça d'avance ? » Mais, à l'école, le professeur n'est pas psychanalyste et la classe n'est pas une cure où l'on peut statuer facilement sur l'histoire de chacun. Le pouvoir attribué à Freud par le petit Hans est d'ailleurs tout à fait imaginaire et ce dernier s'appliquera à le lui démontrer, tandis que l'enseignant, lui, s'obstine trop souvent à créer les conditions de réalisation de ses propres prédictions.

Au total, la confiance est même un meilleur choix économique que l'exclusion. Le psychanalyste Jacques Selosse, qui s'est consacré à étudier, suivre et aider des milliers d'adolescents marginaux, a bien montré « le caractère transitoire, intérimaire des troubles comportementaux des garçons et des filles » : « La plupart des comportements irréguliers des jeunes n'occupent qu'une période de leur parcours de vie et, ensuite, s'ils ne sont pas marqués par des décisions brutales d'adultes incapables de les comprendre, ils se normalisent, ils se socialisent, ou ils arrivent à trouver un *modus vivendi* avec l'environnement social qui ne les stigmatise plus. » En revanche, les effets d'étiquetage, la mémoire scolaire et juridictionnelle qui colle à la peau de l'élève ou du délinquant, les orientations ou les exclusions brutales, tout cela amène l'adolescent à s'approprier le regard négatif que l'on porte sur lui et à développer des « déviations secondaires ». Les conséquences en sont beaucoup plus néfastes pour la société que les nuisances, certes pénibles mais le plus souvent passagères, d'une déviance adolescente. L'élève exclu devient un chômeur ou, pire, un délinquant, un marginal ou un drogué : il coûte cher à la collectivité, bien plus cher que l'effort déployé à l'école pour lui rendre sa dignité, sa fierté, son ambition. L'« investissement-confiance » finit presque toujours par payer, à plus ou

moins long terme. Les enjeux sont si importants que la moindre hésitation est, comme le disait Alain, pourtant libre penseur et peu suspect de donner dans le sentimentalisme, « le péché majeur à l'égard de l'homme ».

### ***Obligation de résultats et obligation de moyens***

La conclusion de cette analyse est que le libéralisme scolaire s'oppose foncièrement à l'activité éducative. Contrairement à la production économique, l'éducation ne peut pas être évaluée de manière mécanique et quantitative ; il n'est pas possible de la soumettre à l'obligation de résultats. Un chef d'établissement qui se verrait imposer une telle obligation saurait sans hésiter comment s'y prendre : « Sélectionnez à l'entrée, évacuez les élèves sitôt qu'ils se trouvent en difficulté, imposez des préparations intensives à l'examen, interdisez toute autre activité, remuez, servez, c'est prêt. » Rien n'est plus facile. Mais l'obligation de moyens, c'est autre chose : c'est demander aux établissements de mettre en œuvre toutes les initiatives pédagogiques possibles, inventer les moyens les plus variés et les plus astucieux pour mobiliser les élèves et pour les aider à créer une véritable cité scolaire, qui les préparera à la vie dans la cité démocratique.

Malheureusement, devant la difficulté, sinon l'impossibilité, à évaluer l'obligation de moyens, on se rabat sur la mesure des résultats. Notre société sacrifie son pouvoir de jugement sur l'autel des statistiques... comme les hommes politiques sacrifient leur pouvoir de réflexion sur l'autel des sondages. Les pourcentages de réussite au baccalauréat et au brevet des collèges, les moyennes d'âge, les courbes en tous genres, certes il faut les prendre en compte, mais seulement comme des indicateurs, non

comme des buts. D'ailleurs, on ne sait pas si ces chiffres sont dus aux efforts du professeur ou à ceux des élèves... les deux probablement, ce qui relativise les résultats et invite à la plus grande prudence dans leur interprétation.

Sous la menace constante du terrorisme des statistiques, on succombe à la tentation de l'économisme scolaire qui consiste à juger l'école à partir de ce que l'on sait déjà évaluer. Or, le moyen de mesure n'a pas à dicter sa loi à l'institution, ni à oblitérer ses objectifs fondamentaux - comme l'accès au sens des savoirs et à la parole socialisée - pour lesquels nous ne disposerons jamais d'outils statistiques. La société du fichier informatique passe son temps à se référer aux seuls chiffres livrés par les ordinateurs. Sommes-nous en train de fabriquer un monde où le microprocesseur remplace le cerceau, le silicium la matière grise, le logiciel le neurone ? Le projet que nous réclamons pour notre école place au premier plan la formation de l'homme : il ne peut pas être ni inspiré ni dirigé par des données statistiques.

Nous voulons retrouver le sens d'une véritable culture où tous les hommes puissent se reconnaître, dans leurs différences, « fils des mêmes questions ». Nous voulons placer la formation à la démocratie au cœur de toute pratique scolaire. Pour cela, nous refusons tout autant le retour au passé mythique de l'instruction pure - qui se paierait par une exclusion irrémédiable des barbares -, que le libéralisme sauvage - qui ferait éclater l'école de la république en une multitude de communautés indifférentes ou hostiles.

## **IV - Pour un nouveau contrat entre la société et son école : “ vive l'école obligatoire ” !**

L'exercice qui suit est risqué car il est toujours plus facile de relever les défauts que de proposer des solutions. Mais il faut maintenant déchirer le voile pudique jeté par les politiques sur les fractures qui compromettent l'avenir de notre école, et mettre en débat des propositions constructives. Le temps de l'homéopathie est passé. Passé aussi celui des réformes qui se superposent en mille-feuilles indigeste et qui ont produit le système incompréhensible que nous connaissons aujourd'hui.

### **1. Une école obligatoire, pour qui et avec qui ?**

#### *Redéfinir l'école obligatoire*

On sera certainement surpris mais, bizarrement, en France l'école n'est pas obligatoire. Seule l'instruction l'est. Aux termes de la loi du 28 mars 1882, modifiée par les lois du 11 août 1936 (sous le Front populaire), du 22 mai 1946 (à la Libération) et par l'ordonnance du 6 janvier 1959, « l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés de six à seize ans révolus. Elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie ». Les parents qui ne veulent pas scolariser leur enfant ont donc la possibilité de le déclarer au maire et à l'inspecteur d'académie qui, selon la loi, fera effectuer « une enquête sommaire » avant

de délivrer un certificat attestant que l'enfant est instruit, certificat qui permettra, par exemple, de continuer à percevoir les allocations familiales.

Fruit d'un compromis politique historique, cette conception de l'éducation témoigne du peu d'importance attribué à la socialisation dans l'éducation du citoyen. C'est pourquoi elle est aujourd'hui dangereuse : déjà, aux États-Unis, de plus en plus de parents déscolarisent leurs enfants pour les faire instruire dans un cadre familial, associatif, religieux ou par correspondance. Ce mouvement risque de renforcer la ségrégation sociale, non seulement reproduite mais soigneusement préparée par un tel mode d'éducation. Le seul repère, ici, c'est l'identité des parents, la communauté qu'ils ont choisie ; en conséquence, on assiste à un repli sur soi, au détriment de l'ouverture d'esprit, de la découverte d'autres comportements, d'autres valeurs et d'autres choix. Plus question de socialisation, c'est le triomphe de la « communautarisation ».

Or la socialisation, entendue comme l'accès à une parole socialisée, inscrite dans une histoire, consciente des enjeux de ce qu'elle énonce et respectueuse du pacte démocratique de l'interdit de la violence, est un objectif prioritaire de l'école obligatoire. Par conséquent il est essentiel, d'abord et symboliquement, de revoir la loi sur l'obligation scolaire et d'affirmer que « la scolarité obligatoire peut être effectuée dans tout établissement d'éducation qui garantisse à la fois une instruction conforme aux programmes nationaux et une socialisation par l'accueil non sélectif de tous les enfants qui souhaitent y entrer, sans distinction de race, de religion, d'idéologie, d'appartenance sociale et sans aucun préalable en matière de niveau scolaire. »

Une société moderne qui se prétend civilisée ne peut pas traiter l'échec par l'exclusion. Qu'il s'agisse d'échec scolaire, social, affectif, culturel ou économique, la société doit inventer des solutions et des remèdes adaptés. C'est l'effort consenti pour résoudre les difficultés au fur et à mesure qu'elles apparaissent qui est facteur de progrès social. Une société qui intègre un exclu ne lui rend pas seulement service ; elle prouve aussi sa capacité à inventer des formes nouvelles d'organisation qui bénéficient à tous. Se débarrasser du problème chaque fois qu'il y a échec ne conduit qu'à la stagnation.

On ne peut traiter l'élève qui échoue comme une « patate chaude » qu'on se lance de l'un à l'autre avant de la laisser tomber par terre. Exclure un individu, c'est le condamner à vivre dans la marge, le réduire à un statut inférieur, le priver de tout espoir d'évolution et donc l'inciter à la violence. Exclure, c'est fabriquer des bombes humaines à retardement. C'est se condamner soi-même à vivre sous le regard lourd de reproches de ceux qui ont perdu leur dignité et accepter le risque de se retrouver soi-même un jour exclu quand on ne répond plus aux critères de la normalité qu'on avait pourtant contribué à fixer. Une école qui exclut s'appauvrit de la même manière qu'un groupe qui ne se reproduit qu'en son sein. Plus on s'accroche au conformisme dans une entreprise ou un groupe d'amis, moins on participe à leur développement et à leur dynamique. Le conformisme favorise les comportements grégaires et empêche de progresser. Redisons-le : l'école républicaine a vocation à accueillir ensemble tous les enfants et adolescents, de trois à seize ans, y compris les infidèles du savoir, les mécréants sociaux, les oubliés du sur-développement !

En lisant ces lignes, de nombreux enseignants, chefs d'établissements et parents vont crier à la mission impossible et dénoncer le danger représenté par les « enfants-bolides », ceux que rien ne semble pouvoir arrêter quand ils basculent dans la violence. « J'en ai par dessus la tête, explique cet enseignant de français dans un collège difficile. Ces classes, ça vaut rien, c'est la lie de la société. Mais pourquoi les oblige-t-on à suivre l'école jusqu'à seize ans ? Pourquoi ne sont-ils pas renvoyés, interdits de scolarité ? On voit bien que ce n'est pas l'administration qui se les farcit... Moi, je n'ai pas fait six ans d'étude pour ça. Si on fait des études, c'est pour avoir des avantages qu'on n'aurait pas autrement, sinon c'est pas la peine. Avec tout mon savoir et mes titres, je suis traité comme un chien ; et, en plus, je suis payé au lance-pierre ! »

De deux choses l'une : soit il s'agit de délinquants avérés, commettant des actes délictueux qui tombent sous le coup de la loi - vol, rackett, violences physiques - et il est indispensable de faire appel à la police qui a mission de faire respecter l'ordre républicain. Soit il s'agit d'élèves qui ne sont pas encore « éduqués » et qui, par une multitude d'incivilités - cris, interpellations, injures, retards, oubli du matériel de travail, déplacements incontrôlés, etc. - compromettent le fonctionnement normal d'une classe ou d'un établissement. C'est vrai, un seul de ces élèves suffit parfois pour paralyser l'ensemble d'un groupe. Mais si l'école le rejette, qui l'éduquera ? Qui lui apprendra la Loi et le respect des règles nécessaires à toute vie collective ? Restent les bandes du quartier, les groupes de supporters, les sectes de tous ordres, avec l'abandon inévitable de toute réflexion personnelle et le triomphe de la loi du plus fort. Inévitablement, on retrouvera cet adolescent délinquant, marginal, violent. Qui sera

responsable ? Sa famille, la société tout entière, mais aussi l'école qui a démissionné.

À cet enseignant qui préconise le rejet répond cette femme, professeur de technologie de troisième dans un collège de Tours : « Je ne peux rien à leur situation sociale, mais vais-je laisser Anne ou Émilie zoner avec des mecs de trente ans ? Michaël faire vingt kilomètres à mobylette, matin et soir, parce qu'il a décidé de ne pas quitter "sa" classe malgré son déménagement ? Yann frimer en racontant des histoires de vol à la tire ? Gilles dicter sa loi aux plus faibles des troisièmes T sous prétexte que sa mère l'a placé en foyer ?... Nous avons mis une année à dénouer avec eux les fils de la violence physique puis verbale, une année difficile pour construire les limites du possible et donner à chacun la force de "vouloir" et de décider de son destin. Il n'y a pas d'assistante sociale au collège. Alors nous transférons ce qui dépasse notre compétence vers celle du secteur. Mais, chaque fois, je lis comme un reproche dans le regard de mes troisièmes T : "Elle aussi, elle nous lâche !" Car tout est ambigu : l'assistante sociale est le symbole même de l'exclusion : être "suivi", c'est déjà ne plus être comme les autres. » Cette enseignante a-t-elle sacrifié son identité professionnelle ? A-t-elle troqué son métier de professeur contre celui de travailleur social qu'elle n'a pas vraiment les moyens d'exercer ? La réponse n'est pas si simple. Il faut la voir, en effet, au milieu de ses élèves, enseignant l'histoire de la mesure du temps et des premiers « orloges ». La médiation culturelle prend ici toute sa valeur car le professeur ne cède pas un pouce d'exigence intellectuelle. Contrairement à une idée trop répandue, l'intérêt pour les contenus de savoirs ne varie pas systématiquement en sens inverse du souci de la socialisation des élèves. L'enseignant d'aujourd'hui ne peut se permettre de sacrifier ni l'un ni



l'autre. C'est ce qui fait la difficulté de son métier, mais aussi un défi passionnant pour l'intelligence de celui qui s'y engage.

### ***Le droit à la différence : un nouveau défi pour l'école***

La demande de plus en plus massive d'éducation et la découverte par les psychologues de l'extrême diversité des manières d'apprendre - jamais identiques d'un individu à un autre -, poussent les pédagogues à chercher des réponses à l'hétérogénéité croissante des classes. Pendant longtemps, les choses étaient simples, l'école fonctionnait sur le modèle de l'église : le maître enseignait du haut de sa chaire et les fidèles, en fonction de leur disposition à recevoir la parole, repartaient plus ou moins éclairés et savants. Le précepteur, de son côté, consacré à un élève, éventuellement à quelques frères et sœurs, pratiquait une sorte de haute couture, de cousu-main, mais réservé à une petite élite et d'un coût prohibitif.

La classe telle que nous la connaissons est apparue progressivement à partir du XVIIe siècle pour ne prendre sa forme définitive qu'au XIXe. Le maître doit y partager son temps entre les exposés *ex cathedra* et le suivi individualisé des élèves, deux systèmes difficiles à concilier. Pour un instituteur de classe rurale qui y parvient, la majorité des professeurs, eux, basculent du côté du *magister*. Leur modèle, c'est le professeur d'université dans son amphithéâtre, l'avocat dans son prétoire ou le député à la tribune de la Chambre. Avec la classe, apparaît alors le prêt-à-porter pédagogique : la même parole pour tout le monde, les mêmes exercices, les mêmes leçons, les mêmes conseils, les mêmes évaluations. Dans l'impossibilité de faire du sur mesure, on fixe des tailles moyennes. Parfois les manches sont trop courtes ou la carrure trop large. Si les élèves se

sentent engoncés ou ridicules, c'est que le costume pédagogique est rarement à leur taille.

Paul, capable de se concentrer pendant une heure, comprend deux fois plus vite les mathématiques que Guillaume qui ne peut pas rester assis plus de dix minutes, mais qui retient un poème trois fois plus vite que tout le monde, alors que Louise adore l'histoire. Jacques est lent dans son travail, il a besoin de prendre son temps et de relire plusieurs fois les énoncés des exercices. Fatima va tout de suite à l'essentiel si on lui donne un schéma tandis qu'Hélène doit rédiger l'explication pour en percevoir la cohérence. Michel est à l'aise dans une relation personnelle avec le maître tandis que José a plutôt besoin de la sécurité que procure le groupe. Chez Pascal, on a l'habitude de lire et on n'allume la télévision qu'au moment de l'émission choisie ; chez Béatrice, au contraire, aucun livre ne traîne jamais sur la table du salon et la télévision reste allumée en permanence. Sarah veut devenir infirmière et Sandrine ne rêve que de rock... Certains n'ont pas compris la leçon de la semaine dernière, quelques-uns sont bloqués par de stupides questions de vocabulaire, d'autres handicapés par un manque de bases. Deux ou trois n'ont assimilé que la deuxième partie de l'exposé, un petit groupe aurait intérêt à faire des exercices systématiques et quelques uns gagneraient à écouter l'explication d'un camarade... Et pourtant, ils sont tous là, sur les bancs de la même classe, dans la même école, à faire la même chose en même temps !

Aujourd'hui, les élèves sont issus de continents géographiques, sociaux, familiaux, affectifs très différents. Dès l'entrée au collège, les enseignants peuvent - et c'est regrettable - pronostiquer qui va réussir et qui va échouer. Les enquêtes les plus récentes sont tristement implacables : un élève qui

entre en sixième dans le dernier quart de sa classe possède moins de deux chances sur dix de parvenir en seconde. Le profil de celui qui n'a statistiquement aucune chance d'accéder au lycée est bien connu : c'est un garçon, cadet d'une famille éclatée, dont les parents ne s'intéressent pas à sa réussite scolaire et ne disposent pas d'un bagage culturel leur permettant d'échanger efficacement avec lui, vivant dans une banlieue difficile et ayant redoublé au moins une fois dans le primaire. Cet échec trop bien programmé s'explique parce que toute l'organisation scolaire actuelle favorise les enfants de milieux « privilégiés », où l'on parle déjà un langage abstrait qui permet de s'adapter aux disciplines et aux exercices scolaires. La même organisation défavorise les enfants des milieux « populaires » : chez eux, bien souvent, les savoirs ne sont importants que s'ils sont directement utilisables, très concrets, opérationnels dans la vie quotidienne.

La conception de l'enseignement et le contenu des programmes finissent par exclure ceux-là mêmes qui ont le plus besoin de l'école. De plus, la crispation de chaque professeur sur « sa » méthode, qui seule lui permet de survivre face à sa classe, participe aussi à l'exclusion. Car, quand le professeur applique une méthode pédagogique unique, seuls les élèves qui lui ressemblent sont à même de comprendre et de travailler. Or, tandis que les groupes d'élèves se diversifient de plus en plus, les enseignants, eux, n'ont jamais constitué un corps socialement aussi homogène : les concours de recrutement se passent de plus en plus tard (quatre ans après le baccalauréat), et les allocations permettant de préparer ces concours ayant été supprimées, les jeunes de milieux modestes, sans aide familiale, se voient interdire de fait le métier d'enseignant. Issus, pour l'immense majorité, de la bourgeoisie moyenne, les instituteurs et les professeurs

s'écartent de plus en plus des formes de culture et de communication populaires ; beaucoup de leurs élèves viennent d'un monde qu'ils n'ont jamais connu et dont ils ne comprennent ni le langage ni les codes. Ignorant ce grand écart, ils pratiquent la « preuve par eux-mêmes » : puisqu'ils ont réussi dans leur discipline, pourquoi leurs élèves ne réussiraient-ils pas de la même manière ? Tout naturellement, ils sont tentés de faire travailler les enfants qui leur sont confiés selon les méthodes qui leur ont permis, à eux, d'obtenir leurs examens. Ils en oublient qu'une classe de trente élèves représente autant d'origines et de motivations différentes. En fin de compte, l'école devient un lieu de malentendu permanent où professeurs et élèves n'ont jamais eu autant de mal à se comprendre.

### ***Un « enseignant-entraîneur » dans une classe résolument hétérogène***

L'évolution sociale impose une évolution du métier d'enseignant. De transmetteur, le maître doit devenir entraîneur. Le transmetteur délivre un savoir en supposant que la bonne volonté de chacun permettra de l'assimiler. L'entraîneur, évidemment aussi compétent dans son domaine que le transmetteur, doit, en plus, préparer et surveiller le travail individuel et collectif. L'entraînement d'une équipe de football n'est pas confié à quelqu'un qui ne connaît rien au ballon rond. Celui qui n'a jamais dribblé, n'a jamais ressenti le plaisir d'une passe dosée au millimètre pour aboutir dans les pieds de l'attaquant qui va marquer le but, celui-là ne serait pas un bon candidat. Mais, malgré un passé glorieux et un bagage sportif de premier ordre, l'entraîneur ne peut se contenter de faire des cours au tableau noir sur le hors-jeu, la défense en ligne, le marquage individuel ou le coup franc. Le récit de ses exploits passés ne suffit pas à la formation de

son équipe. Il doit la faire travailler sur le terrain, veiller à la forme physique et morale de chacun et du groupe, organiser des exercices collectifs sur les phases de jeux, et des exercices individuels en fonction des besoins de chacun. Il doit arbitrer les conflits d'influence, faire patienter le joueur qui se blesse, empêcher que la fougue du débutant ne lui fasse commettre des fautes préjudiciables à toute l'équipe... Bref, c'est un compagnon de travail, impliqué dans les résultats de l'équipe, et capable, en même temps, de prendre plus de recul que chacun de ses joueurs.

L'enseignant partage avec l'entraîneur sportif de si nombreux points communs qu'il devrait, plus souvent, s'inspirer de ses méthodes. Mais il n'en a pas moins une tout autre vocation. Si l'entraîneur fonctionne avec des joueurs sélectionnés, recrutés, achetés, transférés d'un club à l'autre en sorte que les différences entre les individus sont vécues sur le mode de la complémentarité dans une solidarité déjà constituée, l'enseignant, lui, ne choisit pas ses élèves, dont les différences apparaissent, au contraire des sportifs, comme un handicap majeur. La motivation, présente d'emblée chez les joueurs d'une équipe, manque souvent dans la classe. C'est pourquoi le maître considère que son métier serait plus facile s'il pouvait, lui aussi, sélectionner des élèves déjà compétents et mobilisés, prêts à s'entraîner et à s'entraider, à échanger leurs expériences et à suivre ses conseils.

Mais la nouvelle école obligatoire doit à la fois tenir compte des différences entre élèves et résister aux tentations de la sélection *a priori* et du racisme scolaire. C'est pourtant cette dernière tendance qui se généralise : pour aller vers des classes de plus en plus homogènes, parents et enseignants poussent, chacun de leur côté, à regrouper les élèves en

fonction de leur niveau, de leurs affinités, de leurs origines sociales, culturelles, voire ethniques, quand ce n'est pas, dans certaines formes de privatisation plus ou moins officielles, en fonction de leurs options idéologiques ou religieuses. Dans certaines académies et sous l'influence de lobbies locaux, l'on utilise des tests qui sont sensés déceler de manière précoce les enfants dits « surdoués » afin de les regrouper dans des classes spécifiques : outre le caractère scientifiquement contestable des épreuves utilisées, nous assistons là à la résurgence de formes préoccupantes d'eugénisme... Poursuivons la démarche jusqu'au bout et déterminons classes et filières à partir de prélèvements *in utero* ! Les cas considérés comme les plus doués seront-ils un jour achetés d'avance à prix d'or par les établissements scolaires de prestige, soucieux de constituer des classes d'élite ?

Oublions ce scénario catastrophe. La République a besoin d'une institution scolaire fondée sur le principe de l'hétérogénéité maximale : les classes devront y être constituées avec des élèves issus des origines les plus diverses. Aux enseignants, ensuite, d'examiner les aménagements nécessaires aux exigences de chaque discipline, l'organisation matérielle de l'école et les outils pédagogiques nécessaires (ordinateurs, livres, etc.). En somme, chaque directeur d'école, chaque chef d'établissement devra, pour chaque activité scolaire et discipline d'enseignement, réunir les élèves les plus hétérogènes possible dans les limites - sans cesse à réexaminer - où les enseignants pourront les gérer. Ce sera le principe de base, le principe organisateur de l'école, à partir duquel, de manière ponctuelle, rien n'empêchera, selon un besoin scolaire déterminé ou dans le cadre d'une activité particulière, de regrouper provisoirement les élèves de manière plus homogène : ceux qui n'ont pas compris telle notion, acquis telle

méthode ou qui ont besoin d'un entraînement particulier seront rassemblés, pour un temps donné, avec un objectif précis, et placés sous la responsabilité d'un enseignant chargé d'une mission spécifique auprès eux. C'est exactement le contraire de ce qui se passe aujourd'hui où le fondement de l'école est la classe homogène, entrecoupée de zones d'hétérogénéité réduites, le plus souvent, à la cantine et à la cour de récréation.

Il s'agit, en fait, d'inverser l'effet de seuil tel que nous le connaissons : aujourd'hui, chaque fois que l'école peut, par un biais ou par un autre (options, filières, classes de niveaux, etc.), rendre une classe plus homogène, elle s'y efforce. Demain, elle devra introduire, partout où ce sera possible, de l'hétérogénéité : intégrer des enfants en difficulté, voire handicapés, regrouper des élèves de niveaux et d'âges différents, faire travailler ensemble des personnes qui, sans cela, ne se rencontreraient jamais. Nous connaissons déjà les bienfaits du brassage, grâce à des expériences particulièrement prometteuses dans le domaine de la création artistique, comme ces ateliers d'expression théâtrale qu'anime et décrit Martine Meirieu, où se regroupent des enfants « normaux » et handicapés, des « bons élèves » et des « cas sociaux », des jeunes et des adultes, et où « chacun apprend à respecter le territoire de l'autre tout en construisant le territoire commun, où chacun réussit à exprimer ses préoccupations et à découvrir qu'elles font écho à celles de tous les hommes ». De tels groupes sont concevables aussi dans de nombreuses disciplines plus « scolaires » comme le français, les mathématiques, la géographie ou la biologie... et toutes les matières devront faire l'effort nécessaire pour en constituer. Car une discipline qui impose une hiérarchisation implacable et organise la séparation des élèves en compartiments étanches est contradictoire, par

essence, avec la vocation de la scolarité obligatoire : transmettre à tous les savoirs et la culture qui constituent « le bien commun », indispensable à l'exercice d'une citoyenneté responsable.

Il ne suffit plus aujourd'hui, pour se donner bonne conscience, de dénoncer, dans une nouvelle langue de bois politiquement correcte, le libéralisme scolaire. Il faut aussi lutter pied à pied contre ce qui en constitue, tout à la fois, la manifestation et l'instrument le plus efficace : la course à toujours plus d'homogénéité des classes.

### ***Faire classe sans faire cours !***

Il n'y a, dans ces propositions, aucune utopie ; au contraire, elles renvoient à des pratiques plus éprouvées, depuis longtemps, que le cours magistral dialogué, et que nombre de « militants pédagogiques » ont expérimentés et jugés les mieux adaptées pour répondre à la crise de l'école.

Dans cette nouvelle classe, tout le monde ne fait pas toujours la même chose en même temps. Des élèves différents, acceptés et reconnus comme tels, travaillent ensemble à atteindre les mêmes objectifs, dans toutes les formes possibles de regroupements : cours magistraux, bien sûr, pour donner une information commune ; travail individualisé sur des fiches ou grâce à des ordinateurs pour que chacun avance à son rythme dans l'assimilation des notions et concepts ; petits groupes où des élèves en avance expliquent à d'autres ce qu'ils ont compris avec leurs propres mots ; groupes d'apprentissage où des élèves de niveau à peu près semblable s'exercent ensemble ou comparent des manuels scolaires... Des



pédagogues comme Célestin Freinet ont décrit ces ruches, où le désordre apparent cache l'ordre réel et authentique d'enfants qui se coltinent à des tâches et investissent toute leur énergie dans un travail individuel ou collectif. Exactement le contraire de cet espace sacré où l'ordre des corps alignés et des visages tournés vers le même tableau noir cache de plus en plus mal le désordre réel : chacun, ici, grappille quelques mots ou quelques phrases en fonction de l'évaluation future qu'il imagine, quelques uns rêvent et sont totalement ailleurs, certains implorent en silence, d'autres explosent bruyamment et sont priés d'aller voir ailleurs. L'enseignant s'y épuise à reproduire des apparences de classe, souvent en vain, quand il pourrait, tout simplement, mettre ses élèves au travail et circuler parmi eux pour les aider. La mise en place d'un système nouveau, est moins difficile qu'on ne pourrait le croire : avec d'autres principes organisateurs, d'autres buts et d'autres règles du jeu, avec un peu de ténacité aussi, « tenir sa classe » devient plus simple et beaucoup plus gratifiant.

L'exemple de classes rurales à plusieurs niveaux, où chacun s'affaire et où tous progressent en coopérant, a fait ses preuves. Jean Ferrier, inspecteur général, responsable de la commission sur l'école en milieu rural, le confirme : « Contrairement à ce que l'on a cru pendant longtemps, plus le nombre de niveaux dans une classe est élevé, plus les résultats scolaires sont bons. C'est notamment vrai en mathématiques, et cela se confirme particulièrement pour les classes de quatre niveaux en français. L'autonomie des élèves est également améliorée. (...) En outre, il ne faut pas oublier que la construction des enfants se fait toujours en référence aux plus grands. Donc, il faut aux plus jeunes des modèles plus âgés ; d'autant que l'on a constaté que, dans les classes à plusieurs niveaux, les aînés étaient valorisés à aider leurs cadets. »

La classe hétérogène systématisée, dans la nouvelle école obligatoire, répondra à une double exigence : d'une part, accepter les élèves tels qu'ils sont, avec leurs différences, pour pouvoir les faire progresser ; d'autre part, apprendre aux élèves à travailler ensemble, non seulement en dépit, mais aussi en raison de ces différences.

En effet, la paix sociale se construit dès l'école : on commence par apprendre à vivre ensemble et à se respecter dans la même classe. Les différences de niveaux, de méthodes et de points de vue, au lieu de servir de prétextes à des conflits, constituent un atout d'enrichissement mutuel. Un écart de niveau représentera une chance si le fort parvient à aider le faible. Le premier aura la preuve qu'il maîtrise parfaitement ses connaissances, il sera valorisé. Le second aura la preuve que la réussite n'est pas inaccessible puisqu'un autre y est parvenu. En échange, le faible pourra transmettre autre chose, une expérience singulière, parfois une culture inconnue de son camarade, pas forcément du domaine purement scolaire, mais qui lui rendra sa dignité : parce qu'il donne quelque chose, il pourra recevoir. C'est la leçon des « réseaux d'échange réciproques de savoirs », créés par Claire et Marc Héber-Suffrin : chacun a quelque chose à apprendre à l'autre et de l'autre : « Je t'explique le livre que j'ai lu ou le film que j'ai vu, et tu m'apprends telle recette de cuisine ou tu me racontes les rites qui se transmettent dans ta famille depuis des générations... Je t'explique comment changer une bougie sur un moteur et régler l'allumage et tu m'expliques telle règle d'orthographe que je n'ai pas bien comprise ou comment on peut se repérer sur le plan de la ville... Je te dis qui est Averroès ou saint Thomas d'Aquin et tu me dis comment se forment les nuages... Tu m'apprends la proportionnalité, je t'enseigne les pronoms relatifs ! » Se crée en commun un espace où se rencontrer et s'enrichir ; un

espace où, sous la responsabilité du maître, les camarades mais aussi les manuels, les encyclopédies, toutes les richesses de l'environnement social et culturel, prennent leur place. Un espace proprement humain. Un espace pour apprendre... Voilà qui a tout de même une autre allure, joyeuse, énergique, généreuse, intelligente, que le triste commerce de la classe homogène du modèle libéral où la compétition sociale prime sur tout le reste.

### *Les limites du droit à la différence*

Sans rien céder sur ce qui vient d'être dit, on doit néanmoins se montrer vigilant : dans la société comme à l'école, le respect absolu des différences débouche inmanquablement sur des ghettos, dresse les communautés les unes contre les autres, provoque le rejet et fait le lit de l'extrême droite raciste avec son cortège de propositions honteuses.

La France ne doit pas devenir une juxtaposition aléatoire de communautés disparates, au sein desquelles règne, par la force, la ressemblance absolue, et entre lesquelles se creusent des écarts irréductibles. Chacune de ces communautés développant un enseignement spécifique et une langue particulière, les enfants ne se comprendraient plus. L'autre deviendrait un ennemi. Sans effort pour bâtir une culture commune, les communautés se retrouvent trop facilement sous la coupe de meneurs charismatiques, de mafias ou de militaires. L'insécurité croissante, inévitable quand des groupes différents se font face sans se comprendre et qu'ils luttent pour conquérir une sphère d'influence, facilite les provocations, aboutit souvent à la guerre civile, voire à la dictature... Si nous abandonnons l'école à elle-même et aux démons de la société, nous

risquons de voir nos grandes villes subir le sort de Sarajevo et la France celui de la Bosnie-Herzégovine.

Droit à la différence, oui. Cristallisation et rigidification de celles-ci, non. Il ne s'agit nullement de se résigner à la faiblesse d'un élève en ne lui proposant que des exercices faciles et une progression lente qui l'enfermeront dans ses origines et lui interdiront toute possibilité d'évolution. Par exemple, tel élève a des difficultés à maîtriser la pensée abstraite : si le professeur cède à sa différence, il lui fournira des exercices exclusivement concrets et l'élève piétinera. Lorsque, sous prétexte de respect, le professeur diminue son exigence à l'égard d'un élève faible, celui-ci se sent souvent humilié (il sait qu'il ne réussit pas, il n'a pas besoin qu'on le lui rappelle systématiquement) et peut réagir avec violence, ou encore s'enfermer douillettement dans ce système d'enseignement par perfusion.

On a pu imaginer une école où, par une série de tests en début d'année, se détermineraient le niveau de chaque élève dans chaque matière, ses besoins, sa psychologie et les méthodes de travail appropriées : à partir de là, on pourrait enseigner de manière « scientifique » en donnant à chacun exactement ce qui lui correspond. L'idée peut paraître séduisante, mais elle est dangereuse car aucun test ne remplace le travail avec l'enfant. Le professeur ne connaît l'élève qu'après avoir travaillé avec lui. « Comment saurais-je s'il est musicien, disait le philosophe Alain, tant que je n'aurai pas tenté de lui apprendre à jouer du piano ? ». À toujours ancrer l'action pédagogique dans le passé de l'élève, on se prive d'explorer avec lui des modalités nouvelles et insoupçonnées de son futur.

Le véritable respect, c'est l'exigence qui permet le dépassement, l'expression de la liberté. L'enseignant n'a pas pour mission de maintenir les élèves dans leur héritage social : ce serait une forme de renoncement, de mépris et de racisme culturel. Tenir compte des différences, c'est tout à fait autre chose que de les reproduire, et, *a fortiori*, les ériger en principe sacré. L'enseignant doit se mettre à la portée des élèves sans jamais se mettre à leur niveau ; il faut les prendre tels qu'ils sont, respecter leurs stratégies d'apprentissage, leurs difficultés particulières, leurs sensibilités... et se défier de tout enfermement. On se met à la portée des élèves pour les amener à se dépasser ; on respecte ce qu'ils sont parce que c'est le seul moyen pour qu'ils puissent choisir, s'ils le désirent, de devenir quelqu'un d'autre.

Au nom de la prise en compte des différences, l'institution scolaire ne doit pas sombrer dans une sorte de racisme anti-pauvre, de traitement condescendant systématique à l'égard des « élèves défavorisés ». La charité vis-à-vis des fils d'ouvriers les stigmatise parfois comme des handicapés sociaux. Un vocabulaire trop commode, trop employé, finit par entériner l'existence de ce qu'il prétend dénoncer : « les quartiers défavorisés », « les cités populaires », « les jeunes issus de l'immigration ». Untel vient d'un quartier à fort taux de chômage : « Oh là là, le pauvre ! » On le traite bientôt comme un malade. Fils d'ouvrier, c'est grave ? On s'en remet ? La perte d'emploi, c'est contagieux ? Et il existe, c'est certain, des élèves qui restent cancre ou asociaux, simplement pour respecter l'image que les adultes ont d'eux : « Ce sont des éducateurs qualifiés, bardés de diplômes ; ils pensent que je suis irrécupérable... Ce n'est pas moi, avec tout ce que je trimbale, qui vais les contredire ! » Et voilà, la boucle est bouclée.

Or la mission de l'enseignant, sa raison d'être, c'est de faire progresser tous les élèves, de les aider à se dégager de l'étiquette leur colle à la peau et qui les entrave dans leur conquête d'humanité. Le renoncement d'un enseignant, même légitimé par le respect de la différence, est contraire à la déontologie de son métier. L'enseignant s'engage à utiliser tous les moyens possibles pour faire réussir chaque élève, de même que le médecin s'engage, non à guérir tous ses malades, mais à tout mettre en œuvre pour cela.

***Droit à la différence et droit à la ressemblance : deux exigences complémentaires***

Le droit à la différence ne peut avoir de sens et de portée que s'il repose sur un droit fondateur à la ressemblance. Et c'est là notre conviction fondamentale : l'école obligatoire doit faire droit aux différences et leur permettre de s'exprimer dans un creuset commun où les enfants apprennent à « faire société ». Pour cela, l'école doit garantir d'une part des acquisitions culturelles qui permettent de se comprendre et de comprendre le monde dans lequel on vit, d'autre part, la construction de l'espace de parole qui conditionne toute société démocratique. Ces deux objectifs n'impliquent pas deux types d'activités scolaires différentes et juxtaposées : au contraire, ils s'articulent étroitement pour constituer précisément la spécificité de l'apprentissage scolaire.

Apprendre les mathématiques d'un côté, et, de l'autre, dans des cours d'instruction civique ou des exhortations collectives, à s'écouter mutuellement et à faire la paix serait totalement artificiel et inefficace. Mais il y a une manière d'apprendre les mathématiques qui contribue à

construire la paix et une autre qui prépare à la guerre : je peux apprendre le théorème de Thalès dans une classe animée par l'esprit de rivalité, où l'on ne peut réussir qu'au détriment des autres, où celui qui a raison est toujours le même... celui qui a les diplômes ou qui crie le plus fort. Ou bien je peux apprendre le même théorème avec un enseignant qui me montre en quoi cette formule mathématique a rendu les hommes plus intelligents et en quoi elle me délivre de quelques préjugés, dans une classe où les élèves s'entraident pour réussir, dans un espace social où celui qui a raison est celui qui démontre le mieux en respectant les autres et en se faisant comprendre d'eux.

L'école obligatoire doit être capable de tresser en permanence des objectifs de connaissance et des objectifs sociaux de haut niveau, chacun se nourrissant de l'autre. Voilà ce qui caractérise l'« humaine condition » dont parle Montaigne : un effort constant pour entretenir les valeurs de solidarité, de probité et de dialogue afin d'acquérir des savoirs toujours plus élaborés, et un apprentissage incessant des savoirs les plus élevés pour mieux entrer en contact avec les autres et développer une société solidaire. Que l'une des deux exigences vienne à manquer et le projet de l'avènement de l'homme s'effondre : sans exigence de vérité, la société bascule dans la communauté fusionnelle, le clan ou la tribu ; sans exigence de solidarité, elle se laisse fasciner par la raison arrogante, bascule vers la colonisation violente des « barbares » ou l'exclusion de ceux qui ne veulent pas « entendre raison ».

Le philosophe Olivier Reboul posait la question: « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? » Et il répondait : « Ce qui libère et ce qui unit. » Ce qui libère : la connaissance scientifique qui me dégage de mes préjugés

et de représentations archaïques du monde ; l'histoire qui libère du présent et de son emprise, permet de comprendre et de relativiser l'actualité; la littérature qui aide à mettre des mots sur les paradoxes de ma vie, à savoir comment et pourquoi l'on peut aimer et haïr en même temps ; la lecture et l'écriture, bien sûr, qui libèrent de la dépendance à l'égard d'autrui. Ce qui unit aussi : la musique où nous pouvons nous retrouver à partager les mêmes émotions ; la joie de la découverte scientifique, de voir des phénomènes jusqu'alors incompréhensibles s'ordonner sous nos yeux, enfin saisissables par l'intelligence ; le plaisir d'analyser ensemble les mêmes difficultés techniques et de trouver la solution la plus ingénieuse. L'art et la technologie, le sport et la poésie ne valent que parce qu'ils libèrent et unissent les hommes. C'est en faisant éprouver aux élèves cette double fonction des œuvres humaines que l'école obligatoire remplira sa mission.

La classe, jadis, était une société prête à fonctionner sitôt que l'enseignant en passait le seuil. Les règles, les codes explicites et implicites, tout était déjà là. Chacun savait son rôle et l'administration veillait à ce qu'il le respecte. Aujourd'hui, en entrant dans la classe, le maître doit créer la société scolaire en même temps qu'il instruit ses élèves. Il doit construire l'unité sociale... construction d'autant plus difficile que les élèves sont de plus en plus différents, mais unité dont ils devront faire l'expérience à l'école, au risque, sinon, de transformer le monde en tour de Babel.

*Pour une véritable frontière entre la société civile et la cité scolaire*



Pour que la nouvelle école obligatoire puisse fonctionner, il faut, évidemment, qu'elle s'empêche de reproduire, par facilité ou par mimétisme, le désordre social. C'est pourquoi une frontière est nécessaire entre la société civile et la cité scolaire : une frontière, pas un Mur de Berlin ou un rideau de fer, d'ailleurs obsolètes, mais une séparation qui permette à l'école de jouer pleinement son rôle spécifique et de préserver chez les jeunes « le pouvoir de changer le monde », selon la formule de Hannah Arendt.

Concrètement, dans nos villes, la séparation entre la société et l'école est matérialisée par un mur, une enceinte fermée qui ne s'ouvre qu'à certaines heures pour laisser entrer et sortir les élèves. Portant, une fois le portail fermé, l'école n'est pas encore à l'abri des vendeurs de drogue et autres chefs de bande, sans parler des agressions et dégradations commises par les élèves eux-mêmes, ni de cette multitude d'incivilités qui témoignent que cette maison n'est, d'aucune manière, la leur, qu'ils ne l'habitent pas et qu'ils n'ont pas construit les règles nécessaires à sa pérennité. Il est inutile de mettre en place des barbelés et des guérites pour protéger l'école : l'agresseur est, bien souvent, déjà dans la place... Dans une idéologie sécuritaire qui sacrifierait systématiquement la formation au maintien de l'ordre, les seules écoles vraiment protégées seraient finalement des écoles vides.

La frontière matérielle ne suffit pas. C'est lorsque l'école aura retrouvé du prestige et du sens auprès des jeunes qu'ils la respecteront véritablement. Le contrat implicite qui a tenu le coup, vaille que vaille, jusqu'à ces dernières années disait : « Si tu veux un travail intéressant, il faut que tu réussisses ton examen, et si tu veux réussir ton examen il faut

que tu te plies aux règles de l'institution. » Or, puisque l'emploi n'est plus garanti, quelle raison de se plier aux contraintes scolaires ? Jusqu'ici, les murs de l'école tenaient grâce au ciment constitué, en amont, par l'éducation familiale et, en aval, par les débouchés économiques. Le ciment s'est dissous, les murs s'écroulent et ce n'est pas en mettant des barrières autour des ruines et en multipliant les rondes de vigiles que la cité scolaire se reconstruira.

D'un côté, certains veulent transformer l'école en « sanctuaire ». De l'autre, on trouve les partisans de l' « école ouverte sur la société ». Renvoyons dos à dos esprits mesquins et rêveurs naïfs. Ouvrir l'école à tous vents serait un acte irresponsable. Professeurs et élèves s'y enrhumeraient, les courants d'air balayeraient la réflexion, les tourbillons empêcheraient l'étude. Mais si on veut confiner l'école, c'est l'asphyxie. Le savoir a besoin d'oxygène. On ne peut pas placer l'école sous une bulle stérile pour la protéger de tous les problèmes de la société. Au contraire, elle doit permettre aux enfants d'élaborer des réponses aux questions que leur pose le monde, de réfléchir sur les événements qui les scandalisent, les injustices qui les révoltent, les nouveautés qui les fascinent. Elle doit aider les enfants à grandir, à appréhender la société, à se déterminer par rapport à elle, à effectuer leur choix d'adultes responsables. L'école sanctuaire est une vision étriquée, dépassée, dangereuse et inefficace contre la violence, le racket, la drogue ou l'obscénité qui, sans un véritable travail éducatif en profondeur, continuent à sévir dès que les adultes ont le dos tourné.

Les partisans de l'école sanctuaire souhaitent en faire un havre de paix et de bonne conduite dédié au savoir, un temple réservé aux enfants déjà éduqués qui connaissent et respectent, avec dévotion ou hypocrisie, le

déroulement de la messe. Ces idéologues renoncent à dialoguer avec les jeunes qui ne leur ressemblent pas. Ils abandonnent, plus ou moins explicitement, la formation aux valeurs essentielles fondatrices de toute socialité. Ils renforcent les ghettos, fragmentent la société, favorisent les tensions dans les entreprises dues à l'absence de dialogue social. Ils préparent le terrain aux émeutes dans les banlieues, aux guerres civiles et au terrorisme.

Mais si l'école doit accueillir, scolariser et éduquer tous les enfants, elle ne peut s'ouvrir sans réserve à la vie sociale des adultes. La frontière avec la société civile, libérale et marchande est nécessaire parce l'école fonctionne sur des valeurs spécifiques qui ne sont ni économiques, ni affectives. On ne va pas à l'école pour produire, ni parce qu'on s'aime. On va à l'école pour apprendre et pour apprendre à vivre ensemble.

Cet objectif nécessite parfois d'aller à contre-courant de l'évolution sociale dominante. Quand l'écrit dominait la société, l'école a justement introduit l'oral et l'audiovisuel. Aujourd'hui, elle doit réintroduire l'écrit pour compenser l'invasion des sons et des images. Au moment où les nouvelles technologies séduisent tant de gens, l'école doit rappeler qu'elles ne sont rien sans l'intelligence de l'homme qui les a conçues et qui doit décider librement et lucidement de leur usage. Dans une société de l'immédiateté, du « tout, tout de suite », dans une société où le discours se réduit toujours plus jusqu'au message subliminal dissimulé dans les annonces publicitaires, il revient à l'école de marquer sa différence, de former à une expression scrupuleuse et d'offrir d'autres types de dialogues et de relations.

En résumé, sans ignorer son environnement et en aidant les élèves à comprendre le monde qui les entoure, l'école n'a ni à singer la société ni à suivre aveuglément ses emballements. Son rôle est de cultiver ses valeurs spécifiques : créer le désir d'apprendre, apporter des connaissances et éduquer les futurs citoyens.

### *La séparation des pouvoirs entre l'école et la famille*

Il existe une autre raison de maintenir fermement une frontière entre l'école et la société civile : « l'école n'est pas une famille », comme l'explique le psychologue Gérard Mendel, c'est un lieu où l'enfant apprend un rapport aux autres qui n'est pas régi par l'autorité familiale : à l'école, la parole de chacun doit être examinée par rapport à la vérité et non en fonction du statut de celui qui l'énonce ou du plaisir que cela pourrait lui faire de l'approuver. L'école existe aussi pour que l'enfant prenne peu à peu du pouvoir sur ses parents. D'ailleurs, l'arrachement momentané à la famille est une pratique qui se retrouve dans toutes les sociétés, à travers des rites initiatiques variés.

En se dégageant de ses relations affectives, l'enfant prend de la distance vis-à-vis de son entourage, du professeur, de ses camarades, vis-à-vis de ses objets familiers aussi. C'est une condition indispensable à l'étude et au travail intellectuel. Si tout ce qu'un enfant apprend en français ou en mathématiques est interprété par rapport à sa vie personnelle et à sa relation avec ses parents, il n'accèdera jamais à une véritable intelligence des savoirs. Il ne sera pas libre de se servir de ses connaissances pour progresser et développer son autonomie. La réussite scolaire est vaine quand elle est liée à un chantage affectif de la mère ou à un acte d'autorité

du père. Dans ces conditions, l'enfant obtiendra peut-être quelques résultats éphémères, mais il ne construira pas de connaissances solides et ne structurera pas sa personnalité. Car la véritable intelligence ne se réduit pas à une accumulation de connaissances encyclopédiques, elle exige que l'on sache prendre de la distance avec son histoire, son milieu et les modes qui le traversent, pour savoir se situer dans le monde.

L'une des tâches premières de l'école, c'est donc d'apprendre à l'enfant la résistance : contre les opinions qu'il entend de tous côtés, contre les suggestions ou les influences de sa famille et celles des groupes qui en prennent systématiquement le contre-pied, contre lui-même enfin. Bref, l'école est là pour l'entraîner à passer ses convictions au crible de la raison.

C'est à l'école que l'enfant peut élargir son horizon, sortir des complicités claniques, découvrir d'autres façons de voir, d'autres valeurs. Il constatera que les parents de son camarade le punissent alors que, pour la même bêtise, les siens sont indulgents. Tel autre a le droit de regarder la télévision tard le soir alors que, chez lui, elle est interdite en semaine. Un meilleur élève que lui redoute la pression de ses parents, jamais contents de ses notes, alors que les siens paraissent satisfaits de son niveau moyen. L'enfant découvre la relativité des normes. Il apprend l'existence de règles pour la vie collective, justifiées par l'intérêt général et distinctes des usages relatifs aux différentes communautés.

La séparation des pouvoirs entre la famille et l'école est d'autant plus urgente qu'on voit se développer une suspicion réciproque : les enseignants considèrent souvent la démission des parents comme responsable de l'échec scolaire ; ils les souhaitent plus présents dans l'éducation de leurs

enfants mais pas, pour autant, plus interventionnistes dans l'école. Ils accusent aussi, régulièrement, le handicap socioculturel, déterminant à leurs yeux dans l'échec scolaire. Quant aux parents, ils estiment, en général, que l'échec de leurs enfants est imputable aux seuls enseignants.

La réalité est plus complexe et plus nuancée : deux enfants issus du même milieu socioculturel peuvent réussir ou échouer selon les pratiques pédagogiques qui leur sont proposées. Un enfant de milieu défavorisé qui se retrouve dans un établissement où les professeurs sont motivés, organisés en équipes, prêts à suivre les élèves individuellement, cherchent à donner du sens aux matières enseignées, cet enfant possède trois fois plus de chances de réussir que s'il était dans un établissement quelconque où les enseignants ne font aucun effort particulier. La pédagogie à elle seule ne compensera pas le handicap socioculturel, mais, à niveau socioculturel identique, elle peut faire la différence. De même les parents, quel que soit leur milieu social, peuvent avoir une influence déterminante sur la réussite de leurs enfants.

### ***Des parents professeurs d'intelligence !***

Là encore, l'efficacité n'est ni dans la concurrence ni dans la confusion des rôles. Toutes les enquêtes montrent qu'il n'y a aucune corrélation significative entre le temps passé par les parents à suivre le travail scolaire à la maison, à contrôler le cahier de textes, à relire le cours du maître, et la réussite scolaire des enfants. Certains réussissent très bien sans aucune aide familiale. D'autres échouent malgré un appui incessant. Contrairement à une opinion largement répandue, les parents sont en réalité bien mal placés pour accompagner le travail scolaire le soir à la maison ; avec la fatigue et

les soucis accumulés pendant la journée, la tension affective prend le pas sur la rationalité, l'enfant se bloque, répétant que ce n'est pas comme cela que le maître a expliqué, et le père ou la mère, exaspérés, finissent par s'écrier : « Je ne comprends pas que tu ne comprennes pas ! », ou pire : « Si tu m'aimais tu y arriverais ! »

En revanche, il y a une manière de faire son métier de parent qui n'empiète ni sur l'école ni sur les prérogatives de l'enseignant, et qui contribue à la construction de l'intelligence de l'enfant. C'est de lui apprendre à anticiper les conséquences d'un acte : « Tu veux attraper le pot de confiture sur l'étagère mais le pot est trop lourd pour toi, que va-t-il se passer ? Tu vas le faire tomber. Tu devrais plutôt me le demander et je t'en donnerai. Si nous sommes juste avant le repas, la confiture risque de te couper l'appétit... mais tu en auras pour le dessert ou le goûter... » Autres occasions d'aider son enfant : le laisser s'organiser avec ses projets après en avoir discuté avec lui (par exemple, en lui donnant une somme d'argent à gérer), lui demander son avis sur la marche à suivre dans une activité commune (par quoi commence-t-on pour ranger ta chambre ?), solliciter son point de vue sur les itinéraires possibles à l'occasion d'un déplacement en voiture, toutes ces attitudes se révèlent déterminantes pour la construction de l'intelligence, et donc pour la réussite scolaire de l'enfant.

Pour que l'intelligence de l'enfant se développe, l'adulte ne doit pas le rejeter systématiquement lorsqu'il ne comprend pas ses propos. Il faut lui demander de répéter, de s'expliquer, de clarifier son point de vue à ses propres yeux en l'exposant aux autres. Cette demande de reformulation est très importante parce qu'elle oblige l'enfant à structurer sa pensée, ce qui est beaucoup plus efficace que de le persécuter avec un exercice de

mathématiques pour lequel les parents risquent, de plus, de donner des informations inexactes ou mal formulées. Inversement, un enfant dont le jugement est sans cesse critiqué et les propos sans cesse mis en doute, sanctionnés sans discussion et souvent dénigrés, un enfant ainsi privé de confiance et d'accompagnement familial, réussit moins bien à l'école.

Ce qui structure l'intelligence de l'enfant, c'est l'exemple du comportement des adultes et les questions qu'ils se posent avec lui. Chaque fois que ses parents lui permettent d'agir, d'essayer, de se tromper, de rectifier ses erreurs, ils aident leur enfant à réussir à l'école : « Pourquoi s'habiller chaudement en hiver ? Essaie d'enfiler tout seul ton manteau. Ça ne marche pas comme ça. Et si tu essayais autrement ? Dans l'autre sens ? Bravo. Comment faire une tarte aux pommes ? Comment assembler un nouveau jouet ? Comment ranger la chambre ou en refaire la tapisserie ? Nous allons nous y mettre ensemble, chercher par où commencer, décrire les étapes du travail et anticiper le résultat attendu : à quoi saurons-nous que nous avons réussi ? » La vie quotidienne offre ainsi une multiplicité de questions qui, sans scolariser inutilement le cadre familiale, peuvent se poser tout naturellement, et faire l'objet de discussions sereines.

La façon dont s'organise la communication à la maison n'est pas non plus indifférente dans la réussite scolaire. Si la télévision, notamment, n'est pas le totem cathodique auquel la vie familiale est tout entière sacrifiée, si elle est, au contraire, l'occasion de choisir ensemble les programmes de la semaine d'après un hebdomadaire spécialisé, si l'on regarde en commun les émissions qui ont été sélectionnées et que l'on prenne le temps d'en discuter après, alors la télévision peut être un outil précieux de formation à l'attention et à la réflexion, capacités décisives dans la réussite à l'école.



Les comportements familiaux n'ont rien à voir, en ce domaine, avec le niveau social. Dans toutes les classes sociales, on trouve des familles devenues de simples carrefours où l'on se croise sans vraiment se parler, où l'on n'échange plus rien d'autres que des biens et des services, où la discussion se limite à la négociation de l'argent de poche ou des autorisations de sorties. Trop de familles ont évacué toute véritable rencontre, toute activité collective. Comment s'étonner alors que les enfants, privés d'occasions de réflexion et de processus de maturation, basculent, à l'école et ailleurs, dans la violence ou la passivité ?

### *Des partenaires respectueux les uns des autres*

Les associations de parents d'élèves ne jouent pas toujours le rôle qu'elles devraient. Elles ont tendance, en effet, à se comporter comme des mouvements de défense de consommateurs. Or une association de parents est un groupe de citoyens qui défend une certaine idée de l'école. Son rôle, ce n'est pas d'intervenir sur l'institution pour satisfaire les intérêts individuels et ponctuels de ses membres, il est de participer à la construction de l'école comme véritable cité scolaire. Car la somme de satisfactions individuelles ne fera jamais un projet collectif. Interrogez votre entourage, vos amis, les autres parents de l'école de votre enfant sur ce qu'ils attendent du système scolaire : les projets sont contradictoires, incompatibles ou absurdes au regard de la fonction sociale et politique de ce qui doit rester une institution de la République.

Les parents qui se font les protecteurs systématiques de leur progéniture dans l'école jouent un rôle ambigu. Leurs interventions handicapent le développement de l'enfant. Trop et mal protégé, il étouffe, incapable de

prendre ses responsabilités. De tels procédés, en outre, irritent souvent les enseignants, qui y voient une inacceptable intrusion dans leur pédagogie et accusent la dérive libérale de l'école, qui devient prisonnière de sa clientèle quand elle devrait s'interroger sur sa mission nationale.

En revanche, sur des questions importantes comme les rythmes scolaires, l'instruction civique, la discipline, l'équilibre général des matières enseignées ou les procédures d'orientation, on n'entend guère la voix des parents. Par exemple, pourquoi les associations de parents d'élèves se montrent-elles si timorées quand il s'agit de dénoncer le redoublement ? Leur discrétion facilite le maintien de cette fausse solution à l'échec scolaire et provoque, localement, des conflits entre parents et enseignants. La faiblesse des positions de principe des associations de parents d'élèves sur certains problèmes de fond, ainsi que le caractère velléitaire de leur combat sur de véritables enjeux nationaux, laissent se développer le flux des interventions individuelles ou collectives tous azimuts qui paralysent l'école.

Le partenariat, que chacun ici appelle de ses vœux, n'est pas la confusion des rôles ni la dilution des responsabilités. Un partenariat efficace suppose que chacun sache qui fait quoi. Or chacun veut faire le travail de l'autre. Les professeurs s'intéressent à la vie familiale des enfants, quand ils ne jouent pas les psychanalystes dans les conseils de classe en expliquant que « l'échec de tel élève en mathématiques est dû à l'absence de référent paternel » ! Les parents, eux, se mêlent de pédagogie : ils croient tout connaître des méfaits de la méthode globale pour l'apprentissage de la lecture (qui n'a jamais été utilisée dans plus de 10% des classes et qui n'est plus pratiquée nulle part depuis quinze ans !), ils ont

tous une opinion sur la méthode d'enseignement de la biologie ou des langues vivantes. Les associations qui font du soutien scolaire et les collectivités locales rêvent, elles, de participer à l'élaboration des programmes !

Un tel mélange des genres n'a d'autre résultat que de brouiller les repères de l'enfant. Il vaudrait mieux que les parents, quelle que soit leur situation familiale, consacrent plus de temps à exercer leur métier de parent au lieu d'intervenir à tort et à travers sur le travail des professeurs. Cela permettrait aux professeurs de se consacrer vraiment à leur mission : construire en classe une « collectivité apprenante », aider chacun à trouver du sens dans son travail et à identifier les méthodes les plus efficaces, avant de stigmatiser la démission des parents. De leur côté, les associations de quartier et les collectivités locales doivent jouer leur rôle de médiateurs sociaux sans chercher à concurrencer l'école.

*Des enseignants impliqués dans le fonctionnement de la « cité scolaire »*

On n'attend pas des enseignants qu'ils se sacrifient corps et âme, au détriment de toute vie personnelle, à leur mission. Mais il est essentiel que leur rôle déborde le temps des heures de cours qui figurent à leur emploi du temps. La cohérence et la force de l'école dépendent de l'implication de ses membres dans sa vie sociale quotidienne. Rien n'est pire que de confier, comme on le voit dans certains collèges et lycées, la « vie scolaire » aux seuls conseillers principaux d'éducation aidés de quelques surveillants ou appelés du contingent. Pendant que la majorité des adultes s'en désintéresse, deux ou trois personnes se retrouvent chargées de gérer,

tant bien que mal, la violence, les absences, les retards, les comportements déviants, ou même les procédures d'orientation, les contacts avec les familles, voire avec la police. Rien n'est prévu pour que les élèves rencontrent collectivement l'ensemble des adultes dans des réunions où se profère une parole commune et forte. Les enseignants d'une même classe, d'un même niveau ou l'ensemble des professeurs principaux prennent rarement la peine de se concerter avec le chef d'établissement sur les orientations pédagogiques. Et, souvent, ils passent furtivement dans les couloirs, de leur classe à la salle des professeurs, sans donner aux élèves le sentiment que l'école est aussi leur maison.

D'après une enquête effectuée par le ministère en 1996, les enseignants consacrent presque 50% de leur temps de travail aux heures de cours proprement dites, 22% à leur préparation, 19% à la correction des copies... et seulement 9% au suivi des élèves, entretiens avec les familles ou réunions pédagogiques. C'est dans ce 9% déplorablement insuffisant qu'il faut chercher les causes de la violence et de l'échec scolaires. L'établissement apparaît comme une sorte de château hanté traversé par de rares ombres et dont l'essentiel du fonctionnement repose sur quelques héros des temps modernes : le directeur ou le chef d'établissement, le conseiller d'éducation, la documentaliste, un professeur d'éducation physique, le chef cuisinier et le concierge...

Un vrai professionnel ne peut se contenter de faire son cours, de donner du travail et de s'en aller ; il doit assurer aussi le « service après vente ». Il n'est pas sérieux de livrer l'enfant ou l'adolescent à lui-même au moment essentiel du travail personnel, au moment de savoir s'il a vraiment bien compris et s'il peut utiliser ce qu'il a appris. Car, finalement, faire un

cours, ce n'est pas si difficile. Le professeur peut y mettre quelque talent, quelque passion et même captiver ses élèves... Mais à quoi bon si c'est pour se désintéresser de l'utilisation qu'ils feront de leur nouveau savoir ? On pense à un architecte qui se contenterait de dessiner ou de reproduire des plans sans le moindre souci de leur usage et qui se dispenserait de surveiller le bon déroulement du chantier.

*Vers une séparation des pouvoirs et la mise en place d'une instance officielle d'arbitrage*

Des parents attentifs à l'éducation familiale de leurs enfants et soucieux de faire de la famille le premier lieu de l'éveil de l'intelligence. Des enseignants impliqués dans la construction d'une cité scolaire où puisse s'effectuer l'expérience décisive de la rencontre des savoirs et de la découverte des exigences sociales : voilà une tension féconde pour l'enfant. Sans sa famille, il se trouverait projeté trop tôt dans la société sans avoir été apprivoisé ni construit ses repères. Sans l'école, il serait condamné à l'enfermement familial et social, incapable d'accéder à de nouveaux mondes et de se donner de nouvelles exigences... Cependant, quand il n'y a que deux partenaires en présence, le risque existe toujours d'un conflit irréductible entre eux : on se trouve dans la situation du roi Salomon, reprise par Brecht dans *Le Cercle de craie caucasien* : un enfant, au centre d'un cercle de craie, est déchiré par ses deux mères (sa mère génétique et sa mère adoptive) qui tirent chacune sur un bras. Le juge doit décider à laquelle il doit la confier. Celle qui l'aime le plus lâchera la première, préférant perdre son enfant plutôt que de le mutiler. Parce qu'elle prouve ainsi la grandeur et la générosité de son amour, le juge lui attribuera l'enfant.

Pour éviter de tels déchirements, il faut donc un troisième terme, représenté traditionnellement dans nos sociétés par l'oncle, dont Lacan disait que c'est « le père sans le pire ». Or, l'oncle n'est plus là aujourd'hui, muté à Douai ou à Perpignan, ou enfermé, comme tout le monde, chez lui devant sa télévision. Cette fonction fait défaut. À qui l'enfant confiera-t-il ce dont il ne peut parler ni à ses parents ni à ses maîtres, les uns parce qu'il craint de leur faire de la peine, les autres parce qu'il est inquiet de leur jugement ? Là intervient le tissu associatif dont l'importance est décisive. Et nous avons, en France, un retard considérable en cette matière : un adolescent québécois dispose de soixante-seize minutes, par semaine, en moyenne, d'activités socioculturelles, un adolescent français de moins de onze minutes !

Les associations culturelles et sportives, municipales ou bénévoles, plutôt que de concurrencer l'école en organisant une inflation de soutiens scolaires ou d'aides aux devoirs, ont beaucoup mieux à faire : endosser la responsabilité de l'oncle ! Qu'elles se consacrent à ce rôle décisif de médiateur : elles sont le mieux placées pour l'assumer. Par leur intermédiaire, l'enfant et l'adolescent rencontreront de jeunes adultes à qui ils pourront parler librement de leurs préoccupations, avec qui ils pourront pratiquer des activités librement choisies, pour leur seul plaisir qui contribueront à développer leurs capacités d'organisation, d'initiative et de ténacité. Et surtout, elles leur offriront un milieu qui ne soit ni la famille ni l'école. Ni la famille, lieu essentiel de filiation et d'apprentissage de la vie, mais souvent trop chargé d'affectivité pour que l'enfant puisse s'y exprimer vraiment librement, lieu d'où il faut savoir partir pour faire ses propres choix. Ni l'école, lieu essentiel de transmission de ce qui réunit les hommes, mais où le statut du maître lui interdit de se faire le confident de

l'élève et lui impose une évaluation rigoureuse ; lieu d'où il faut aussi savoir partir pour s'investir dans le monde seul et de sa propre initiative.

Dans une société démocratique moderne, la séparation des pouvoirs éducatifs entre l'école, les parents et les associations, est aussi importante que la séparation des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire. C'est la raison qui explique l'importance de l'indépendance du pédagogique à l'égard de la société civile et de ses pressions. C'est aussi pourquoi il est souhaitable que l'État favorise la mise en place d'instances de médiation entre les différents partenaires, afin que leurs rapports soient régis par le droit et la jurisprudence, et non par le jeu des pressions individuelles et collectives.

Car, tant qu'il n'y aura pas de vraies structures de médiation entre les différents partenaires, ce seront les rapports de force qui prédomineront. Mécontents d'un professeur et sans recours au sein de l'établissement, les parents vont jouer sur la concurrence entre les établissements... et contribuer au développement des attitudes consuméristes. De même, les enseignants vis-à-vis de leur administration, l'administration vis-à-vis des collectivités territoriales, etc. Il faut donc inventer un droit scolaire spécifique, avec des règles du jeu claires, officielles et appliquées par une instance indépendante : une juridiction propre à l'Éducation nationale, mais résolument détachée de sa hiérarchie, avec des juges élus par les différents partenaires et capables d'arbitrer tous les conflits concernant l'école, sur le modèle des tribunaux de prud'hommes. Il n'est pas sain, en effet, que les arbitrages soient effectués aujourd'hui par les corps d'inspection ou les rectorats, qui sont à la fois juges et parties.

La loi, avec sa puissance institutionnelle et symbolique, peut permettre de sortir de l'impasse. Le recours au politique, et lui seul, fondera l'indépendance de l'école obligatoire, mais une indépendance contrôlée qui la préserve des influences des potentats locaux et des pressions contradictoires de lobbies administratifs, familiaux ou syndicaux. Une indépendance qui garantisse aussi la population contre l'arrogance et l'impunité dont l'institution scolaire fait parfois preuve. Une indépendance qui s'appuie sur un projet social et politique clairement affirmé.



## **2 - Une école obligatoire, pour quoi faire ?**

### *Les deux objectifs indissociables de l'école obligatoire : l'acquisition d'une culture commune et la construction de la Loi*

C'est au pouvoir politique d'affirmer fortement la double finalité de l'école obligatoire : constituer une culture commune chez les jeunes et permettre à ceux-ci d'accéder à la Loi.

Une culture commune signifie plus que le simple « socle de compétences », le « bagage minimum » ou encore l'ensemble des « savoirs primordiaux définis en termes de performances attendues de l'ensemble d'une classe d'âge au terme de l'obligation scolaire », selon la formule de la commission Fauroux. Le terme de « culture » est fondamental car il marque la volonté de sortir d'un simple empilement de savoirs et de savoir-faire ; il faut que les adolescents, au terme de l'école obligatoire, aient accédé à la compréhension de notre histoire et des enjeux fondamentaux de notre société ; qu'ils sachent lire une fiche de paye, mais aussi qu'ils comprennent la différence entre le travail salarié et le travail au noir, entre le salariat et toutes les formes d'esclavage et d'économie souterraine. Qu'ils puissent utiliser une calculette, mais aussi qu'ils sachent pourquoi les hommes ont inventé les chiffres, l'histoire des chiffres arabes et la genèse du calcul en base dix. Qu'ils maîtrisent les mécanismes des taux d'intérêts et de l'emprunt, la gestion de leur budget familial comme le sens des comptes de la nation. Il ne suffit pas qu'ils soient à même d'identifier les symptômes du Sida mais encore qu'ils aient mené une véritable réflexion littéraire et philosophique sur le corps, qu'ils l'aient approché en biologie comme à travers la peinture et la poésie. Au-delà de la

connaissance de l'orthographe et de la grammaire, il faut qu'ils éprouvent le plaisir d'une véritable correspondance avec un ami, qu'ils affrontent l'angoisse de l'écriture et vivent les immenses satisfactions qu'elle procure... Écartons les choix bas de gamme qui inféodent l'école à une logique utilitariste. Refusons de nous en tenir à un ensemble de savoir-faire hétéroclites : remplir sa feuille d'impôts, comprendre la météorologie ou calculer un taux de proportionnalité. Tout cela est utile mais sans logique et surtout sans principe unificateur ni élan mobilisateur. Jamais les jeunes ne se rassembleront sur des connaissances de ce type, dont le sens n'est accessible qu'à une petite minorité, précisément la seule capable de les inscrire dans une histoire qui leur donne du sens.

Si l'on veut reconstituer ce lien social qui nous fait défaut aujourd'hui, il faut remonter ensemble, professeurs et élèves, aux questions fondatrices des savoirs et resituer ceux-ci dans des interrogations aussi vieilles que l'histoire de l'homme, des questions communes qui fondent une irréductible ressemblance, celle qui nous différencie de l'animal.

Il faut voir des élèves de la banlieue travailler sur le rôle du masque dans la *Commedia dell'arte* et *Les Mille et une nuits*. Personne ne peut parler ici de pédagogie démagogique, de sous-culture, ni dénoncer le manque d'exigence et la tentation de facilité. Ces jeunes, rejetés de la voie noble de l'école traditionnelle, abordent à leur façon les questions essentielles et philosophiques du « même » et de l' « autre », de la personne et du personnage : qui se cache derrière le masque ? Pourquoi le masque est-il parfois nécessaire pour accéder à la vérité des relations humaines ? Ils viendront ensuite à Beaumarchais et à Mozart. Accessoirement, par la médiation d'une œuvre qui permet de s'impliquer sans parler directement

de soi, ils comprendront ce qui se joue dans leur entourage quotidien, dans les clans et les groupes qu'ils côtoient. Simultanément, ils améliorent leur orthographe, leur grammaire et travaillent sur le plan de l'exposé ou de la dissertation. Traitent en parallèle les questions dans leur universalité et les réponses dans leur singularité, ils se découvrent affrontant les mêmes interrogations et peuvent réfléchir à une culture universelle sans renoncer à leur identité propre.

Dans un quartier difficile, un professeur fait étudier à ses élèves musulmans un texte extrait de *La Trêve* de Primo Levi. C'est l'histoire d'un enfant de trois ans né à Auschwitz, abandonné de tous, paralysé des deux jambes, « qui n'avait jamais vu un arbre et dont le minuscule avant-bras portait le tatouage d'Auschwitz ». Cet enfant est muet. Chacun, dans le baraquement, essaye de le faire parler en l'amusant, en le traitant comme un bébé. Seul un adolescent de quinze ans, qui lui parle comme à un adulte, va obtenir un mot de lui et engager un impossible dialogue quelques heures avant sa mort.

Ces jeunes musulmans, parfois intégristes et antisémites, découvrent à dix-huit ans l'existence des camps de concentration. Quand le professeur leur demande un travail écrit, près de la moitié de la classe choisit de rédiger une prière à Allah pour que plus jamais, nulle part, un tel sort ne soit fait à un enfant... Ces élèves, défavorisés parmi les défavorisés, préparant sans enthousiasme un CAP ou un BEP avant d'aller pointer à l'ANPE, victimes d'un racisme latent ou exprimé, baignent dans une culture islamique qui les incline à chercher dans les Juifs des boucs émissaires à leurs difficultés. Mais, après avoir éprouvé de la compassion pour un enfant martyr, rien n'est plus comme avant. Et si l'enfant avait été

musulman ? Les voilà qui réinventent un dialogue entre religions. Le professeur a pu leur montrer que les trois religions, chrétienne, juive et musulmane, sont traversées par le même débat entre foi et raison. Ils ont compris que notre culture française avait emprunté aux trois et qu'il était nécessaire d'entendre cette complexité.

Ailleurs, des classes primaires, en milieu rural, mettent en place une recherche sur « l'air et le vent » : expérimentations scientifiques, constructions techniques de moulins et de cerfs-volants, mais aussi, et indissociablement, approche poétique, travail sur les mythologies... Pourquoi le vent a-t-il fasciné les hommes au point qu'ils en firent des dieux, aussi bien en Grèce qu'en Chine ou au Mexique ? Pourquoi la Bible parle-t-elle de « souffle divin » et dit-elle que « le vent souffle où il veut » ? Comment définir cette chose étrange, invisible en elle-même et visible seulement par ses effets ? N'y a-t-il pas d'autres choses aussi insaisissables ? Les interrogations s'enchaînent, les questions fusent, les enseignants racontent d'ancestrales histoires et les enfants écrivent ensemble contes et poèmes.

Ailleurs encore, des élèves de cours préparatoire d'origines sociales et culturelles très hétérogènes, apprennent à lire dans des textes d'Homère. Ils y découvrent l'ingéniosité d'Ulysse et son courage, mais aussi ses faiblesses et sa peur, sa force de caractère et les inquiétudes qui le tenaillent. Sans rencontrer plus de difficultés techniques qu'avec la plupart des manuels scolaires d'apprentissage de la lecture, ils sont, en plus, mobilisés par des enjeux forts : les exploits d'Ulysse excusent-ils la souffrance de Pénélope ? Ils prennent conscience que les livres ne sont pas des recueils de tests inventés par des enseignants exprès pour les faire

trébucher, mais bien les dépositaires d'une mémoire vivante, d'un fonds commun d'humanité où ils peuvent tous se retrouver.

Sans cette quête du « fonds commun », les hommes aboutissent toujours à exclure les « étrangers » (ceux qui ne nous ressemblent pas et, parfois, nous font peur). Nous finissons toujours par tuer, symboliquement ou physiquement, celui à qui nous ne reconnaissons pas droit de cité en nous-mêmes et à qui, finalement, nous ne reconnaissons pas droit de cité dans le monde. C'est en nous, d'abord, que se niche le racisme, c'est-à-dire le refus de la complexité de notre histoire et de notre destin. Refus qui entraîne celui de la science, de la recherche, de l'intelligence et, finalement, de l'école. Ce n'est pas un hasard si les racistes et les totalitaires (deux frères siamois) brûlent les livres, si la première cible des fascistes est toujours la culture.

Seule une culture commune, articulée aux questions essentielles qui préoccupent les hommes, peut parvenir à les relier entre eux dans le respect de leurs spécificités. Les savoirs scolaires sont à resituer dans cette perspective : leur contenu doit permettre aux hommes de « faire société » et la manière de les acquérir permettre aux enfants d'accéder à la Loi fondatrice : le refus de la violence.

***En finir avec l'apartheid scolaire : aux uns les savoirs utilitaires, aux autres la culture abstraite***

Aujourd'hui, qui est considéré comme cultivé en France ? Celui qui est capable de multiplier les citations d'auteurs classiques dans une conversation ? Celui qui peut citer les grandes dates de l'histoire ? Et de

quelle histoire ? Celle de quel pays, de quelle époque, de quel continent ? Celui qui connaît la géographie du monde, les principes de l'électricité ou celui qui sait réparer un moteur à explosion ? Celui qui sait paramétrer un logiciel, remplacer un processeur périmé par un autre plus puissant, celui qui connaît l'histoire des machines mathématiques, du boulier à l'ordinateur ? Il faut bien constater que, malgré les efforts faits dans les années 80 avec, par exemple, la création de la Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette, la culture technique demeure le parent pauvre de notre école.

La sélection par l'échec et la relégation dans le technique et le professionnel ont causé suffisamment de dégâts chez les jeunes, suffisamment de mal au pays. Actuellement, les classes techniques et professionnelles, dans leur immense majorité, ne sont pas constituées d'élèves bons en technologie ou motivés par des professions précises, mais de recalés en mathématiques, en français ou en anglais. Comment ces classes seraient-elles attractives et dynamiques ?

Il est temps d'introduire, dès l'école primaire, et de manière très significative, la culture technologique, au même plan que la culture littéraire et scientifique, les notions élémentaires du droit et les principaux apports des sciences sociales. Bref, il s'agit de former un citoyen à la fois capable de se situer dans le monde, par rapport à l'histoire, la géographie, les lettres, mais aussi capable de comprendre le contenu d'un journal, des pages économie à la rubrique théâtre en passant par les faits divers, le sport et la politique internationale.

La culture, c'est ce qui permet de se reconnaître soi-même humain et de rencontrer l'homme dans son humanité. Le contraire de la culture, c'est le clivage dramatique dans le système éducatif français entre les savoirs fonctionnels et les savoirs culturels.

D'un côté, le culturel, synonyme d'inutile, réservé aux bons élèves qui peuvent s'en payer le luxe, intellectuellement et socialement. On le trouve dans des classes, des établissements, des filières où la rencontre avec le monde se fait à travers les grands textes, à travers les auteurs classiques, de Ronsard à Balzac. Là, plus une discipline est inutile, plus elle est noble : c'est la raison pour laquelle les mathématiques y sont plus nobles que la physique, elle-même plus noble que la technologie, elle-même plus noble que les travaux manuels.

De l'autre côté, le fonctionnel, synonyme de « pratique » et directement utilitaire, lot des mauvais élèves. On le trouve dans d'autres classes, dans d'autres établissements, dans d'autres filières, où l'on apprend la langue française en remplissant des constats d'assurance ou en décodant des petites annonces. Ici, on n'aborde la littérature qu'à travers un entretien dans la presse avec le dernier acteur à la mode et on ne fait des sciences qu'en fonction d'un usage immédiat dans la vie quotidienne.

Jules Ferry avait voulu articuler des données culturelles et des données fonctionnelles : arpenter un champ et connaître Victor Hugo, lire l'affichage municipal et connaître les moments essentiels de la constitution de notre État. L'étude de la balance n'était pas seulement un moyen d'apprendre à compter, peser ou faire son marché, c'était aussi une leçon

d'histoire et d'instruction civique. Cet équilibre scolaire, certes précaire et idéologiquement très marqué, a été rompu.

L'école, dans chacune de ses disciplines, oscille entre une conception culturelle et abstraite et une conception fonctionnelle et concrète des connaissances à enseigner : on voit le français écartelé entre l'étude de slogans publicitaires et celle de la poésie de Lamartine. Les langues vivantes sont passées en quelques années du tout culturel au tout « communicationnel », avec la même dramatique absence de résultats, puisque les élèves français sont toujours aussi faibles en langues à la fin de leur scolarité. La biologie hésite entre l'étude de la place du darwinisme dans l'histoire des idées et les moyens de se protéger contre les maladies sexuellement transmissibles. Les mathématiques ont basculé des problèmes de robinet à la théorie des ensembles pour revenir à des exercices sur les intervalles : elles hésitent aujourd'hui entre des apprentissages purement formels, dégagés des préoccupations des enfants et leur permettant d'accéder à l'abstraction, et des apprentissages directement liés à leurs intérêts...

Une étude sur les manuels scolaires utilisés dans l'enseignement général et l'enseignement technique, réalisée par une étudiante en sciences de l'éducation, montre que, dans un manuel de BEP présentant le sud-est de l'Angleterre, on trouve des photographies et des cartes qui servent de prétexte à des exercices du type : « Énumérer les différentes activités touristiques du Kent ». Il y a bien une photo de la cathédrale de Canterbury mais rien n'indique que c'est un lieu hautement symbolique de la monarchie britannique et rien n'évoque non plus les célèbres *Contes de*



*Canterbury* dont la lecture et l'étude seraient pourtant susceptibles d'insuffler un peu de vie dans un enseignement souvent bien triste !

L'Éducation nationale a démissionné. Les mêmes inspecteurs qui imposent à des élèves de sixième l'étude de textes en vieux français ou l'apprentissage de la grammaire structurale ont inventé, pour les élèves défavorisés, une pédagogie au rabais, enseignement du simple, voire du simplisme, sans aucune efficacité, mais marqué d'un mépris très bien perçu par ces élèves. À ces jeunes de vingt ans qui ont totalement raté leur scolarité, les enseignants continuent à assener la différence entre un « a » avec et sans accent, ce qu'aucun professeur n'a réussi à leur faire comprendre en quatorze ans d'école ! En même temps l'éducation les prive de ce qui pourrait donner du sens à leur propre existence et à leur propre vie.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, des élèves de banlieue montrent plus d'intérêt pour l'étude difficile du grand prêche d'Urbain II, lançant en 1095 la première croisade, que pour le portrait du dernier rappeur à la mode dans *Libération*. Mais, pour enseigner Urbain II, il faut un travail pédagogique montrant en quoi les croisades sont déjà enracinées dans une vision du monde dont nous sommes encore porteurs. Trop d'enseignants imaginent que le portrait du rappeur sera plus facilement accessible... Mais les « mauvais » élèves détestent qu'on leur fasse sentir leur échec en leur proposant des exercices au rabais. Des enfants de dix ou douze ans n'ont pas besoin, pour accéder aux mathématiques, de s'en tenir à des recettes de cuisine : parlez-leur de la classification des infinis de Cantor, expliquez-leur que, dans un segment, il y a une infinité de points, dans une demi-droite une infinité de points, dans une droite et dans un plan

une infinité de points... et vous verrez surgir les questions : comment des infinis peuvent-ils être inégaux ? Entre deux points, qu'est-ce qu'il y a ? Un autre point ou du vide ? Et si c'est du vide pourquoi on ne met pas un point ?... On sous-estime trop souvent l'intelligence des élèves et leur intérêt pour des questions fortes.

Quel mépris pour les « mauvais » élèves de réduire l'enseignement qu'ils reçoivent à des formes dégradées de "l'économie sociale et familiale" (aujourd'hui rebaptisée « vie sociale et professionnelle ») ! Quelle bêtise de les condamner à lire seulement des modes d'emploi d'appareils électroménagers et de leur apprendre à soigner des entorses pendant que les « bons » accèdent à l'histoire, la littérature, la philosophie, à Mallarmé, Racine ou Voltaire. Deux catégories d'élèves ne manqueront pas de créer deux catégories de citoyens, pareillement handicapés : ceux qui ne peuvent pas dépasser le concret et le quotidien, et ceux qui ne font jamais le rapport entre leur culture et la vie pratique.

La vraie culture ne sépare pas les activités matérielles des hommes de celles qui touchent à leur inscription symbolique dans une histoire et une communauté. Nous ne mangeons pas seulement pour des raisons biologiques, mais parce que le repas est un rituel de partage codifié qui permet d'incarner une communauté. Une fiche de paye n'est pas seulement un outil technique de comptabilité, c'est aussi le résultat de luttes historiques qui durent encore aujourd'hui. Un contrat d'assurances n'est pas seulement un formulaire pour se faire rembourser des frais, c'est aussi l'expression d'un engagement contractuel et une occasion de réfléchir sur la responsabilité. Même chose pour une feuille de Sécurité sociale, symbole d'une organisation aujourd'hui en difficulté et qui peut amener à

des questions sur son histoire, la démographie, la consommation médicale, les devoirs d'assistance et les abus, le sens civique, de façon aussi concrète que théorique. Et Mallarmé, ce n'est pas seulement un esthétisme vain et des allitérations gratuites, c'est aussi une manière d'interroger la vie quotidienne quand celle-ci semble s'évanouir et perdre toute consistance. Chateaubriand, ce n'est pas seulement une vieillerie littéraire qui permet de caser quelques belles citations dans une dissertation, c'est aussi l'expression d'une adolescence exacerbée où la révolte se fait désir de mort. Maupassant, ce n'est pas seulement le moyen de briller en société, c'est aussi l'occasion de penser la question, lancinante chez tant d'adolescents, de la paternité.

### *La motivation : une fausse question ?*

« Élève insuffisamment motivé » : une fois l'étiquette agrafée, difficile de l'enlever... c'est parti pour plusieurs années de galère. L'école a la détestable manie de s'attacher à la première impression donnée par un élève. Elle catalogue, trie les bons des mauvais et oriente. Discours classique du conseil de classe : « Les mauvais élèves échouent parce qu'ils ne sont pas motivés : on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif. » Les ânes sont donc rejetés à la périphérie de l'institution.

La plupart du temps, ce n'est pas la motivation qui entraîne la réussite. L'expérience nous prouve plutôt l'inverse : c'est la réussite qui développe la motivation. Comment un adolescent serait-il motivé quand personne dans sa famille n'a jamais réussi à l'école, quand personne n'a jamais valorisé ses capacités naissantes, quand il ignore tout du plaisir de découvrir et de comprendre ? La mauvaise note est perçue comme une

mise en cause personnelle : « J'ai eu une mauvaise note, donc je suis nul. » L'enfant n'apprend pas à évaluer ses forces et ses faiblesses, à comprendre ses échecs et à inventer les moyens de progresser. En fait, ce qui décourage l'enfant, ce n'est jamais la difficulté, mais l'absurdité de ce que l'école lui propose d'apprendre, et dont il ne perçoit pas le sens.

Or, c'est d'abord à l'enseignant de prouver qu'il a tout fait pour aider l'élève à réussir, et non à ce dernier de montrer qu'il est « motivé ». La comparaison entre l'élève et « l'âne qui n'a pas soif » est particulièrement regrettable. Pour faire boire un âne récalcitrant, il suffit d'attendre... Un jour ou l'autre, c'est certain, il finira par avoir soif. Mais pour enseigner le théorème de Pythagore, le professeur qui se croise les bras en attendant que ses élèves viennent le réclamer risque d'attendre longtemps !

Pour susciter le désir d'apprendre, les enseignants hésitent en permanence entre deux méthodes : soit ils cherchent à s'accrocher à des motivations qui existent déjà (le goût des élèves pour la mécanique, la chanson anglaise ou les feuilletons télévisés), soit ils tentent de les mobiliser sur leur avenir, leurs examens ou leurs notes. Ainsi l'élève n'apprend-il jamais pour sa satisfaction présente, mais parce que cela renvoie à une activité passée ou prépare la solution de problèmes à venir.

Bien sûr, à l'école maternelle ou au début du primaire, on peut trouver, dans la vie quotidienne, des occasions d'apprentissage : on parlera des champignons à l'automne, on étudiera la proportionnalité à la Chandeleur à l'occasion de la confection de crêpes, on apprendra à lire en cherchant ses programmes dans un magazine de télévision... Mais cette méthode n'est pas facile à tenir dans la durée : d'une part, parce que les événements ne

surviennent pas forcément au moment où l'on en a besoin pour permettre un apprentissage (il n'est pas sûr qu'en arithmétique on sera arrivé exactement à la proportionnalité à la veille de la Chandeleur) ; d'autre part, parce que les élèves voient assez vite le caractère artificiel de la greffe et se mettent à mépriser des activités censées les intéresser et qui se révèlent finalement comme prétextes à traiter le programme. De plus, à la fin de l'école primaire et au collège, les savoirs deviennent trop complexes et abstraits pour être ramenés facilement à des problèmes ou à des activités de la vie quotidienne.

En face des élèves « non motivés », l'enseignant court le risque de succomber à la tentation de l'incantation : « Vous travaillez pour votre avenir ! Il faut vous accrocher ! Il va y avoir un contrôle dans quinze jours et là vous ne rirez plus ! Et puis attention au conseil de classe ! » Certes, ces menaces incitent passagèrement quelques élèves à travailler. Mais, dans la majorité des cas, elles ne sont pas efficaces : à quatorze ans, personne ne se projette vraiment dans un avenir professionnel. Heureusement, d'ailleurs. L'enfance et l'adolescence ne sont pas faites pour ça et c'est une belle conquête de nos sociétés que d'avoir retardé l'insertion professionnelle. Quant au contrôle mensuel ou trimestriel, bien sûr on voudrait le réussir, mais quel rapport entre l'attention en cours, le travail personnel et la bonne note ? L'épreuve est trop lointaine. Du reste, on n'apprend pas aux élèves à anticiper l'usage qui pourrait être fait de ce qu'on leur présente. Les contrôles, les compositions, les examens, ils n'apprennent pas à les préparer en classe. Seuls quelques privilégiés trouvent, chez eux ou grâce à des leçons particulières, des adultes capables de formuler les interrogations décisives : « Si tu étais l'enseignant, quelles questions et quels problèmes poserais-tu pour vérifier que les élèves ont

compris ce chapitre ? Imagine que tu es un professeur sadique (ça n'existe pas, mais faisons semblant !), comment t'y prendrais-tu pour faire trébucher tes élèves ? » Et, comme dans la fable *Le Laboureur et ses enfants*, ces jeunes privilégiés s'aperçoivent que « le trésor était caché dedans » et qu'en imaginant l'évaluation, ils ont révisé leur contrôle : ils sauront répondre aux questions parce qu'ils auront réussi à les poser eux-mêmes à partir du cours qu'ils devaient étudier

L'essentiel, c'est de mobiliser les élèves sur ce qui se passe pendant l'apprentissage. C'est tout l'art de la pédagogie : faire émerger du mystère et susciter le désir de savoir ; créer des situations qui provoquent le besoin de comprendre et la volonté d'apprendre ; poser des problèmes qui mobilisent l'imagination et l'intelligence ; laisser entrevoir les satisfactions qui peuvent résider dans la compréhension des choses. Laisser entrevoir, mais ne pas faire le chemin à la place des élèves, laisser pressentir le plaisir mais non l'offrir tout de suite... Engager les élèves à se mettre eux-mêmes en quête.

**« Aide-moi à faire tout seul »**

« Aide-moi à faire tout seul », la célèbre maxime de la pédagogue Maria Montessori (1870-1952, première femme médecin en Italie), résume cette évidence trop souvent ignorée : le professeur ne peut pas agir sur l'élève, mais seulement sur les conditions de son apprentissage. L'élève est libre. Il arrive toujours un moment où c'est lui, et lui seul, qui décide de se mettre au travail, de s'attaquer à un livre difficile, de choisir un métier. Le maître doit donner à l'enfant les moyens de se prendre en charge, créer la situation qui lui permettra de faire les choses lui-même. Quelquefois, l'élève en

difficulté lance un appel au secours, qui signifie, implicitement ou explicitement : « Aidez-moi en faisant à ma place. » Mais si le professeur, si le parent se mettent à la place de l'élève, quel espace restera-t-il à celui-ci pour exister ? L'adulte peut montrer ce qu'il sait faire, donner des conseils, mais ne doit pas faire les choses à la place du jeune, sous peine que celui-ci ne progresse jamais et ne devienne jamais autonome.

Pour définir ce que l'acte éducatif a de spécifique, on peut dire qu'il faut passer d'une « pédagogie des causes » à une « pédagogie des conditions » : créer des occasions et des situations d'apprentissage plutôt que s'évertuer, dans une partie de bras de fer permanente et vaine, à obliger les élèves à apprendre. Les enseignants ne sont pas la cause de la réussite de leurs élèves car ils ne peuvent jamais décider à leur place d'apprendre, de se mettre à travailler ou de grandir. On ne fait pas pousser les fleurs en tirant sur les tiges, et pourtant l'enseignant a tendance à croire qu'il lui suffit d'exiger pour tout obtenir. Or, le maître ne peut être, en réalité, qu'un « pourvoyeur d'occasions ». Au contraire d'un Pygmalion ou d'un docteur Frankenstein, qui se croient capables de fabriquer un homme en contrôlant toutes les phases du processus et en maîtrisant le produit fini, le véritable maître invente et propose des situations favorables : occasions de rencontres diverses avec des objets et des personnes qui permettent de découvrir le monde ; occasions de grandir, de découvrir la joie de comprendre, le plaisir de partager, le bonheur d'accéder aux formes les plus élevées de la culture. Impuissant quand il s'agit d'intervenir directement sur la volonté de l'élève, le maître n'a jamais fini d'imaginer des circonstances favorables dans lesquelles l'élève exercera lui-même sa volonté.

On gaspille souvent son énergie à vouloir imposer sa volonté : « Tu vas travailler parce que je l'ai décidé, c'est pour ton bien, plus tard tu me remercieras. Je réexpliquerai le théorème jusqu'à ce que tu aies compris. Tu vas te taire, arrêter de bouger et d'insulter tes camarades, parce que je te l'ordonne, voilà tout ! » Ou encore : « Tu vas manger parce que je te l'impose ». On sait bien que l'anorexie n'est pas guérie par le gavage. Pourquoi, en matière scolaire, pourrait-on soigner le manque d'appétit intellectuel et l'échec par le gavage de savoirs, l'accumulation de leçons, le rabâchage ? Une volonté se cabre alors et renforce la détermination de l'autre. C'est un bras de fer sans autre issue que la violence. Élève ou professeur, enfant ou parent, le plus faible est irrémédiablement atteint et portera longtemps les stigmates de sa défaite.

Combien de fois, dans des classes difficiles, assiste-t-on à ces affrontements irréductibles et absurdes : « Donne-moi ton carnet de correspondance ! - M'sieur, je l'ai oublié. - C'est pas vrai, M'sieur, il l'a perdu ! - Donne-moi ton carnet de correspondance ! - J'sais pas où il est. - Tu m'apporteras ton carnet de correspondance demain. - Mais M'sieur... - Je vais t'envoyer chez le principal... » ? Entre l'élève et l'enseignant commence alors un face-à-face épuisant. Mentalement, le reste de la classe se place autour des combattants et reconstitue l'arène des jeux du cirque. Il faut que l'affaire se solde par un mort... symbolique, bien sûr ! L'un des deux doit céder. Et combien de fois, par fatigue, impuissance, crainte des conséquences ou manque de moyens humains, l'école cède-t-elle, se discréditant aux yeux des élèves ?

*Des interdits qui autorisent*



Car voilà ce qui bloque fondamentalement le fonctionnement de l'école : les rapports humains y sont régis par la force, la séduction ou la violence, et il n'existe pas, entre les élèves, les enseignants et leur administration, de véritable contrat négocié, accepté, reconnu pour son caractère formateur. Quels propos se tiennent dans une salle des professeurs ? « Tenir » la classe, « mater » les fortes têtes, « s'imposer dès les premiers cours », « tenir la dragée haute aux élèves » ou les « subjuguier »... « Une classe, c'est comme un cheval, elle doit tout de suite comprendre qui est le maître, sinon c'est elle qui prend le pouvoir et on ne peut plus rien en faire... » De telles affirmations témoignent de la déliquescence de l'institution et de son impuissance à établir des objectifs précisément définis, à faire respecter une loi et des interdits clairement affichés.

En effet, il faut des interdits pour faire fonctionner l'école, comme toute autre institution : d'abord l'interdit de la violence, puis un ensemble d'autres interdits qui lui sont rattachés et qui l'incarnent dans des situations particulières. L'adulte n'a pas à se culpabiliser quand il impose des règles. Rien n'est plus ridicule, aux yeux des élèves eux-mêmes, que les tentatives des éducateurs pour expier leur position en se situant comme des grands frères sympathiques qui ne se permettraient pas de poser clairement des limites. Irresponsable, cette attitude est intenable car les élèves s'engouffrent dans les brèches ainsi ouvertes et s'appliquent à déstabiliser une personnalité qu'ils reconnaissent très vite comme fragile.

Pourtant, il ne s'agit pas de poser des interdits par caprice ou confort. Interdire le bruit en classe simplement pour pouvoir « enseigner en paix » n'a aucun sens. Un interdit ne vaut que par ce qu'il autorise, il ne sera respecté que si l'on peut prouver qu'il offre des possibilités infiniment plus

intéressantes et gratifiantes que sa transgression. L'interdit fondateur de l'inceste, par exemple, est la condition indispensable pour engager un échange social entre les familles et fonder une société qui mutualise ses richesses. De même, dans la vie familiale, les parents pourront interdire qu'on à n'importe quelle heure en allant se servir dans le réfrigérateur s'ils réussissent à montrer que le repas pris en commun est une occasion unique de convivialité et de dialogue. Si, tout en empêchant de manger n'importe quand, ils contraignent leurs enfants à déglutir en silence devant la télévision, ils perdent tout leur crédit d'éducateur. En classe, l'enjeu est de montrer que le respect de la Loi fondatrice et des règles de fonctionnement de l'école offre des satisfactions plus grandes que leur transgression. Et la première de ces satisfactions est précisément de pouvoir apprendre dans les meilleures conditions possibles, d'oser se lancer dans une activité nouvelle, de se mettre en jeu... pour « se mettre en je ».

### *La classe comme espace de sécurité*

Le paradoxe est vieux comme le monde, Platon et saint Augustin l'avaient déjà souligné : apprendre, c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire. Ou encore : c'est apprendre à faire quelque chose qu'on ne sait pas faire en le faisant. C'est ainsi que nous avons appris à marcher, à parler, à lire et à écrire, à conduire, à cuisiner et à faire l'amour. Comment franchit-on le pas ? Comment peut-on faire sans savoir faire ? Réponse : en se trouvant dans une situation de nécessité et dans un climat de confiance.

Or, à l'école, c'est souvent la peur qui domine, la peur d'être jugé hâtivement et catalogué pour le reste de l'année. Du coup, c'est la prudence

qui prévaut alors qu'il faudrait de l'audace et de l'enthousiasme. Une véritable chape de plomb de l'évaluation permanente paralyse toute tentative d'apprentissage un peu hardie. Les notes ont tellement envahi notre système scolaire que les élèves n'agissent plus qu'en fonction d'elles. Plutôt que de s'affronter à des exercices qu'ils ne maîtrisent pas encore, ils préfèrent contourner l'exigence, demander la réponse à un copain ou la recopier sur un livre. Il faudrait qu'ils se jettent à l'eau pour aller d'un point à un autre et ils choisissent de marcher le long de la piscine. Le professeur, lui, se contente de leur montrer au tableau les mouvements de la nage, à moins qu'il ne leur déclare imperturbablement : « Vous entrerez dans la piscine quand vous saurez nager ! » Dans un système qui évalue en permanence, chacun cherche à faire bonne figure plutôt qu'à prendre le moindre risque. D'où le copiage par-dessus l'épaule du voisin ou l'antisèche dissimulée dans la trousse. Les adultes, d'ailleurs, se comportent de la même façon : quand on sait qu'on va être évalué dans un secteur que l'on ne maîtrise pas encore, on a toujours tendance à se défausser sur quelqu'un d'autre. Cela s'appelle de la sous-traitance. Il n'y a pas de différence fondamentale entre le professeur de mathématiques qui appelle un réparateur parce que sa télévision est en panne (au lieu d'acheter un manuel d'électronique et de la démonter lui-même) et son élève qui copie sur un camarade un devoir qu'il n'a pas su faire : dans les deux cas, on estime qu'il est plus économique de s'adresser directement à quelqu'un de déjà qualifié plutôt que d'acquérir soi-même une compétence nouvelle. Il n'y a pas vraiment de différence... sauf que le professeur n'est pas censé apprendre l'électronique alors que l'élève, lui, est censé apprendre les mathématiques !

De trois à seize ans, l'élève doit pouvoir trouver dans l'école obligatoire les occasions de faire ce qu'il ne sait pas faire sans craindre d'être enfermé dans une image négative, prématurément évalué ou ridiculisé par ses camarades. Faire, chercher, se tromper, évaluer les effets de la méthode choisie, l'abandonner pour une autre, jusqu'à obtenir le résultat demandé : cette interrogation permanente sur l'action structure l'intelligence et construit la personnalité.

Il ne s'agit pas de se limiter à « apprendre à apprendre » (peut-on d'ailleurs apprendre à apprendre en n'apprenant rien ?), mais plutôt d'« apprendre à travailler », à devenir un individu responsable, qui agit et progresse dans un groupe où il est respecté, grâce à l'appui et aux interrogations de ses camarades. La construction des savoirs est indissociable de la construction de la collectivité apprenante. Ceux qui prétendent séparer l'une et l'autre, qui voudraient ne s'intéresser qu'à la transmission des savoirs sans contribuer à construire la classe comme lieu de prise de risque intellectuel, de tâtonnements et de dialogue, ceux-là sapent la possibilité même de l'accès aux savoirs. Ils empêchent le processus normal d'une intelligence qui se construit : seul, je ne peux avoir que des opinions et des croyances ; c'est l'interpellation respectueuse et la critique de l'autre qui m'empêchent de tourner en rond et enrichissent ma pensée. Si, à mon tour, je respecte l'autre et l'interroge, la communication n'est plus simplement un échange sympathique, aléatoire et gratuit, c'est la construction lente mais efficace de la rationalité.

Le maître est le garant de la présence exigeante des savoirs autant que de l'élaboration de l'espace de sécurité et d'échange qui permet de se les

approprié. Si on ne tient pas compte des deux aspects de sa mission, elle est tout entière compromise.

### *La construction de la Loi*

Il y a cinq ans, une enquête effectuée auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de l'académie de Lyon, faisait apparaître que la difficulté principale pour les professeurs de collèges était l'hétérogénéité du niveau des élèves. Ils se plaignaient d'avoir des classes ingérables regroupant des élèves trop faibles et des élèves trop forts. Aujourd'hui, la même enquête révèle que la difficulté majeure de ces mêmes enseignants, c'est l'hétérogénéité des comportements. Sur les différences de niveaux, ils se sont fait une raison. À partir du moment où les « mauvais » élèves respectent le fonctionnement de la classe, si leurs absences ne sont pas trop nombreuses et si l'on peut rencontrer au moins un parent tous les trois ans, les professeurs se montrent conciliants. Mais ils refusent de prendre en charge les « barbares ». Ils réclament qu'on les débarrasse de ces asociaux, dont un seul suffit pour empêcher une classe de fonctionner et pour décourager toute initiative pédagogique originale.

Les jeunes issus de milieux sans aucune culture scolaire sont de plus en plus nombreux à suivre des études. Il faut à la fois s'en féliciter et tenir compte du fait que, souvent, leurs parents ne lisent jamais, qu'il n'y a pas de bibliothèque dans le salon, qu'ils n'ont pas appris à écouter ni à réviser une leçon, qu'ils viennent souvent de familles nombreuses, parfois éclatées et vivent dans des conditions difficiles d'assistance et de trafic, puisque souvent leurs parents ont même renoncé à trouver du travail.

Le comportement de ces desperados s'explique. D'abord par l'image dégradée, brouillée du père, chômeur ou employé au bas de l'échelle. Ensuite, par les difficultés des grands frères qui, malgré l'éventuelle réussite de leurs études, n'ont pas forcément d'emploi, du moins pas à la mesure de leurs efforts et de leurs espérances. L'école n'apparaît donc plus comme un moyen efficace de se faire une place au soleil. Comme, en plus, elle n'apprend pas grand-chose qui réponde aux questions essentielles de ces jeunes, comme elle fonctionne sur des principes étrangers à ce qu'ils connaissent dans la cité, certains enfants ne consentent à la fréquenter que pour permettre à leurs parents de continuer à percevoir les allocations familiales, ou parce qu'une cour de récréation représente un beau marché captif pour le trafic de drogue, ou simplement, faute de mieux, en attendant vaguement quelque chose d'autre et pour passer le temps.

Tout aussi inquiétants et de plus en plus nombreux sont les jeunes issus de milieux plus favorisés qui ne sont même pas parvenus au stade de la rébellion, ou qu'ils l'ont dépassé. Lovés dans le cocon familial (un appartement confortable, une belle télé et des parents désespérément absents), ils se laissent dériver de *fast food* en CD, en passant par une console de jeux à trois dimensions. Pas de passion, pas de sport, pas de discussions, pas de rêves... si ce n'est celui, banal mais qui leur apparaît pourtant tragiquement inaccessible, de quitter ses parents, de trouver un vrai travail, un appartement et même de fonder une famille. Ceux-là se laissent porter par une sorte de lassitude commune sans perspective et triment leur indifférence dans des établissements scolaires où les enseignants n'ont aucune prise sur eux ; ils sont résignés à n'être là que par hasard, sans rien investir d'eux-mêmes dans ce qui leur est proposé.

L'immense majorité des échecs scolaires, des orientations prématurés et des exclusions définitives est d'abord due à des problèmes de comportement. Les élèves exclus sont insupportables, soit parce que leur violence conteste ouvertement l'école, soit parce que leur apathie en mine sournoisement les principes. Alors, dans certaines banlieues, les principaux de collèges organisent un immense jeu de l'oie : quand un élève trop pénible a épuisé ses professeurs, le chef d'établissement le place ailleurs et en prend un autre en échange... jusqu'au jour où il tombe dans le « puits » ou finit « en prison » !

Ainsi continue-t-on à trouver des barbares dans les cours de récréation. Si l'on en compte que 5% dans certains établissements de centre ville, leur proportion peut monter jusqu'à 60% dans les écoles, les collèges ou les lycées de périphérie. Que faire d'eux ? Dans quelle structure les placer ? Le devoir et l'honneur de l'école obligatoire est de les prendre en charge pour leur offrir à la fois l'instruction et l'éducation. Et elle y parvient parfois : dans certains quartiers, abandonnés par la plupart des services publics, s'effectue un travail extraordinairement difficile. Des enseignants s'y dévouent, avec une énergie admirable. Aux prises avec ce que notre société a produit de plus inquiétant, ils s'efforcent d'apaiser les conflits et de panser quelques blessures ; ils travaillent au front, à la marge, là où se sont toujours inventées et s'inventent encore les solutions éducatives de demain. Ils montrent un chemin, qui n'est pas d'abdication mais d'exigence, pas de démission mais de refondation du lien social. L'apathie de l'État, qui oublie ces serviteurs jamais découragés, malgré une cause apparemment perdue, n'en est que plus scandaleuse.

### *Le sursis à la violence*

Pour réduire la violence, il faut aider les jeunes à réfléchir avant de passer à l'acte. Mais, pour les barbares, réfléchir c'est se mettre en position de faiblesse, réfléchir c'est mourir. Donc ils continuent à frapper avant de penser, et certains ne réfléchissent jamais, ni sur les causes ni sur les effets de leurs agressions.

Cette violence, en dépit de quelques situations heureusement exceptionnelles, ne s'exerce pas tellement à l'égard des enseignants, mais plutôt entre élèves. C'est pourquoi les jeunes violents, quand ils sont menacés de sanctions disciplinaires, comprennent mal que les adultes s'immiscent dans leurs affaires. Lors d'un conseil de discipline un élève qui avait violenté gravement l'un de ses camarades se défendait ainsi : « Je ne comprends pas ce que vous avez à me reprocher. Moi, je n'ai jamais tapé un prof. Nos affaires entre nous, ça ne vous regarde pas. Si le gars que j'ai amoché veut se venger, il le fera... C'est son problème et le mien, pas le vôtre ! » On retrouve les mêmes réactions chez les racketteurs, les caïds, les trafiquants en tous genres.

La seule solution, difficile et qui ne peut être mise en œuvre que dans la durée, est d'installer le sursis à l'acte au centre de la vie quotidienne de la classe et de l'établissement, au nom d'une Loi sacrée qui interdit la violence. Car, pour pouvoir discuter des règles, il faut respecter cette Loi qui, elle, n'est pas discutable : « Tu as le droit de vouloir la mort de ton ennemi, tu as le droit de penser à te venger (d'ailleurs tout le monde a parfois de telles idées, et tu n'es pas un monstre parce qu'elles te passent par la tête)... mais tu n'as pas le droit de le faire. » Apprendre à mettre une distance entre l'acte et la pensée, c'est sortir des limbes de la toute-



puissance imaginaire pour entrer dans le champ de la volonté réfléchie. C'est grandir.

Les établissements scolaires doivent devenir des lieux de droit, et non demeurer des lieux d'arbitraire. Le droit nous dit que la victime ne peut pas être en même temps le juge, même quand c'est un enseignant. Sinon, quelle que soit la décision prise, elle apparaîtra comme une vengeance. Le recours à un médiateur extérieur doit se faire systématiquement en cas de conflit. La justice a compris depuis longtemps qu'il ne suffit pas de mettre en présence la victime et son agresseur pour régler les problèmes. Ce n'est pas sans raison que les tribunaux fonctionnent selon des rituels complexes, respectant des codes précis ; les séances se préparent minutieusement, on se lève à l'entrée des juges, on ne parle pas n'importe quand, un greffier prend des notes, une jurisprudence s'établit. Dans un collège, au contraire, en cas d'agression, le problème est souvent traité à chaud par le conseiller d'éducation, entre un coup de téléphone et un carnet de correspondance à vérifier, dans un bureau ouvert à tous vents, sans la moindre trace écrite ni aucun suivi.

Pourquoi le règlement intérieur est-il un texte si peu et mal connu ? On ne s'y réfère qu'en cas de problème et ses principes fondateurs sont ignorés : ainsi certains élèves pensent-ils que tout ce qui n'est pas explicitement interdit est autorisé ! Or le règlement intérieur est peut-être plus important que le « projet d'établissement », qui énonce souvent des généralités indiscutables : « la lutte contre l'échec scolaire », « la formation à l'autonomie » ou « l'épanouissement des élèves », personne n'en conteste la nécessité. Un verbiage pédagogique ou technocratique habille ici des pratiques somme toute assez banales (les études dirigées par exemple) et

propose des projets, souvent intéressants mais qui ne concernent finalement qu'un petit nombre d'élèves (voyages à l'étranger ou réalisation d'une fresque). Sitôt imprimés, trop de projets d'établissement finissent au fond d'un tiroir et, comme la plupart des programmes, ne servent qu'à donner le change. La bureaucratie scolaire les absorbe avec une extrême rapidité. Aussi généreux qu'inefficaces, ces projets relèvent, bien souvent, de la méthode baptisée "potemkinisme" par Guy Sorman : dresser des toiles peintes représentant des villages prospères le long des routes empruntées par l'impératrice.

La construction de la Loi, au contraire, réclame un effort de longue haleine : elle exige un effort de clarification permanente du fonctionnement de l'établissement, la lutte pied à pied contre toutes les formes de violence sur les personnes, y compris celles dont s'accommode trop facilement l'école comme l'humiliation entre élèves et le bizutage.

Il ne suffit pas, pourtant, de faire respecter, dans les établissements, les règles élémentaires du droit ; il faut mettre en place des situations pédagogiques où les élèves en éprouvent le caractère libérateur. Dans un lieu où chacun pourra s'exprimer, on découvrira que le vol est une absurdité sociale puisque celui qui vole se prive lui-même du droit de propriété (y compris sur ce qu'il a volé !). On prendra conscience aussi que, si certains actes sont interdits, c'est qu'ils risquent de compromettre toute réussite individuelle et collective. La coopération sur des projets élaborés en commun (un journal, une pièce de théâtre, la fabrication d'une montgolfière, un échange avec une classe à l'étranger, etc.), à condition que chaque participant apporte une contribution indispensable à son

fonctionnement, est, à cet égard, un moyen particulièrement efficace d'éveiller la conscience sociale.

### *L'apprentissage de la démocratie*

« Le conseil des élèves », proposé par des pédagogues comme Célestin Freinet ou Fernand Oury, est une instance primordiale pour l'apprentissage de la démocratie. Il se révèle particulièrement intéressant quand, à intervalles réguliers, les élèves peuvent se réunir avec leurs enseignants et, selon un ordre du jour établi à l'avance (à partir de la « boîte à questions et à propositions »), discuter des problèmes de la classe. Et là, tout change. L'enseignant peut dire à un élève : « Tu ne frappes pas, tu n'injures pas, tu ne bloques pas le travail. Si tu n'es pas d'accord... tu en parleras lundi au conseil ». Mais, pour que l'élève accepte ce sursis, il faut qu'il y ait effectivement un conseil le lundi, qu'il s'y prennent des décisions précises et qu'elles soient réellement appliquées. C'est la mise en place d'une telle procédure, sa régularité et la rigueur de son organisation qui donnent toute sa consistance, toute sa réalité, à l'éducation civique. Que l'enseignant dispose ici d'un droit de veto n'en contredit nullement le principe : l'exercice authentique du pouvoir n'est possible que si chacun comprend qu'il n'est pas synonyme de toute-puissance et qu'il existe des limites. L'imposture n'est pas de dire aux élèves : « L'enseignant a un droit de veto car il est chargé de garantir la sécurité psychologique et physique des personnes ainsi que les objectifs de l'école » ; c'est de laisser croire que tout est possible, en manipulant habilement le groupe pour faire adopter une décision déjà prise.

Or, dans certains établissements, les conseils d'élèves ou de délégués ne sont que des parodies de discussion : on y refait le monde sans tenir compte d'aucune contrainte, on laisse chacun s'exprimer librement, voire se défouler, puis, faute d'avoir défini les prérogatives exactes du conseil, on se sépare sur un constat d'impuissance : « Ce serait bien, mais ce n'est pas possible ! »... Ou on prend une décision sans illusion sur ses effets : personne ne l'appliquera et, à la prochaine réunion, on repartira à zéro. Rien n'est plus décourageant qu'une instance de concertation floue, aux pouvoirs mal définis, aux décisions inapplicables, où la parole reste dans le registre du défoulement. Rien n'est plus éducatif, au contraire, qu'un conseil qui connaît les limites de son pouvoir, dont l'ordre du jour est préparé, géré par un président de séance et un secrétaire, qui ouvre chaque réunion sur la revue des décisions prises précédemment : « Nous étions convenus de consacrer une demi-heure par jour à l'entraide entre élèves. Cela a-t-il été fait ? Cela nous a-t-il aidés ? Peut-on améliorer le dispositif ? Jacques, qui ne parle jamais, devait préparer un exposé avec Fatima. Pourquoi cela traîne-t-il ? Dans les groupes de travail qui fabriquent des panneaux sur les pays du Moyen Orient, qui doit corriger l'orthographe et comment ? José intervient n'importe quand et n'importe comment pendant les cours de mathématiques. Comment faire pour qu'il ne perturbe pas la classe tout en obtenant la réponse à ses questions ? Comment mettre en commun nos lectures sans que la présentation des livres fasse perdre le goût de les lire ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer la discipline pendant les expériences de physique ? Peut-on expliciter les critères d'évaluation de la dissertation ? »

### ***Retrouver la parole***

Prendre la parole au conseil suppose que l'univers scolaire considère cette parole comme un véritable objet de formation. Or, aujourd'hui, les élèves parlent peu à l'école : en classe ils répondent aux questions de l'enseignant ou ils bavardent, dans les couloirs ils chahutent, dans la cour ils crient ! C'est qu'ils sont souvent interdits de parole. D'abord parce qu'ils n'ont pas d'endroit où parler, ensuite parce qu'ils craignent d'être ridicules ou humiliés par les adultes, enfin et surtout parce qu'une terreur sournoise les paralyse. Il suffit de visiter un établissement sensible pour s'apercevoir que beaucoup d'élèves subissent une interdiction implicite de s'exprimer, de finir leur phrase sans recevoir une injure ou un cartable dans la figure. Assignés au silence, aux onomatopées, emprisonnés dans des formules stéréotypées, trop d'élèves ne peuvent jamais parler parce que la domination insidieuse et larvée de quelques caïds s'est installée dans leur classe. Résignés, ils subissent la loi du groupe, l'*omertà*. Dans ces conditions, le passage à l'acte violent constitue un moyen d'expression, une solution, parfois la seule, pour tenter d'exister et de se faire entendre.

Et comment demander à ces jeunes de définir un projet, d'expliquer le métier qu'ils souhaitent exercer, quand ils sont incapables de parler de leur propre passé autrement qu'en juxtaposant sans liaison des événements hétéroclites ? Pour la « génération bonsaï », la vie n'est qu'un clip répétitif, une succession saccadée d'images brèves, déformées, parfois subliminales. Jamais l'attention n'a le temps de se fixer, jamais les idées n'arrivent à s'éclaircir. Les événements se télescopent sans que les jeunes en comprennent l'enchaînement ni ne pensent leur histoire de manière cohérente.

La responsabilité de l'école républicaine est considérable. Oser parler, oser prendre la parole, c'est s'affirmer en tant que sujet, mettre de l'ordre dans ce que l'on dit, fixer son attention et son intérêt sur des objets précis. Prendre la parole, c'est s'exposer à autrui au lieu de s'imposer par la force. Prendre la parole, c'est prendre le risque - et avoir la chance - d'être jugé, contredit ou conforté. C'est aussi parier sur l'écoute de l'autre. Autrement dit, c'est se former à l'exercice de la démocratie.

Faut-il pour autant créer des cours spécifiques pour apprendre à parler, introduire une nouvelle matière scolaire à côté des mathématiques et de l'histoire, l'expression orale ? Ce serait stupide et réducteur. C'est évidemment l'ensemble de l'école qui doit devenir un lieu d'apprentissage de la parole. Enseignants, personnels administratifs, chefs d'établissement, personnels d'entretien, surveillants, tous s'efforcer d'associer en permanence transmission des savoirs et socialisation. À cet égard, les personnels qui servent à la cantine devraient bénéficier d'une formation pédagogique et de la considération collective, car de leur attitude dépend aussi la qualité de l'écoute en classe de mathématiques. De même l'attitude des enseignants à l'égard des questions matérielles conditionne le regard que les élèves porteront sur la femme de ménage. Le cloisonnement actuel des tâches, l'ignorance entre les différents corps du personnel, parfois même le mépris affiché à l'égard de certains (quand ce n'est pas, au sein des enseignants, la condescendance des agrégés vis-à-vis des certifiés et le dédain vis-à-vis des auxiliaires), tout cela sape la portée éducative de l'école.

Reste que, au cœur de la cité scolaire, c'est bien sûr dans la classe et dans l'acte même de transmission des savoirs que se forme la capacité à

prendre la parole. Les enseignants fabriquent de la délinquance quand leur pédagogie et leur comportement démontrent aux élèves que le seul pouvoir toléré dans la classe est celui de la force, quand l'expression authentique et personnelle n'est jamais possible, la dissimulation objectivement encouragée, quand chacun doit serrer son poing dans sa poche parce qu'il sait qu'il ne peut pas (il n'en a ni les moyens, ni le droit) tenter de dire ce qu'il pense, expliquer ce qui l'aide à travailler, ce qui l'intéresse et les questions qu'il se pose.

Pour commencer, le principe selon lequel l'enseignement se fait par oral et se vérifie par écrit mérite d'être renversé. D'une part parce que les élèves progressent très lentement à l'oral, d'autre part, parce que l'enseignement sous-estime considérablement le rôle de l'écrit comme vecteur d'informations. Puisque échouer à l'oral est beaucoup plus grave qu'à l'écrit - « c'est la honte », l'élève affiche ses lacunes aux yeux de tous - il faut renforcer la maîtrise de l'expression orale, décisive tout au long de la vie personnelle et professionnelle. Préparer un exposé de cinq minutes et développer un argumentaire devant la classe, quel élève en est capable à la fin de l'école primaire ? Qui a eu l'occasion de s'entraîner à cet exercice pourtant élémentaire ? L'école échoue plus à enseigner l'art de la parole que celui de l'écriture, de la lecture ou du calcul. Elle fabrique, *grosso modo*, des muets, des bègues ou des gueulards ne connaissant que l'insulte.

Or, le rôle de l'école, c'est de donner la parole à ceux qui ne la prennent jamais, convaincre les silencieux qu'ils bénéficient d'un espace de sécurité, la classe, où ils peuvent enfin parler à haute voix sans subir réprimandes, moqueries et jugements à l'emporte-pièce. On doit leur prouver qu'ils ne seront pas coupés avant la fin de leurs phrases, que leurs mots ne seront pas

interprétés, déformés, répétés au conseil de classe ou à leurs parents. L'école ne retrouvera sa dignité et ne sera respectée que si elle est à la fois lieu d'erreurs possibles et de parole exigeante.

Cette entreprise suppose des dispositifs pédagogiques précis, utilisés de manière régulière et obstinée : le « Quoi de neuf ? » à l'école primaire où les enfants s'expriment librement tous les matins ; le « Quart d'heure méthodologique » du lundi au cours de français en troisième, où les élèves expliquent leurs difficultés à apprendre leurs leçons ; la pratique systématique du récit qui permet de transformer les faits en événements et d'interroger le point de vue de celui qui parle ; l'« l'heure du conte » en maternelle ; la préparation d'un exposé en petit groupes ; la description d'un tableau impressionniste ; l'organisation d'un débat sur un livre ; la reformulation systématique et bienveillante de ce que dit l'élève (« si j'ai bien compris ce que tu as dit, c'est... ») et tout de suite l'élève se sent intelligent ! ; la mise en place de rituels de prise de parole avec un président de séance, un secrétaire et une mémoire écrite des débats, etc. Ces exemples devraient constituer le lot quotidien le plus banal de l'école obligatoire.

Paradoxalement, l'écrit peut être un bon moyen d'accéder à la parole. Le pédagogue polonais Janusz Korczak, qui avait fondé des orphelinats à Varsovie et qui mourut en 1942, à Treblinka, avec les enfants dont il avait la charge et dont il n'avait pas voulu se séparer, nous en fournit l'exemple. Korczak récupérait la plupart de ses enfants dans la rue. Pour les empêcher de se livrer à leur principale occupation, la bagarre, il avait d'abord tenté de les raisonner, puis menacé de les sanctionner. Mais ni l'appel à la raison ni la menace n'avaient réussi à venir à bout de la violence. Korczak eut



alors l'idée géniale d'une règle toute simple : « Tout le monde peut taper sur qui il veut, mais à une condition : le prévenir par écrit vingt-quatre heures à l'avance ! » Il inventait ainsi le sursis à l'acte, procédure intelligente et démocratique. Il installa dans l'orphelinat de Varsovie la « boîte des bagarres », une boîte aux lettres où les gosses déposaient aussi bien des mots d'insulte que des rendez-vous pour régler leurs comptes. Par ce système, petit à petit, les enfants prennent goût à l'écriture. Ils apprennent à lire les réponses aux lettres de griefs, à réfléchir avant de cogner, à constater que beaucoup de motifs de bagarre n'existent plus après une bonne explication, et que finalement, la bagarre est une perte de temps et d'énergie. La violence diminue d'une manière extraordinaire, en même temps d'ailleurs que la pratique de l'écrit se met à augmenter !

### ***On ne forme pas à la démocratie par la tyrannie***

Les conservateurs de tous bords hurleront peut-être à l'abandon du modèle autoritaire traditionnel, seul garant, à leurs yeux, de la valeur formatrice de l'école. Disons-le, l'obstination et le conservatisme confinent parfois à l'autisme. Ainsi Jacques Julliard écrit-il dans *Le Nouvel Observateur* (1er février 1996) que, « dans son essence même, l'école est (...) un lieu de non droit et de non démocratie, parce qu'elle repose sur un contrat d'apprentissage nécessairement inégalitaire ». C'est, selon lui, l'autorité librement acceptée du maître qui permet cette chose un peu mystérieuse, irréductible à un simple transfert de connaissances, que l'on nomme éducation. » Et d'estimer que « l'éducation n'est pas prioritairement affaire de connaissances, mais d'influence. Elle est conditionnée par les lois de l'imitation (...) par l'admiration que le disciple porte au maître ». Jacques Julliard appelle d'ailleurs Platon à la rescousse :

« Le père s'accoutume à traiter son fils en égal (...), le maître tremble devant ses élèves et préfère les flatter (...), alors les citoyens se mettent à se moquer des lois (...), alors c'est, en toute beauté et en toute jeunesse, le début de la tyrannie. »

D'abord, Jacques Julliard nous paraît particulièrement dangereux lorsqu'il écrit que « l'éducation n'est pas prioritairement affaire de connaissances, mais d'influence ». En 1991, au plus fort de la bataille contre la création des IUFM (soupçonnés de vouloir liquider les « contenus » au profit de la « psychologie »), quand Jacques Julliard, avec bien d'autres intellectuels en vue, s'insurgeait contre l'abandon des savoirs dans l'école au profit d'une « pédagogie molle » et qu'il stigmatisait la transformation des professeurs en « directeurs de conscience », aucun « pédagogue » n'aurait osé soutenir une telle position : tous admettaient, et considèrent encore, que l'éducation scolaire a pour fonction de transmettre des connaissances... même si la question des moyens doit toujours être posée puisque « l'apprentissage ne se décrète pas ». L'éloge d'une alchimie mystérieuse où se combineraient l'imitation et la soumission, l'admiration et la contrainte, ne peut qu'aboutir à la « pédagogie Keating » qui fut, un temps, illustrée par le film *Le Cercle des poètes disparus*. Là, effectivement, le maître se donne à contempler dans son « autorité naturelle » et prétend libérer ses élèves de toutes les contraintes archaïques et oppressions qui s'exercent sur eux. Le résultat d'une telle prétention est bien connu, observé maintes fois dans les situations de ce type, que ce soient des groupes inféodés à un meneur charismatique qui prétend les conduire vers l'absolu ou même dans certaines formes de décolonisation : le libérateur fait souvent payer très cher en dépendance, voire en

assujettissement à son égard, la « libération » dont il se prétend le chantre : et l'on troque simplement une tyrannie contre une autre !

Préférable, quoique plus modeste, semble être une autre conception de la relation pédagogique et de la classe, où le maître ne focalise pas toujours tous les regards et ne constitue pas le seul objet du désir des élèves. L'adulte y est en permanence attentif à deux exigences complémentaires : garantir à chacun les meilleures conditions d'apprentissage et offrir à tous toutes les ressources possibles pour les mobiliser sur les savoirs. L'enseignant ne se veut alors qu'un intermédiaire : car, s'il « est » la connaissance et se confond avec elle, seuls ceux qui s'identifient à lui seront à même de se l'approprier ; les autres la rejeteront en même temps que la personne : les « lois de l'imitation » qu'exalte Jacques Julliard sont celles de la passion aveugle ou de la violence sauvage. En aucun cas, elles ne préparent un homme lucide.

Ensuite, évitons de confondre « pratique de la démocratie » avec « formation à la démocratie ». Bien entendu l'école ne peut pas être une société démocratique de plein exercice. Nous savons les perversions qu'entraînerait une telle conception : des enfants-rois asservissant à leurs caprices et à leurs intérêts du moment leurs camarades et leurs maîtres. Le principe démocratique de la socialisation de la parole, on doit le trouver à la base de l'éducation scolaire et non du fonctionnement de l'école. Les écoles, collèges, lycées ont à assumer, chacun à leur niveau et en tenant compte de l'âge des élèves, une véritable formation à la parole socialisée, à l'écoute de l'autre, à l'effort pour le comprendre et ne pas réagir par la violence. Et il est important, pour cela, de ménager des espaces où de

véritables décisions puissent être discutées, à hauteur des responsabilités que les élèves peuvent prendre.

Chacun sait bien que si on attendait que les enfants sachent parler pour leur parler, ils ne parleraient jamais. De même l'apprentissage de la citoyenneté : on ne peut pas toujours la remettre à plus tard sous prétexte que les enfants n'y sont pas encore prêts. L'éducateur doit anticiper ce qu'il veut faire advenir... à condition de mettre en place des situations que les enfants puissent comprendre et des cadres où sa présence garantisse contre toute forme d'oppression. Peu d'enfants ont le privilège de telles expériences en dehors de la classe, c'est pourquoi l'école républicaine doit endosser cette charge. L'enfant doit y apprendre l'esprit critique et la liberté de conscience, y apprendre aussi à ne jamais se prosterner aveuglément devant le discours de quiconque, fût-il enseignant, auteur de manuel scolaire, éditorialiste dans un grand hebdomadaire ou petit chef de bande expert en intimidation !

De façon générale, les rapports entre les individus évoluent : dans tous les groupes humains - des entreprises aux associations, des syndicats aux administrations -, les valeurs d'obéissance aveugle imposées par la hiérarchie ne fonctionnent plus. Périmées, elles se heurtent à tant de résistances qu'il faut inventer d'autres modes d'organisation pour maintenir l'efficacité et même l'existence des groupes. Dans les familles aussi, naissent d'autres types de relations et d'autres formes de respect, parfois plus sincères, plus sains et plus durables qu'à l'époque où la famille bourgeoise, apparemment si ordonnée, dissimulait tant de névroses, de nécroses, de rancoeurs, de frustrations et parfois de drames.

À l'école comme dans n'importe quel système, l'absence d'exigence démocratique crée d'insupportables tensions et fabrique des irresponsables. Certes, il ne s'agit pas de faire voter tout le monde tout le temps sur n'importe quoi. L'école est faite pour apprendre et il n'est pas question de demander leur avis aux élèves là-dessus. Mais il est essentiel de déterminer les situations sur lesquelles les personnes peuvent avoir prise et de leur en donner les moyens.

Enfin, n'en déplaise à Platon et à Jacques Julliard, le père qui s'efforce progressivement de traiter son fils en égal ne renonce pas, pour autant, à ses responsabilités paternelles, au contraire. Le regarder comme un adulte en devenir, riche d'une liberté qu'il faut aider à émerger, c'est le respecter et lui manifester toute sa confiance, autrement dit son amour. Loin de faire preuve de faiblesse et de tout accepter, ce père manifeste beaucoup de courage et de clarté vis-à-vis de lui-même, et beaucoup plus d'exigence vis-à-vis de cet enfant que ne l'ont fait des générations de pères trop occupés par leurs carrières et aveuglés par la reproduction mécanique d'un modèle autoritaire, pour avoir le temps de se pencher avec bienveillance sur leur progéniture.

Bref, contrairement à que répètent tant de Cassandre depuis tant années, l'éducateur ne prépare pas la tyrannie en formant aux règles fondatrices de la démocratie. En revanche, s'il abandonne le souci de la socialisation de la parole et de la formation à la décision, s'il fait ses délices de la séduction ou se contente d'un rapport de forces, là il prépare chez l'enfant une attitude de servilité apparente doublée d'une hypocrisie bien réelle... Un tel maître, c'est évident, risque de trembler longtemps encore et de laisser la société impuissante devant la montée de l'incivilité, puisqu'il continuera à

fabriquer des individus irresponsables, se moquant des lois et incapables de régler leurs différends dans la sérénité.

### *Une école de la citoyenneté*

Les enseignants sont souvent pris entre deux feux, deux dérives catastrophiques. D'un côté, le relativisme méthodologique : « Il n'y a rien d'important à transmettre ; les savoirs sont trop différents d'une communauté à l'autre, il n'y a plus de consensus ; il ne reste plus qu'à travailler sur des méthodes utilisables partout et toujours : faire une synthèse ou un plan, mémoriser, travailler en équipe, etc. Un slogan : apprendre à apprendre. Vive la méthode ! Les contenus sont secondaires et, d'ailleurs, quand on les enseigne, ils sont déjà périmés ! » De l'autre côté, le dogmatisme universaliste : « Les disciplines scolaires, les matières à enseigner sont une vérité immuable à laquelle il convient de tout sacrifier. Les élèves doivent s'y soumettre ou prendre le risque d'être exclus. L'école a pour mission d'imposer coûte que coûte des connaissances officielles, stabilisées et reconnues, labellisées par les instances scientifiques du plus haut niveau. Un slogan : pas de sentiment. Vive l'instruction pure et dure ! Laissons les savants définir ce qu'il faut enseigner aux enfants. »

Ces deux points de vue apparaissent aussi dangereux et déviants l'un que l'autre : le premier, parce qu'il n'y a pas de méthode sans contenu et qu'un sujet qui ne disposerait pas de connaissances sur le monde dans lequel il vit n'aurait aucune chance d'en devenir citoyen. Le second parce qu'il confond les disciplines scientifiques universitaires, dont l'identité est effectivement fixée par les chercheurs, avec les disciplines scolaires de l'école obligatoire qui relèvent d'une autre logique.

Ce qui peut structurer l'enseignement dans l'école obligatoire n'est ni l'acquisition de capacités générales en apesanteur, ni la transposition appauvrie des savoirs savants. Redisons-le : ce qui peut structurer l'école obligatoire, c'est d'abord une réflexion sur le type d'homme que l'on veut former. Notre monde a besoin d'individus capables de comprendre la complexité, d'imaginer des solutions nouvelles, de soumettre les progrès technologiques à des principes sociaux, éthiques, moraux, juridiques, légaux. Notre monde a un besoin vital d'individus qui s'inscrivent dans une humanité dont ils connaissent le passé, qui maîtrisent les compétences nécessaires pour participer dans le présent à la vie collective et qui savent inventer et contrôler leur futur.

Concrètement, la scolarité obligatoire pourrait se doter de quatre séries d'objectifs :

- *Des objectifs linguistiques* : la maîtrise de la langue maternelle et d'une langue étrangère.

- *Des objectifs culturels*, en rapport avec l'histoire de l'ensemble des savoirs humains : scientifiques, artistiques, littéraires et philosophiques.

- *Des objectifs technologiques* qui prennent en compte toutes les compétences requises pour comprendre le monde dans lequel on vit : arithmétique, mécanique, informatique, médecine, comptabilité, économie, etc..

- *Des objectifs de socialisation* qui associent la connaissance des principes du droit et la capacité à participer à une vie démocratique.

Évidemment la mise en œuvre de ces objectifs doit se faire progressivement et sur l'ensemble du cursus de trois à seize ans. Le choix des supports et des connaissances précises à mobiliser se fera non pas en fonction du prestige social de telle ou telle discipline, mais à partir de cette question essentielle : en quoi peut-elle contribuer à la réalisation de ces objectifs fondamentaux ? Enfin, il conviendra de donner la priorité dans la réflexion aux activités scolaires permettant d'atteindre ces objectifs, plutôt que de chercher absolument à reproduire les découpages disciplinaires traditionnels.

Dans ce cadre, l'enseignant pourra devenir un véritable passeur, un médiateur qui permet à l'enfant de se comprendre, de comprendre le monde des hommes dans lequel il a surgi, qui lui apprend à s'y inscrire et à le prolonger. L'enseignant devient un tisserand de lien social. Il n'enseigne pas ce qu'il pense lui-même, ni ce que pense le groupe de pression auquel il appartient, ni la pensée dominante, ni celle de la dernière mode. Il renonce à fabriquer l'autre. Il met en place les situations et propose les savoirs nécessaires pour que le jeune "se fasse œuvre de lui-même", comme disait déjà le pédagogue suisse Pestalozzi au XVIII<sup>e</sup> siècle.

Mais, en la matière, les incantations et les bons sentiments ne servent à rien, non plus qu'une conception magique de la politique éducative. Si on veut modifier les comportements, contrer la montée de l'individualisme exacerbé avec son cortège d'égoïsmes et de violences, il faut refonder une véritable école obligatoire, ce qui implique un débat national sur ses finalités. Il faut saisir les représentants politiques de la nation de la question des objectifs de son école. Les pédagogues et les administrateurs



travailleront ensuite sur leur mise en œuvre concrète, selon les classes et les âges des élèves.

Nous proposons que, dans un premier temps, le Conseil économique et social où sont représentées toutes les « forces vives » de la nation s'empare de la question. Les instances régionales pourraient faire remonter du terrain et de tous les partenaires éducatifs les points de vue et les propositions. Il reviendrait à l'instance nationale d'établir une synthèse, reprise et formalisée ensuite par les spécialistes du Conseil national des programmes avant d'être soumise au Parlement. Car une école de la démocratie ne peut pas échapper plus longtemps aux instances démocratiques !

### **3 - Une école obligatoire, comment ?**

#### *Une école de base unifiée*

En 1959, quand par une simple ordonnance, le ministre Berthoin prolonge la scolarité obligatoire à seize ans, la mesure passe presque inaperçue. Contrairement aux lois scolaires de Jules Ferry, la décision ne fait l'objet ni d'un important débat au Parlement ni d'une mobilisation nationale autour de l'école. Tout se passe comme s'il s'agissait là d'une concession conjoncturelle, presque clandestine, sans conscience des enjeux de société dans lesquels elle s'inscrit. Notre système éducatif sera marqué par cette naissance un peu honteuse : les objectifs de l'école obligatoire jusqu'à seize ans ne seront jamais clairement définis, les collèges oscilleront sans fin - et encore aujourd'hui -, entre « écoles primaires supérieures » et « classes préparatoires au lycée ».

La fréquentation de l'école doit être obligatoire de trois à seize ans. Les élèves comme les familles doivent le comprendre, il s'agit là d'une étape décisive dans la construction de la personnalité et dans celle d'une société démocratique. Or les ruptures qui jalonnent ce parcours en masquent l'importance : école maternelle, école primaire, collège, lycée professionnel pour préparer un CAP ou lycée d'enseignement général en classe de seconde... Il arrive qu'un élève, entre trois et seize ans, change cinq ou six fois d'établissement. Comment pourrait-il saisir la réalité et la nécessité d'un projet unique ?

Pourtant, les décisions prises pour rendre ce parcours plus cohérent ne manquent pas. Par exemple, pour atténuer la rupture entre le CM2 et la

sixième, on encourage la collaboration entre instituteurs et professeurs, en introduisant à l'école primaire une initiation aux disciplines du secondaire et en consacrant les premiers mois de la classe de sixième à une préparation méthodique aux contraintes particulières du collège. Rien n'y fait. Les résultats en français et en mathématiques se dégradent toujours autant pendant les deux premières années de collège : un élève de cinquième - surtout, s'il s'agit d'un garçon - fait beaucoup plus de fautes d'orthographe qu'il n'en faisait en sortant du primaire ; il a oublié beaucoup de ses savoir-faire arithmétiques et géométriques ; il a très largement perdu la capacité d'organiser son travail scolaire ; et, pour couronner le tout, il devient souvent réfractaire à une école qu'il fréquentait auparavant sans déplaisir.

Certes, on peut considérer que la crise d'adolescence commence de plus en plus tôt et que de nombreuses sollicitations sociales accompagnent le passage au collège : les sorties, le sport, le cinéma, la musique et les copains. Mais le plus grave est sans doute la rupture pédagogique inutile et perturbante, comme si tout était fait pour créer une sérieuse difficulté : d'un système souvent très protégé où l'instituteur suit l'enfant pas à pas dans son évolution et supervise l'ensemble de son travail, il passe à un système très ouvert où il erre sans aucune aide de classe en classe, de matière en matière, de professeur en professeur, confronté à des exigences qui varient de l'un à l'autre. Chaque jour, le nouveau collégien reçoit une quinzaine de fiches photocopiées qu'il enfourne dans son cartable avant de les ressortir, froissées, pour les jeter dans un coin de sa chambre. D'un espace structuré, décoré, où il disposait d'une place à lui, il passe à un hall de gare où il ne peut nulle part marquer son territoire... Seuls les graffitis témoignent du passage d'autres individus. Personne ne subirait sans dégâts

un tel électrochoc... Le collégien doit investir tant d'énergie pour se retrouver dans cet univers anonyme, pour y tisser quelques liens amicaux, pour comprendre les demandes parfois contradictoires des adultes, qu'il ne lui reste plus guère de forces à consacrer au travail scolaire proprement dit. Très vite, les stratégies de survie prennent le pas sur le plaisir de la découverte. Quant aux professeurs de collège, ils voient entrer en sixième des « petits anges » qu'ils s'étonnent de voir ressortir, quatre ans plus tard, en véritables « démons ».

Les quelques tentatives amorcées pour homogénéiser les parcours et les rendre plus lisibles se sont généralement trouvées contrecarrées par les pressions sociales visant à reconstituer des filières sinon par des réformes qui font le contraire de ce qui a été officiellement annoncé. Dernier épisode en date : selon le décret du 29 mai 1996, « le collège dispense à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et les savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune. » Que demander de mieux ? Bravo. Mais le 13 décembre de la même année, le ministre soumet au Conseil supérieur de l'éducation un ensemble de textes d'où il ressort que, comme l'orientation de fin de cinquième a officiellement disparu, la quatrième technologique est supprimée au profit d'une « quatrième à option technologique » ; celle-ci est proposée aux élèves qui ne prendront pas le latin ! Du coup, on oublie que le texte précédent présentait les classes de cinquième et de quatrième comme solidaires et proposait des « parcours diversifiés sur des objectifs communs » pour éviter la ségrégation ! Finalement, en troisième, on aboutit à trois filières différentes : une troisième générale avec deux langues vivantes pour les « bons » élèves, une troisième à option technologique en collège pour les « moyens », et une troisième

technologique en lycée professionnel pour les « mauvais ». Selon les textes antérieurs, tous les enfants pouvaient aller en « seconde indifférenciée de détermination »... Dorénavant, seuls les élèves ayant deux langues vivantes y auront accès. Moralité : le ministère pratique le double langage et une politique incohérente de décisions successives et contradictoires. Contrairement aux déclarations, le collège n'est pas le même pour tous. La compétition y est organisée. Les filières surgissent masquées dès la cinquième et les voies de relégation, débaptisées et rebaptisées, existent toujours.

À chaque changement de degré, voire à chaque passage d'une classe à l'autre, l'élève se trouve dans la situation de celui qui doit changer de métro en parcourant des kilomètres de couloirs mal éclairés, semés panneaux d'information cryptés : s'il ne perdait que son temps... Mais, souvent, l'enfant se perd, tout simplement. Ce jeu de piste complexe, aberrant et sans aucun rapport avec la vocation de l'école, possède une fonction cachée : sélectionner. Car les notes n'y suffisent pas. Une sélection hypocrite s'effectue sur la connaissance du langage des panneaux indicateurs et sur le sens de l'orientation scolaire, dont on sait qu'il n'est pas équitablement partagé selon les couches sociales.

Ne peut-on mettre fin définitivement à cette avalanche permanente de mesures contradictoires ? Selon la méthode des montagnards, purgeons le couloir d'avalanche (à l'aide d'un « explosif politique » : une loi) pour tracer une piste damée et balisée sur laquelle les enfants évolueront sans danger. Pour obtenir une école de base homogène, commune à tous les enfants de trois à seize ans, il suffirait de regrouper en établissements

cohérents les écoles primaires et un ou deux collèges auxquels serait rattachée la classe de seconde.

Le dispositif imaginé par Maurice Bouchard, inspecteur d'académie, semble très pertinent : les écoles proches d'un collège (situées dans son secteur de recrutement) deviennent des annexes de ce collège, et l'ensemble est transformé en établissement public. Les directeurs d'école actuels sont assimilés à des principaux-adjoints et peuvent devenir chefs d'établissement. Des échanges de service sont organisés entre professeurs d'école et professeurs de collège : chacun peut, à l'occasion, faire classe chez l'autre. Progressivement - et non brutalement - on passe de la formule « un instituteur pour une classe, une classe pour un instituteur » à la formule « douze professeurs pour une classe, douze classes pour un professeur ». Dès le CE2, est introduite une spécialisation partielle des enseignants en sport, langues vivantes, activités scientifiques. La sixième maintient une polyvalence partielle autour de pôles forts : mathématiques - physique - technologie, littérature - arts - histoire "... En bref, on évite aux élèves la transition brutale d'un système à un autre et on les conduit progressivement jusqu'aux connaissances qui constituent les objectifs finaux de la scolarité obligatoire.

Ces établissements ainsi constitués pourraient, en outre, mutualiser leurs moyens en termes financiers et d'équipement. Chacun d'eux devrait enfin passer contrat avec l'administration de l'Éducation nationale qui pourrait, à cette occasion, ajuster les dotations en fonction des besoins. L'on revivifierait ainsi le principe qui avait présidé en 1981 à la création des Zones d'éducation prioritaires : la discrimination positive, c'est-à-dire " donner plus à ceux qui en ont le plus besoin "... Mais les ZEP sont

aujourd'hui victimes de léthargie en raison des lourdeurs de leur fonctionnement et du caractère contestable des critères de leur constitution ; il conviendrait de les remplacer par un système de contrats signés entre chaque établissement et le rectorat, accompagnés de moyens évalués en fonction de l'engagement à mettre en œuvre telle ou telle initiative pédagogique permettant au plus grand nombre d'élèves d'atteindre les objectifs finaux de la scolarité obligatoire.

***Pas de spécialisation professionnelle sans une formation générale préalable à l'école obligatoire***

Selon un principe simple et radical, il ne doit pas exister de sélection pendant l'école obligatoire entre trois et seize ans. La loi doit affirmer le droit pour chaque élève d'aller à l'école obligatoire et le devoir de l'État de mettre en œuvre tous les moyens nécessaires pour que chacun atteigne les objectifs de cette école.

À quoi aboutit une sélection prématurée ? À ce que certains aient le droit de devenir des citoyens, d'autres non ? En orientant trop tôt une partie des élèves vers des écoles de seconde zone et un enseignement au rabais, on accepte de hiérarchiser les citoyens : en haut, ceux qui ont réussi à aller au bout du parcours scolaire, en bas ceux qui ont été éjectés ; entre les deux une série de statuts intermédiaires. C'est la reconstitution de la noblesse, des privilèges et des inégalités. Cette élite a pu disposer d'une véritable légitimité tant qu'elle devait son statut à son travail et à son mérite, et non à la transmission héréditaire de privilèges. Mais qui prétendra aujourd'hui que seuls les mérites individuels déterminent la réussite scolaire ?

Ce que cache l'orientation des « mauvais » élèves avant la fin de la scolarité obligatoire vers les filières professionnelles, c'est l'expression d'un véritable mépris à l'égard des métiers manuels. La séparation stupide entre métiers manuels et métiers intellectuels est elle-même indigne d'un pays comme le nôtre. D'ailleurs, certains métiers dits intellectuels (chirurgien, graphiste, architecte...) n'existent pas sans une véritable habileté manuelle. Et où placer le restaurateur de tableaux, le créateur de décors, le styliste, l'ébéniste, le plombier, le cuisinier ou le paysagiste ? Aucun métier n'est strictement manuel et ceux qui font appel à des habiletés physiques mobilisent autant l'intelligence que les autres. Les considérer comme des métiers de second ordre vers lesquels on se dirige en désespoir de cause, après avoir échoué à rejoindre un emploi de bureau ou d'administration, aboutit inévitablement à en appauvrir l'image, à les vider de leur propre culture et à mépriser les savoirs authentiques qui les fondent. Un agriculteur, un artisan ou un ouvrier métallurgiste sont les héritiers de toute une histoire ; ils entretiennent avec le monde, avec leurs outils de travail, avec les objets qu'ils côtoient, des rapports particuliers qui font sens et ennoblissent ceux qui se perçoivent comme les dépositaires d'une tradition qu'ils prolongent et enrichissent. Un boulanger n'est pas seulement quelqu'un qui connaît les techniques de fabrication du pain ; c'est aussi un professionnel qui entretient des rapports particuliers avec le feu et le four, qui vit le temps de manière spécifique et qui fabrique un produit dont le pouvoir symbolique est parmi les plus forts.

L'orientation des élèves en difficulté vers les secteurs « manuels », au contraire, accrédite l'idée qu'il s'agit là de métiers de simple exécution que l'on peut effectuer sans véritable culture de base et sans rien entendre aux enjeux de la société dans laquelle ils s'exercent. Dévalorisés ces métiers



finissent par ressembler à l'image que l'on a d'eux : quelle tristesse d'en voir aujourd'hui autant, si décisifs dans la constitution de notre patrimoine (pensons à tous les corps de métier qui travaillaient à l'édification d'une cathédrale !), relégués au rang de sous-métiers pour ceux qui ne peuvent être ni enseignants, ni médecins, ni avocats, ni ingénieurs !

La seule manière de revaloriser les métiers manuels, c'est de retarder résolument l'orientation professionnelle au-delà de l'école obligatoire ; c'est de garantir à tous les connaissances de base qui permettront de les exercer de manière éclairée et, sans se cantonner à la seule exécution, d'y apporter une contribution personnelle. Dans cette perspective, les lycées professionnels vers lesquels les élèves pourront se diriger après seize ans devraient être de véritables "conservatoires", comme le Conservatoire national des arts et métiers, lieu de formation et de transmission de la culture ouvrière, industrielle et artisanale, comme les conservatoires de musique et de théâtre. Ainsi, le jeune qui apprendra après seize ans comment devenir chaudronnier découvrira l'origine de ce métier, son histoire, comment on le pratiquait il y a 20, 50 ou 100 ans, pourquoi il a évolué, quel a été son rôle au travers des siècles dans les arts, les sciences et les techniques. On est héritier du métier que l'on exerce, et on doit en être fier : aujourd'hui le chaudronnier travaille avec des commandes numériques et c'est lui qui construit les réservoirs de la fusée Ariane, opération de haute technologie et à haut risque dont l'importance n'échappe à personne.

Pas de formation professionnelle pendant la scolarité obligatoire, donc. Et un investissement massif de l'Éducation nationale sur cette période essentielle de la construction de l'homme et de la société. Que l'État fasse

son devoir dans ce domaine, il n'en sera que mieux armé pour demander aux entreprises, aux associations, aux collectivités territoriales et à tous ses partenaires de faire ensuite le leur. Au-delà de l'école obligatoire, en effet, une grande diversité de parcours doit s'offrir aux jeunes : une vraie formation par alternance, une formation technologique dans des établissements scolaires de haut niveau, une formation générale pour préparer l'entrée dans les universités, voire un accès direct à une activité professionnelle, mais accompagné d'un « chèque éducation » qui permettra au jeune de profiter ultérieurement d'une formation continue solide et rémunérée. Aujourd'hui, tout est mélangé et personne ne s'y retrouve : que les choses soient clarifiées une bonne fois pour toutes et les familles comme les partenaires sociaux et économiques y trouveront leur compte.

### ***Logique de sélection et logique de formation à l'école obligatoire***

Nous l'avons montré : deux logiques contradictoires coexistent aujourd'hui dans les écoles primaires et les collèges : une logique de sélection des meilleurs et une logique de formation de tous. D'un côté, le discours officiel affirme qu'il convient d'amener tous les élèves vers un « tronc commun de connaissances générales » ; de l'autre, il s'agit de pourvoir les lycées en bons élèves, bien adaptés à l'enseignement qu'ils pourront y recevoir. Depuis la Libération et le mythique « plan Langevin-Wallon », les collèges sont censés recevoir tous les élèves et représenter un creuset social qui les mène ensemble jusqu'au terme de la scolarité obligatoire. Mais, en dépit d'efforts institutionnels notables (comme la création du « collège unique » par René Haby en 1975), les collèges ne cessent d'hésiter. Parfois, dans le même établissement, deux filières officieuses coexistent : les classes qui font de la garderie faute de mieux, et

celles qui les préparent à la seconde, puis, au-delà, à la terminale scientifique et aux classes préparatoires aux grandes écoles. Ce clivage nous paraît socialement inacceptable, pédagogiquement catastrophique et économiquement aberrant.

On peut toujours protester qu'il n'y a pas à choisir entre la formation des élites et la formation de tous. Mais, d'une part, l'école d'aujourd'hui ne forme pas les élites, elle se contente de les sélectionner. D'autre part, il n'y a pas de réconciliation miraculeuse entre deux principes de fonctionnement qui s'opposent. « Sélection des élites ou école pour tous? Les deux, mon général ! » Beaucoup plus facile à dire qu'à mettre en pratique. Dans une classe, au moment d'élaborer des exercices, de mettre des notes, de donner la parole aux élèves, de corriger des copies, d'organiser le conseil de classe ou de constituer des groupes de travail, selon que le professeur se situe du côté de la sélection ou du côté de la formation, il agira de manière radicalement différente. La formation des élites impose d'aller au plus vite, de progresser au rythme des élèves qui comprennent le plus rapidement, de donner des exercices globaux sans préparation particulière, de regrouper ensemble les gêneurs pour qu'ils ne ralentissent pas les autres, de faire l'impasse sur le sens des savoirs, question que les bons élèves ne se posent pas (ils ont la réponse par ailleurs ou se satisfont de travailler parce que « c'est utile pour leur avenir »). La manière même de s'adresser aux élèves, de les regarder, de classer les devoirs quand on les leur rend, de choisir tel ou tel texte comme support d'exercice, est représentative de la conception pédagogique qui sous-tend les pratiques.

Opter pour la formation de tous, ce n'est pas abaisser le niveau d'exigence, c'est choisir le partage au lieu de la discrimination ; vouloir la

réussite de chacun et non celle d'une minorité. Dans la classe, c'est travailler ensemble sur une notion ou un problème en l'examinant sous tous ses angles jusqu'à ce que tout le monde ait compris. D'ailleurs cette méthode ne bénéficie pas aux seuls élèves en difficulté car la découverte des obstacles à l'apprentissage, la rencontre des interrogations de celui qui ne comprend pas ou comprend mal, les questions apparemment naïves qu'il formule devant un problème difficile pour lui, sont autant d'incitations utiles pour les « bons élèves », à mieux explorer, dans ses moindres détails, un objet de savoir, accéder à son histoire et aux conditions de sa construction par les hommes. Les « élèves en difficulté » rendent un immense service à leurs maîtres et à leurs camarades : ils leur permettent d'entendre, derrière des connaissances trop souvent présentées comme des « essences éternelles et immuables », le bourdonnement de l'intelligence humaine au travail. Ils les obligent aussi à se poser sans relâche la question du sens, non en termes de « supplément d'âme » ou parce qu'il s'agirait d'une récompense quand on a bien travaillé, mais parce que, seule, la recherche du sens de ce que l'on apprend est capable de mobiliser durablement le désir de savoir et de l'inscrire dans une aventure collective.

Comme le dit bien François de Closets, le principe de la scolarité obligatoire devrait être de « former des gastronomes et non des cuisiniers ». Donner aux enfants l'envie de goûter à tout et la possibilité de choisir en connaissance de cause les activités qui constitueront plus tard les axes de leur vie professionnelle et les centres d'intérêt de leur vie personnelle. Cela impose d'organiser la formation, dans chaque discipline de la scolarité obligatoire, comme si les élèves ne devaient plus l'étudier après. Or, actuellement, se pratique exactement le contraire : lorsqu'un

élève découvre la biologie, c'est comme s'il devait y consacrer toute sa vie et devenir spécialiste du génome. De même, au collège, il ne fait de mathématiques que dans la perspective de ce qu'il étudiera plus tard au lycée.

« Former des gastronomes et non des cuisiniers », entraîne des conséquences concrètes sur le choix des programmes et des méthodes d'apprentissages. Si l'on ne doit plus faire de physique après seize ans, inutile de s'encombrer de formules sans en comprendre le sens ; il vaut mieux aborder la physique sous l'angle de ses enjeux, de son histoire, des mystères de l'univers qui restent encore à percer. Voilà de quoi on se souviendra plus tard. De plus, c'est là que pourront naître de véritables vocations de physiciens.

Comme le suggère le psychologue Jérôme Bruner, il faut enseigner la science en commençant par le récit des découvertes et non en accablant l'élève de bases techniques fastidieuses ; il faut inviter l'enfant au voyage de la connaissance et non lui dicter des cortèges de définitions : un théorème mathématique, un concept littéraire, une théorie biologique seront introduits par des histoires qui permettent de les comprendre, de véritables récits avec des héros, des obstacles, des alliés, des défaites, des indices, des moments de découragement et des temps d'illumination... Quand un adulte arrive à raconter ainsi une histoire, il n'a pas besoin de demander le silence. On sait que l'histoire permet de s'identifier à un héros et de poursuivre avec lui sa quête. L'objet est ici inscrit dans un désir vivant, il n'est pas présenté, comme dans les programmes scolaires, au milieu d'une longue liste anonyme. Dans l'histoire, quelqu'un cherche quelque chose, et chacun peut se mettre en route pour chercher avec lui.

Comment désirer, en revanche, ce dont personne n'a jamais su, ni même entrevu, que cela avait été, un jour, objet du désir de quiconque ? Quand tirerons-nous enfin les leçons pédagogiques de *La Quête du Graal* ?

La pensée et la vie n'ont jamais commencé par la consultation d'un dictionnaire. Personne ne lit exhaustivement les modes d'emploi des appareils électroménagers avant de les utiliser. La formalisation vient toujours en second. Au début, il y a l'aventure, l'épopée, les temps héroïques de l'invention, les moments où la fièvre nous prend parce qu'une lueur apparaît dans le brouillard, les instants de joie où le mystère s'éclaircit enfin... Il faudra bien, passé l'exaltation de la découverte, en venir à des exercices d'entraînement parfois longs et fastidieux ; mais ces devoirs, reliés à ce qui leur donne sens, s'inscriront comme une nécessité dans une véritable aventure intellectuelle. C'est peu dire que cette aventure intellectuelle a été exclue de l'école !

### ***Les nouveaux programmes : des noyaux durs***

Aujourd'hui, l'école se comporte comme un obèse qui traîne des programmes chargés de graisses inutiles, braqué sur un objectif quantitatif impossible à atteindre. Conséquence directe : des collégiens portant des cartables beaucoup trop lourds, comme le dénoncent les médecins, condamnés à des journées de travail beaucoup trop longues et à des calendriers aberrants. Seuls ceux qui sont favorisés au départ et soutenus en permanence par leur famille peuvent suivre sans dommage une scolarité qui ressemble à un parcours du combattant.

Assez de cette accumulation invraisemblable de concepts, notions, connaissances hétéroclites agrégés au fil du temps et des pressions des lobbies disciplinaires ! Il est temps, comme le demandent aussi bien le Conseil national des programmes que la Commission Fauroux, de sélectionner quelques objectifs qualitatifs ambitieux auxquels on décide de consacrer le temps qu'il faut. La course au programme, l'inquiétude qui tenaille beaucoup d'enseignants (« Que va penser le collègue de la classe supérieure si je ne le finis pas ? ») sont des obstacles majeurs à l'évolution des pratiques pédagogiques.

Les nouveaux programmes de l'école obligatoire devront comporter un certain nombre de compétences minimales regroupées dans les quatre secteurs que nous avons définis. Savoir lire, écrire et compter, savoir se situer dans la géographie et l'histoire, comprendre les enjeux économiques et scientifiques de notre époque, savoir lire un journal et choisir un programme de télévision, connaître l'organisation politique et juridique de la France et de l'Europe, pratiquer le sursis à la violence... Au collège, les enfants devront améliorer la maîtrise écrite et orale du français, arriver à un niveau leur permettant de poursuivre des études générales ou professionnelles, s'initier aux grands domaines artistiques et culturels, développer leur autonomie, leur solidarité et leur créativité, prendre conscience de leurs capacités physiques, découvrir les différents moyens d'accès à l'information et exercer un jugement critique sur cette information.

Il faut donc imaginer des programmes centrés autour d'objectifs-noyaux, à la fois pour éviter le morcellement et l'atomisation du système scolaire et pour redonner une liberté d'initiative aux enseignants. Aujourd'hui c'est le

contraire : le programme officiel, démentiel, ligote chaque enseignant mais aucun ne peut boucler dans son intégralité. Donc il le bâcle sans trop savoir pourquoi ni comment. Des objectifs-noyaux, c'est un petit nombre d'exigences essentielles par discipline, sur lesquelles il n'y a pas de dérogation possible, mais qui peuvent se traiter en prenant le temps, au moyen de supports et de méthodes adaptés, dans des classes hétérogènes où les différences entre les élèves seront mises à profit pour que tous, sans exception, atteignent ces objectifs en commun.

Attention : pour définir les objectifs-noyaux, il ne suffit pas de prendre les programmes actuels et de les diviser par trois. Repartant de zéro, il faut définir les connaissances qui permettent d'accéder à un niveau supérieur de compréhension du monde et de soi, et qui constituent des éléments si importants que le reste des savoirs s'articule autour d'eux. Par exemple, comme le montre bien Michel Develay, en biologie la notion de respiration est un objectif-noyau, dont la compréhension peut aller du simple échange gazeux à la description de l'interaction entre un système pulmonaire et un système sanguin, jusqu'au phénomène chimique d'oxydoréduction. En littérature, le romantisme constitue un objectif-noyau pour des élèves à la fin du collège ; il permet de sortir de l'accumulation Musset plus Hugo plus Chateaubriand pour comprendre les liens entre ces auteurs, leurs rapports à un courant où se trouvent aussi le peintre Delacroix, le musicien Mahler et bien d'autres ; on verra pourquoi un objet artistique participe d'une inspiration romantique, on percevra les différences avec le classicisme, etc. La constitution d'objectifs-noyaux impose de construire un concept à travers l'étude comparée de nombreux exemples au lieu d'apprendre des définitions dans des manuels. En histoire, le concept de révolution, celui d'État ou celui de démocratie sont des objectifs-noyaux



dont l'acquisition n'est pas réductible à une somme de connaissances livresques : l'apprentissage de la colonisation ne se réduit pas à réciter par cœur, sans en oublier une seule, toutes les colonisations qui ont parsemé l'histoire, elle doit amener à réfléchir, en citoyen éclairé, sur la situation actuelle de la Nouvelle-Calédonie, de certains pays africains ou d'Amérique latine, et à se demander s'il s'agit d'une situation de colonisation ou non.

Autre exemple d'objectif-noyau, en français : la phrase, comprendre à la fin de l'école primaire ce qui constitue l'unité d'une phrase. La méthode classique consiste à décortiquer une à une la principale, la subordonnée, la subordonnée relative, etc. - apprentissage contraignant et risqué. Si l'enfant rate une marche, il ne peut plus monter la suivante. Il est bloqué dans l'escalier, quand il ne dégringole pas tout en bas. De plus, il n'apprend véritablement jamais à faire une phrase, simplement à la reconnaître et à la décomposer. Si l'instituteur, au contraire, demande à ses élèves d'identifier précisément ce dont ils parlent (le « sujet ») et ce qu'ils en disent, s'il travaille, à l'oral comme à l'écrit, sur ce qui structure vraiment la communication et la rend possible, alors chacun percevra qu'il n'est pas d'échange possible sans passer par la phrase qui isole un sujet, désigne ce dont on parle et exprime ce qu'on veut en dire... À ce noyau central, il sera ensuite possible de raccrocher l'ensemble des composants grammaticaux.

Le resserrement des programmes autour d'objectifs-noyaux offre à la fois plus de liberté et plus de sécurité. Plus de liberté : l'élève ne progresse pas sur un escalier escarpé ; il dispose de plusieurs chemins vers un objectif (la maîtrise de l'unité sémantique de la phrase, par exemple) au lieu d'un seul chemin pour une série d'objectifs (la principale, la

subordonnée, la relative, que l'élève ne perçoit pas comme un ensemble cohérent, mais comme une série de définitions formelles). Plus de sécurité aussi : l'élève sait où il va, ce qui lui permet de planifier les moyens d'y parvenir, d'accéder à plus de responsabilité et de mieux comprendre les enjeux de l'évaluation.

Finalement, une fois les programmes actuels passés au crible, on s'apercevra qu'il n'y a pas énormément d'objectifs-noyaux. On peut considérer qu'entre trois et six objectifs sont à fixer par année scolaire et par discipline, tout en sachant d'ailleurs que les mêmes objectifs sont souvent à reprendre tout au long de la scolarité obligatoire à des niveaux d'approfondissement et de complexité différents. Six objectifs par an et par matière : voilà qui devrait permettre d'élaborer des carnets de correspondance où les parents verront clairement la progression de leur enfant ; voilà qui facilitera considérablement la gestion de la classe par les maîtres et le pilotage par les élèves de leur propre parcours.

Ce système, on le voit, brise la logique linéaire de l'enseignement. Aujourd'hui, l'élève progresse du plus simple au plus compliqué, ce qui semble du bon sens, mais fait l'impasse sur la diversité des élèves : car l'un trouvera clair ce que l'autre estimera incompréhensible. En se fixant des objectifs plus ambitieux, on se donne le temps et les moyens de les atteindre par des voies différenciées. La progression de chacun se fait en arborescence. La maîtrise véritable d'une connaissance permet d'en découvrir d'autres. L'élève ne risque pas de se bloquer à un niveau puisqu'il peut emprunter des chemins de traverse, réfléchir par lui-même et non subir l'ordre absolu fixé par le professeur. C'est l'élève qui trouve son rythme et sa méthode d'apprentissage, encadré et conseillé par

l'enseignant. Cette méthode, qui rassure l'élève par rapport à ses lacunes, évite de dramatiser ses erreurs et l'incite à prendre en main sa progression.

### *Vers une pédagogie différenciée*

Des élèves de sixième, il y a quelques années, exprimaient par un faux proverbe chinois le sens de l'expression « pédagogie différenciée » : « Il faut beaucoup de chemins pour que tout le monde arrive en haut de la montagne. » Le chemin unique, c'est la route de l'exode : il y a ceux qui possèdent une voiture et partent les premiers, ceux qui peinent avec un vieux vélo tirant une carriole, ceux qui vont à pied et, enfin, tous ceux qui se découragent et s'assoient sur le talus en pensant que, de toute façon, ils n'y arriveront jamais. La pédagogie différenciée se fixe des objectifs clairs et ouvre une multitude de voies où chacun trouve son compte : des fiches individuelles pour celui qui aime travailler seul et vite, des groupes de tutorat pour celui qui a besoin qu'un copain lui réexplique quelque chose, des manipulations pour celui qui comprend mieux quand il fabrique, des lectures plus théoriques pour celui qui accède plus directement à la formalisation, des exemples enracinés dans des sensibilités et des cultures différentes... et des échanges permanents entre les élèves pour que chacun découvre l'intérêt du chemin choisi par l'autre et puisse l'essayer à son tour. Le but, c'est que chacun développe sa stratégie d'apprentissage et découvre de nouvelles voies d'accès au savoir, qu'il apprenne à se poser des questions : pourquoi fait-il cela ? Comment tenir compte de l'expérience et de la découverte d'hier pour ne pas recommencer la même chose ou refaire les mêmes erreurs ?

Plus les chemins d'accès aux objectifs-noyaux doivent être variés, les méthodes de travail multiples, plus le professeur augmente le nombre des élèves capables de réussir et les chances de chacun. Tout peut commencer de manière très simple et sans autorisation du ministre, de l'inspecteur ou du chef d'établissement. Au lieu de dire aux élèves : « Vous me ferez l'exercice 11 de la page 94 », l'enseignant peut donner la consigne suivante : « Je vous donne le choix entre l'exercice 8 et l'exercice 11 de la page 94. » Rien de bien nouveau, apparemment. Aucun investissement pédagogique supplémentaire. Et, pourtant, écoutez les élèves qui s'interrogent : « Pourquoi nous donne-t-il le choix entre deux exercices ? Lequel est le plus facile ? Celui dont l'énoncé est le plus court ? Pourquoi cet exercice qui est plus facile pour toi est plus difficile pour moi ? Pourquoi celui-ci qui paraît difficile si on s'y prend d'une façon devient tout à coup très facile quand on s'y prend autrement ? Et si je reformulais l'énoncé de l'exercice ? Qu'est-ce qu'ils veulent exactement évaluer avec ces exercices ? » Quel changement dans le rapport au savoir et au pouvoir ! Chaque élève retrouve le pouvoir de choisir et la possibilité de réfléchir sur ce qu'il fait à l'école. Car l'école forme-t-elle un seul instant à la décision ? Pratiquement jamais. L'élève exécute avec plus ou moins de bonne volonté ce que l'enseignant lui commande; il n'a d'autre décision à prendre que d'obéir ou de résister. Jusqu'au jour où, en cas d'échec grave, il est mis en demeure d' « élaborer un projet » et de choisir en catastrophe une filière, voire un métier. En bonne logique, ce sont les élèves les moins armés pour le faire qui devront choisir le plus tôt ! Les autres, les « bons », personne ne leur demande jamais leur projet. Heureusement d'ailleurs, car ils seraient incapables de répondre, ou bien, alors qu'ils excellent en mathématiques, ils se mettraient à vouloir faire du théâtre, au grand désespoir de leurs professeurs et parents qui les voyaient déjà à Polytechnique.

Différencier la pédagogie, c'est d'abord permettre l'exploration des possibles dans le travail quotidien de la classe ; c'est autoriser l'élève à s'essayer, à tenter telle ou telle méthode, à s'investir dans tel ou tel exercice, à choisir tel ou tel groupe, la reprise de tel ou tel chapitre... Autant de manières de se mettre en jeu dans un espace et à un moment de sa vie où les choix ne sont pas encore irréversibles. Autant de manières de se construire progressivement en articulant son futur à son passé, ses projets à ses acquis, ses décisions à son histoire.

La pédagogie différenciée commence dans la classe, chaque fois que l'enseignant décide d'organiser le travail des élèves au lieu de dépenser l'essentiel de son énergie à préserver les apparences traditionnelles de l'*auditorium-scriptorium* : « Voilà les objectifs qui sont les nôtres, voilà les activités que je vous propose. Vous avez déjà une idée de vos besoins ; vous disposez d'une expérience acquise en classe ou à l'extérieur. Choisissez ce qui vous paraît le plus utile et le mieux adapté. Ne vous inquiétez pas si vous vous trompez. Rien n'est ici définitif et il faut parfois prendre des risques pour se découvrir capable de faire ce que l'on n'a jamais tenté. Je suis là, pour ma part, pour vous guider si vous avez besoin de moi et vous aider à évaluer les résultats auxquels vous parviendrez. »

La pédagogie différenciée peut aussi se pratiquer à plus grande échelle, en combinant l'appartenance à une classe (hétérogène) et la participation à des groupes temporaires (et homogènes) selon les besoins des élèves. Il faut casser l'organisation archaïque de l'actuelle journée scolaire en heures de cours - organisation qu'on croit inévitable, consubstantielle de l'école elle-même, mais qui ne date guère de plus d'un ou deux siècles. En réalité, notre pédagogie magistrale, considérée comme immuable, est très jeune ;

elle n'est apparue que dans les années 1880-90, c'est-à-dire au moment où l'on a commencé à former les professeurs du secondaire dans les universités. Auparavant, les emplois du temps réservaient six à sept heures par jour au travail individuel accompagné....

***Tout a été expérimenté... et tout reste à faire !***

Aujourd'hui, le collégien enchaîne cinq à sept heures de cours dans une journée ; chaque fois, il change de discipline, de professeur, de salle. Perte de temps et d'énergie énorme qui ne facilite ni l'installation dans un travail ni l'implication personnelle. Or, depuis près de trente ans maintenant, de nouvelles formules ont été essayées avec succès sans, pour autant, être généralisées. Mystère d'une Éducation nationale où les expérimentations pédagogiques font l'objet de rapports savants sur leurs résultats positifs, rapports qui sont ensuite rangés soigneusement sur des étagères, tandis que les établissements inventifs retournent, par découragement, manque d'aide et de soutien institutionnel, au système classique !

Or que démontre l'expérience ? Que la tranche napolitaine actuelle (une couche de géographie, une couche de sport, une couche de littérature, etc.) peut être avantageusement remplacée par une organisation variable et souple de l'emploi du temps. Que des plages plus longues d'une demi-journée, voire d'une journée, avec un même enseignant, plus libre de gérer son temps et d'organiser des activités qui rompent avec le traditionnel cours magistral, se révèlent très efficaces. Qu'ajouter à cela des heures mobiles d'aide individualisée pour apporter un soutien aux élèves qui en ont besoin est une excellente chose. Car, rien n'est plus absurde que d'imposer le même nombre d'heures de cours à tous les élèves : trois

heures par semaine, cela peut être trop pour certains qui s'ennuient et pas assez pour d'autres qui ne comprennent pas.

Certains établissements ont déjà créé des regroupements de deux, trois ou quatre classes et organisé des groupes d'élèves selon leurs besoins. Les enseignants forment alors une équipe solidaire et autonome : ils ont leurs cours aux mêmes heures, dans des classes contiguës, et ils se répartissent de temps en temps les élèves en fonction des activités précises qu'ils organisent. Un petit groupe, pendant une demi-heure, résoudra la question des accents, pendant qu'un autre enseignant encadre un groupe plus nombreux occupé à traiter un point de grammaire. On peut faire travailler les élèves avec des méthodes différentes sur un même objectif ou s'attacher à des approfondissements différents selon les intérêts de chacun. Les élèves trouvent, en effet, des bénéfices considérables à la correction et à la reprise d'un devoir ou d'un contrôle : trop souvent, aujourd'hui, l'élève en difficulté bâcle son travail, il est payé d'une mauvaise note et les choses s'arrêtent là. Chacun a rempli son contrat... et l'élève ne progresse pas. De telles méthodes devraient être interdites par la déontologie enseignante : la mauvaise note signe aussi l'échec du professeur, un élève qui n'a pas réussi un travail doit pouvoir trouver un cadre adapté pour comprendre ses erreurs, critiquer sa démarche, revoir ses cours et produire un résultat meilleur. Seule la souplesse de l'emploi du temps permet de telles initiatives.

Dans beaucoup d'établissements, les enseignants produisent des bulletins de santé : des carnets trimestriels, où l'enfant apprend qu'il est « en progrès » en histoire et qu'il a « de grosses lacunes » en anglais ; ou encore des annotations, griffonnées à la hâte en marge d'une copie : « style

inapproprié », « plan maladroit », « grammaire défaillante ». Mais où sont les ordonnances, où l'enfant pourrait trouver des conseils précis sur ce qu'il convient de faire pour progresser ? Quel type d'exercices il faut faire pour améliorer son niveau en anglais, comment le style pourrait être plus approprié au sujet et à la situation de communication, comment repérer ses fautes de grammaire et apprendre à les corriger. L'école fonctionne comme un hôpital où les malades sont classés en fonction de leur température. La salle des 37 °, celle des 38°, celle des 40° etc., jusqu'à la dernière salle avant l'exclusion, la mort scolaire. Ceux qui ne guérissent pas restent un an de plus dans la même salle. Sans doute parce que le mauvais élève n'est pas contagieux... quoique ?

Les professeurs, le plus souvent, constatent des symptômes mais ils n'identifient pas la maladie et ne prescrivent aucun remède précis. Imagine-t-on un médecin qui limiterait son rôle au diagnostic ? Or, depuis de nombreuses années maintenant, certains enseignants ont appris à formuler des propositions individualisées à côté du constat, qui en est renforcé et d'autant moins contestable. Le traditionnel « peut mieux faire » s'accompagne du « comment » et mobilise l'élève sur un objectif précis au lieu de le classer dans une catégorie : on parle de « pédagogie du contrat », non pour laisser entendre qu'il y a une égalité entre les contractants (le maître et l'élève) mais pour marquer que le progrès scolaire est bien l'objet d'un engagement réciproque des deux partenaires qui ne peuvent rien faire l'un sans l'autre.

S'il n'est pas possible de reprendre ici toutes les propositions et les réalisations effectuées dans le cadre d'établissements expérimentaux, de



collèges en rénovation ou d'écoles ordinaires, voici quelques exemples encore, parmi bien d'autres :

- *Le tutorat*, entre élèves d'une même classe ou de niveaux différents, fonctionne très bien et avec un grand bénéfice pour tous : ceux qui sont aidés prennent confiance et ceux qui aident vérifient qu'ils savent vraiment (ce système a été baptisé "Requins-Rémoras" depuis l'expérience du collège de Saulx-les-Chartreux : les rémoras sont des petits poissons qui accompagnent les requins et leur servent de pilotes).

- *Le travail autonome* : le professeur demande à chaque élève d'effectuer un travail préparatoire et constitue des groupes qui permettent de mettre en commun ces travaux.

- *L'apprentissage à partir de l'observation de situations concrètes* : la classe visite un chantier d'autoroute ; le géomètre explique comment il délimite le terrain et dessine les courbes ; le contremaître montre comment l'on calcule le volume de remblai nécessaire : bien sûr, on ne va pas comprendre ici, sur place, tous les principes de la géométrie ; mais, une fois revenu en classe, l'enseignant pourra expliquer en s'appuyant sur ce qui a été vu et répondre aux questions des élèves.

- *Les tableaux de compétences* : la classe affiche un panneau avec les noms en ligne et les compétences à atteindre en colonne. Quand un élève sait faire quelque chose, il coche une case, c'est lui qui demande à être évalué quand il pense maîtriser la compétence supérieure, c'est à lui que les autres peuvent s'adresser s'ils ont besoin d'explications.

- *Le recours à des intervenants extérieurs* pour exposer certains problèmes et décrire certaines expériences : un artisan vient parler de la manière dont il utilise la physique dans son travail, un ancien ingénieur atomiste raconte l'épopée technique du nucléaire, tout cela sous le contrôle du professeur qui traite les aspects scientifiques, économiques et politiques...

Dans toutes ces expériences, c'est, bien entendu, toujours l'enseignant le responsable de l'apprentissage ; mais il peut s'appuyer sur d'autres personnes et d'autres ressources pour témoigner de certaines expériences qui concrétisent les connaissances qu'il est chargé de transmettre. Dans bien des cas, peu importe finalement que le cours soit lu par lui, proposé par un ordinateur ou encore une personne extérieure. Cela ne change pas grand chose, du moment que l'enseignant garantit l'exactitude scientifique du propos et s'attache, par ailleurs, à l'essentiel : le suivi de l'apprentissage des élèves. Les enseignants se crispent trop sur les procédures (les cours) et abandonnent le processus (l'appropriation individuelle des connaissances) à la responsabilité de chaque élève. Tant mieux pour celui qui suit. Tant pis pour celui qui coince.

Les objections à ce type de travail sont nombreuses et expliquent qu'il reste encore limité : selon des professeurs, il est impossible d'organiser des groupes avec les élèves d'autres classes. Certains risqueraient de se retrouver dans des groupes trop difficiles ou trop faciles pour eux. Cela n'est pas grave. L'essentiel est qu'ils s'en rendent compte et qu'ils le signalent. Ils seront ainsi devenus actifs et auront compris ce qu'ils font dans l'école. Ils seront mieux intégrés la prochaine fois. D'autres enseignants considèrent que de telles méthodes nécessitent un

investissement humain bien plus lourd que celui qu'ils peuvent porter. Mais ce qui fatigue les enseignants aujourd'hui, ce n'est pas ce qu'ils font, c'est ce qu'ils n'arrivent pas à faire. Un enseignant créatif, inventif, qui trouve du plaisir à son travail et aide ses élèves à réussir est forcément plus équilibré et beaucoup moins harassé que celui qui s'épuise à "tenir sa classe", qui perd des heures à corriger inutilement des copies, se plaint constamment du désintérêt et du niveau de ses élèves, attend désespérément les vacances...

L'inventivité pédagogique n'est pas une obligation supplémentaire imposée aux enseignants et qui rendrait leur métier encore plus difficile ; elle est, au contraire, le seul moyen de rendre à ce métier sa dignité et son intérêt : la pédagogie ne vient pas compliquer une tâche déjà lourde, elle vient régler des problèmes qui, sans elle, bloquent l'école.

Alors, dira-t-on, pourquoi ce qui est expérimenté avec succès depuis longtemps n'est pas généralisé ? L'objection majeure est la complexité : « Nous n'y arrivons déjà pas aujourd'hui. Comment pourrait-on introduire des groupes temporaires, du tutorat entre élèves et tout ce que vous proposez ? C'est bien trop compliqué ! » Argument sincère dans la bouche de ceux qui l'emploient mais auquel nous ne croyons pas : les modes d'enseignement que nous venons de décrire sont même infiniment moins compliqués que toutes les tâches requises pour faire marcher une machine paralysée par un ensemble de crises et de réformes. Ces changements ne paraissent hors de portée que parce que nous sommes habitués à autre chose, parce que nous avons nous-mêmes vécu dans une institution scolaire traditionnelle et qui fonctionnait alors tant bien que mal. Mais notre système a tellement évolué dans tous les sens, ses projets fondateurs ont

subi tellement d'aménagements successifs que rien de lisible ne transparait plus. Il vaut mieux arrêter de colmater des brèches et de multiplier les pansements supplémentaires qui rendent l'institution de plus en plus difforme. Une société capable des prouesses technologiques que nous connaissons, qui sait gérer le trafic aérien ou une centrale nucléaire, envoyer des hommes sur la lune, construire un satellite et le mettre en orbite, décoder le génome humain et cloner une brebis, cette société ne peut arguer sérieusement de la complexité à organiser un emploi du temps pour interdire toute évolution en profondeur de l'école.

### *De la maison-fantôme à la cité scolaire*

Mais la technologie et les réformes institutionnelles, si poussées soient-elles, ne sont rien sans l'investissement des personnes dans la vie des établissements scolaires. Tant que l'école restera un lieu de passage, de présence-absence, où des individus se croisent en vitesse sans vraiment participer au fonctionnement collectif, rien ne sera possible. Tant que l'école oscillera entre le supermarché de la culture scolaire (où les élèves viennent rechercher le meilleur rapport qualité/prix), la gare de triage (où ils sont aiguillés vers des destinations inconnues) et la maison-fantôme (où ils se font peur de temps en temps avec un contrôle sans croire véritablement à ce qui s'y passe), rien n'évoluera. C'est pourquoi, parmi les leviers que peut actionner le pouvoir politique, figurent tous ceux qui concernent l'implication des acteurs dans l'école.

Cette implication doit être d'abord celle des enseignants. Aujourd'hui, beaucoup voudraient faire mieux, mais ils ne se sentent pas véritablement chez eux à l'école. De plus, quand la situation devient difficile et sans

gratification particulière, ils cherchent légitimement à être mutés dans des établissements plus calmes. Leur carrière, gérée de manière très administrative, tient fort peu compte des initiatives pédagogiques qu'ils pourraient prendre. Étrangement, nous sommes en présence d'un métier où il n'y a pas de possibilité d'avancement : un bon enseignant, qui a acquis de l'expérience et a pris le temps de se former, quelqu'un qui s'est doté de compétences fortes et s'est beaucoup investi dans son travail, ne peut progresser dans sa carrière qu'en changeant de métier, en devenant inspecteur, chef d'établissement ou formateur d'adultes. Il n'existe pas de possibilité d'être valorisé et de faire profiter autrui de ses compétences tout en restant en face des élèves. C'est un motif grave de découragement des maîtres, et la raison de la fuite des élites enseignantes dans la nomenklatura de l'Éducation nationale, la formation des adultes ou le journalisme.

Il convient de créer des responsabilités spécifiques pour les maîtres ayant acquis de l'expérience, comme l'ont fait la presque totalité des pays européens. Dans le secondaire, deux fonctions sont à mettre en place : celle de professeur principal et celle de doyen par discipline. Le professeur principal ne peut pas rester limité au vague coordinateur qu'il est aujourd'hui, animateur des conseils de classe, plus ou moins impliqué dans le dialogue avec les parents. Être professeur principal demande de vraies compétences, suppose un vrai cahier des charges et des moyens spécifiques pour exercer sa tâche. Entre l'enseignant de base et le chef d'établissement, le professeur principal incarne l'interlocuteur privilégié des élèves, des parents et de ses collègues ; régulièrement, il doit les rencontrer (ensemble si possible) pour faire le point sur l'évolution de la classe, organiser les activités pédagogiques, réfléchir sur les règles de fonctionnement de l'établissement ; quand un élève a des difficultés particulières, il doit le

suivre régulièrement ; quand un collègue se heurte à des problèmes avec sa classe, il doit l'épauler avant que celui-ci ne sombre dans la déprime ou le renoncement ; quand une question grave se pose, il doit mettre en place les instances qui permettent la discussion, veiller à son bon déroulement et à l'application des décisions prises. Professeur principal, c'est une fonction à laquelle l'enseignant doit accéder par des procédures de recrutement spécifiques, pour laquelle il doit recevoir une formation et percevoir un salaire complémentaire significatif ; une fonction qui suppose de disposer d'un bureau dans l'établissement scolaire afin de ne pas être, comme le disent beaucoup d'enseignants, obligé de partir de l'école pour travailler chez soi.

De même, chaque établissement doit disposer d'un coordinateur-doyen par matière, chargé d'impulser la réflexion des enseignants, d'animer le travail dans sa discipline et de l'articuler à ce qui se fait dans les autres. Comme le professeur principal, il sera recruté en raison de sa compétence, rémunéré en fonction des services qu'il rend et disposera des moyens d'exercer sa responsabilité. Les professeurs principaux et les professeurs doyens doivent constituer un véritable réseau capable d'assister collégialement le chef d'établissement dans l'exercice de sa tâche de direction.

À ce point de nos propositions, nous sentons monter la colère des syndicats : ne sommes-nous pas en train de réintroduire subrepticement la rémunération au mérite, dont ils ne veulent justement pas ? Question mal posée : les professeurs sont déjà rémunérés au mérite, mais ce mérite est évalué par les seuls inspecteurs et les chefs d'établissement (pour une moins grande part) selon des critères mystérieux et bien souvent arbitraires.

La question n'est donc pas celle de la rémunération au mérite, mais bien celle des critères du mérite. L'important est d'aller vers un système plus transparent selon lequel la gestion de la carrière des enseignants soit au service de la construction de la cité scolaire. D'où l'idée de créer des fonctions nouvelles intermédiaires ; d'où l'idée aussi de demander aux enseignants de rédiger régulièrement (tous les deux ans, par exemple) un dossier professionnel faisant état de leurs activités pédagogiques tout au long de l'année (et pas seulement le jour de la visite de l'inspecteur). Ce dossier pourrait être examiné par une commission comprenant des inspecteurs, mais aussi des représentants des enseignants élus, des chefs d'établissements et d'autres partenaires éducatifs. L'avancement ne serait pas, comme le craignent les syndicats, caporalisé par les chefs d'établissement, mais effectué en toute clarté et sur des critères d'investissement pédagogique. Car il s'agit bien d'inviter les enseignants à s'impliquer dans l'école en même temps que reconnaître et gratifier ceux qui le font. La gratification pourrait prendre, au choix du maître concerné, plusieurs formes : indemnité financière, points supplémentaires pour la retraite, etc. Loin de vouloir libéraliser le recrutement des maîtres, au risque de laisser se constituer des ghettos d'enseignants comme il y a des ghettos d'élèves, nous voulons simplement inciter les professeurs à investir autrement leur métier et leur rendre cet honneur minimal dû à tout véritable professionnel : la reconnaissance de ses efforts, de son inventivité et du service qu'il rend à son institution.

De la même façon, les élèves devraient venir à l'école pour participer à des activités dont ils perçoivent le sens et l'intérêt. C'est d'abord la qualité des enseignements qui est ici en jeu et nous n'y reviendrons pas. Mais il existe d'autres éléments qui peuvent être déterminants. Il faut encourager

et susciter le développement des foyers, clubs et autres organisations sportives. Les surveillants doivent être recrutés sur des critères pédagogiques et effectuer un véritable travail d'accompagnement scolaire ; bénéficiant d'une formation et d'une véritable reconnaissance institutionnelle, ils pourront encadrer efficacement des études dirigées ou animer un club d'astrologie ; leur service en tant que surveillants sera pris en compte s'ils veulent ensuite devenir enseignants. L'on devra aussi poursuivre et accélérer la création d'internats et de foyers encadrés par des éducateurs formés spécifiquement pour cela.

Parmi les activités à développer de manière urgente et prioritaire figurent les activités artistiques et sportives - point de vue partagé par tous les ministres et même par les présidents de la République successifs. Chacun reconnaît l'importance de ces matières dans le développement de l'enfant. Mais comme elles ne comptent pas dans la sélection, elles sont finalement toujours reléguées au dernier rang. Les choses se sont même aggravées ces dernières années : d'après les statistiques officielles, 2% seulement des élèves bénéficient aujourd'hui d'activités d'expression artistique. Ce n'est même plus le parent pauvre de l'école, c'est l'indésirable de la famille ! L'enseignement artistique est pourtant essentiel puisqu'il permet aux jeunes de se dégager d'une culture des médias, souvent médiocre et qui véhicule les contre-valeurs de la ségrégation et de la violence. La découverte des moyens d'expression artistiques apporte plus de satisfactions, même si elle impose plus d'exigences. Sur le plan social, la création artistique est un domaine où les différences d'âges, de niveaux scolaires, d'origines culturelles peuvent être facilement surmontées et permettre une découverte des apports réciproques ainsi que de notre ressemblance fondatrice : rien plus que l'art n'est capable de faire



entendre à des jeunes, qui se croient souvent résolument séparés par leur histoire et leur culture, qu'ils résonnent tous aux mêmes questions essentielles : pourquoi ai-je si peur de l'autre ? Comment puis-je aimer et détester quelqu'un à la fois ? En quoi l'humour aide-t-il à vivre des situations difficiles ? Pourquoi le pouvoir rend-il fou ? Découvrir les arts, c'est comprendre notre passé, notre culture, s'ouvrir au monde et apprendre à aimer ses racines... Le développement systématique et massif des ateliers de création artistique dans tous les établissements scolaires et pour tous les publics, en brassant les tranches d'âge, les types de cursus et les niveaux scolaires, en intégrant les enfants handicapés ou déviants, représenterait une chance considérable pour une véritable reconstruction du lien social.

Enfin, on ne le répétera jamais assez, pour développer la vie sociale dans l'établissement scolaire il est urgent d'y organiser des lieux de parole. Non point des séances de thérapie collective ou des débats sans fin sur les questions de société, mais des instances délibératives chargées de traiter l'ensemble des questions posées à tous les niveaux par le fonctionnement de l'institution. Il faut là un rituel, comme à l'Assemblée nationale, comme dans un tribunal, comme à la messe. La politique, la justice, la religion ont compris la nécessité absolue du rituel. Pourquoi pas l'école ?

À nous de reconstruire des rituels pour les élèves. Les anciens ont disparu, rien ne les a remplacés. Or ils permettent de libérer la parole et d'endiguer la violence des passions. D'ailleurs, les élèves ne les détestent pas, bien au contraire. Si nous ne les aidons pas à construire des rituels sociaux qui supportent l'expression de la liberté de chacun, ils se précipitent dans des rituels communautaristes où ils abandonnent toute

identité en se livrant à des manifestations plus ou moins tribales. Sans revenir à la distribution des prix quelque peu désuète (mais exhumée ici ou là avec succès par certains proviseurs habiles...), sans supprimer ni concurrencer les instances officielles (comme le conseil d'administration), il importe d'inventer des lieux solennels de parole collective où les jeunes voient fonctionner les rouages qui permettent à cette collectivité de « faire société ». C'est l'apprentissage de la « mécanique » de la démocratie, qui permet de donner un vrai sens au mot, de le faire passer du stade de la bonne intention abstraite à celui de la réalité nécessaire. On ne trouve d'ailleurs rien d'autre dans les recommandations de mars 1997 du Haut Conseil à l'intégration : celui-ci s'inquiète de la dégradation du lien social dans les établissements scolaires et suggère, outre la diminution de la taille des établissements, la tenue régulière de "conseils de classe" et d'assemblées générales d'élèves qui constituent une véritable "éducation civique en action".

Car, si les jeunes ne sont pas impliqués à l'école dans des processus d'apprentissage de la parole socialisée, si les adultes se contentent de déplorer qu'ils ne sachent pas s'écouter, sans jamais créer des lieux où l'on peut prendre la parole dans un cadre structuré, inévitablement, nos écoles, pour continuer à fonctionner vaille que vaille, devront exclure les gêneurs et jamais la tension ni la violence ne retomberont. Il faudra même, un jour peut-être, installer à l'entrée des écoles des portiques de détection d'armes, comme aux États-Unis.

Refusons cette dérive vers un système à l'américaine, qui abandonne à eux-mêmes et à la loi de la jungle des individus, des groupes sociaux, des quartiers entiers quand ceux-ci « ne savent pas se tenir ». Souvenons-nous

qu'à Harlem le taux d'illettrisme est supérieur à celui de Dakar et qu'un adolescent noir de San Francisco a plus de chance de se faire assassiner avant vingt-et-un ans que d'entrer à l'université. Refusons la violence endémique, les fractures sociales multiples, ouvertes et irréductibles, les plaies béantes entre des communautés qui coexistent sans se parler, quand des émeutes ne les dressent pas les unes contre les autres. Il n'est pas possible que, dans notre pays, un électeur sur deux ne daigne pas voter. L'histoire de France peut nous protéger de ces dérives à condition d'en tirer les leçons, d'avoir l'audace et le courage qu'eut Jules Ferry en son temps... même s'il ne s'agit pas de reproduire aujourd'hui ses décisions.

### ***Piloter le changement par le système d'évaluation***

Qu'est-ce qui pilote aujourd'hui le système scolaire tout entier et focalise tous les regards ? Le baccalauréat ! "On ne touche pas à un monument national", avait affirmé Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale de 1992 à 1993.

Mais à quoi bon entretenir un monument coûteux et sans intérêt ? L'existence du baccalauréat empêche la mise en place d'une véritable école obligatoire. Les enseignants ne sont ni des saints ni des héros ; ce sont des gens réalistes qui écoutent plus qu'on ne le croit ce que disent les parents, qui font ce qu'ils estiment aller dans l'intérêt des élèves : et quel est aujourd'hui l'intérêt des jeunes ? Avoir le baccalauréat.

Or, le baccalauréat coûte beaucoup trop cher. C'est une folie de dépenser près de 200 millions de francs chaque année pour un examen qui ne sélectionne plus personne ou presque. Certains diront : « C'est un examen

anonyme, garantie d'impartialité et d'équité ». Mais la vraie sélection, sauvage, s'effectue bien avant et d'une manière qui n'est absolument pas anonyme, dans les conseils de classe de fin de troisième, par le jeu de l'orientation, du choix des sections, des langues. Là les représentations sociales et les complicités culturelles sont déterminantes et la justice n'est pas garantie.

De plus, le baccalauréat provoque dans le système scolaire un effet de brouillage extrêmement néfaste. Ni examen de fin d'études, ni porte d'entrée dans la vie professionnelle, ni ticket pour l'université qui s'organise pour sélectionner insidieusement les bacheliers, il est incrusté dans l'école comme un kyste qui fait perdre de vue ses objectifs essentiels. Officiellement la scolarité obligatoire se termine à seize ans, en fin de seconde. Mais, à l'issue de la troisième, elle est sanctionnée par un examen hybride et absurde : le brevet des collèges. Jadis supprimé pendant quelques années sans que personne ne s'en porte plus mal, il est aujourd'hui défendu par beaucoup de parents et d'enseignants qui le considèrent comme un bon entraînement pour le bac.

Pour clarifier les choses il faut supprimer le baccalauréat sous sa forme actuelle et instaurer à la fin de la scolarité obligatoire un nouvel examen à pouvoir symbolique fort - comme l'était jadis le Certificat d'études, comme ne l'est plus le ridicule Brevet des collèges. Il faut également que les modalités de ce nouvel examen engagent fortement les enseignants à repenser leur pédagogie.

C'est Marie-Danielle Pierrelée, qui fut longtemps principale et proviseur (elle créa l' « auto-école » pour aider des enfants en rupture avec

l'enseignement à réintégrer le système scolaire), qui défend aujourd'hui cette idée essentielle : « Quand un enseignant isolé cherche à former autrement ses élèves, il est en butte à tous ceux, enseignants et parents, quelquefois même élèves, qui savent que ce n'est pas de cela dont il est prioritairement question à l'école. Ce n'est qu'avec tous ceux pour qui tout est déjà perdu que l'on accepte de laisser de la liberté. (...) Pour faire changer le fonctionnement quotidien de l'école, celui qui produit l'exclusion à petit feu, il faut changer les normes de la réussite scolaire et y introduire de nouveaux critères d'évaluation. Il faut des critères qui prennent en compte, à côté du bagage culturel et des compétences méthodologiques, la capacité à gérer l'incertitude, à se débrouiller dans une situation complexe, à développer avec les autres des stratégies de résolution de problèmes et la capacité à produire soi-même de nouveaux objets culturels, au confluent de l'héritage culturel et de l'identité de chacun. » En d'autres termes : changeons l'évaluation et l'école changera car les enseignants finiront bien par former leurs élèves à ce qui sera évalué. À la limite, il ne sera même pas nécessaire de réformer le modèle actuel par des décrets et circulaires ; il suffira de garantir le bon déroulement du « Certificat d'école obligatoire ».

Ce nouvel examen vérifiera que l'élève maîtrise les connaissances fondamentales nécessaires à sa vie sociale : français, mathématiques, médecine, droit, histoire, etc. Le passage de ces épreuves pourra être étalé sur les deux dernières années de la scolarité obligatoire ; s'effectuant dans chaque établissement il devra être supervisé par les corps d'inspection qui veilleront à ce que les exigences soient les mêmes sur l'ensemble territoire.

Ce « Certificat d'école obligatoire » devra comporter également des épreuves nouvelles : chaque élève rédigera un mémoire, dactylographié et illustré par ses soins, d'une trentaine de pages, sur une profession de son choix ; à cette occasion, il fera apparaître les dimensions littéraire, historique, scientifique, technologique et économique de la profession étudiée ; il soutiendra ce mémoire devant un jury constitué d'un enseignant, d'un professionnel et d'un parent. Tous les élèves devront aussi être impliqués dans une activité collective à caractère artistique. Ils présenteront chacun un objet technologique, dont ils dessineront et commenteront le schéma ou le plan. Ils proposeront enfin l'étude critique d'un objet culturel (un tableau, un livre, un morceau de musique ou un film).

Bien au delà du changement des modalités d'un examen, c'est l'invention d'un nouveau modèle de réussite scolaire et sociale qui est en jeu. Pour beaucoup de jeunes, la réussite, c'est l'argent facile, la grosse voiture, les voyages à l'étranger et la consommation audiovisuelle. Pour d'autres, c'est investir toute son énergie dans un métier, sacrifier sa vie personnelle à sa carrière, se méfier même de ses amis et ne pas hésiter à piétiner quiconque se met en travers de la route. Pour d'autres encore, c'est être à l'abri du chômage et rentrer le soir dans sa niche douillette sans crainte du lendemain. L'école ne propose pas d'autre alternative ; elle est incapable de présenter un modèle de réussite tournant résolument le dos à l'arrivisme individualiste. Elle ne propose aucun modèle qui permette accéder à de nouvelles valeurs : travailler en groupe et inventer ensemble, trouver du sens à ce que l'on fait et du plaisir à rencontrer l'inconnu, comprendre son histoire et se projeter dans l'avenir, équilibrer investissement professionnel et épanouissement personnel, allier efficacité

économique et activités culturelles. Le modèle de réussite proposé par l'école est l'expression la plus pernicieuse de son influence sociale. Rien ne changera tant que cette école ne décidera pas de révolutionner radicalement le profil du « bon élève » - et, à travers lui, le profil d'homme - qu'elle promeut et évalue.

Pour être efficace, une telle révolution devra s'accompagner d'une clarification des informations sur les résultats obtenus aux examens et concours par les différents établissements. Jusqu'en 1997 les données publiées représentaient une véritable imposture car elles omettaient un facteur essentiel, le taux de mortalité scolaire. Il faut rendre obligatoire la mention de ce taux : tel établissement affiche triomphalement 95% de succès au bac mais il se garde de préciser que c'est au prix d'un taux de redoublement et d'exclusion de 50%. Tel autre n'obtient que 60% de succès, mais si son taux de mortalité scolaire n'est que de 20%, cet établissement est plus performant. De plus, tout ceci est faussé par le fait que ces évaluations ne prennent en compte que les résultats à des épreuves stéréotypées. Le système actuel ignore des éléments plus déterminants encore pour l'avenir des enfants que le nombre de leurs fautes d'orthographe ou la connaissance de la géographie arctique. En effet, la qualité d'un établissement s'évalue, non seulement au niveau scolaire de ses élèves, mais aussi à la vigueur de ses structures de concertation, à l'existence de réunions régulières et efficaces de délégués d'élèves, à la fréquentation du centre de documentation, à l'autonomie dans l'usage des ressources documentaires, à la diminution de l'absentéisme des élèves et des enseignants, au respect des personnes et du matériel, etc. C'est pourquoi il serait particulièrement utile que des comités d'évaluation tripartites (professeurs / parents / élèves) définissent, à partir de chaque

projet d'établissement, des indicateurs d'évaluation de l'ensemble des objectifs de la scolarité obligatoire : cela permettrait de publier un rapport sur chaque établissement présentant un état fidèle de ses pratiques et de ses résultats, tous les trois ans par exemple. Puisque les français veulent savoir ce qui se passe dans leurs écoles, autant leur donner les informations les plus exactes possible.

La définition d'objectifs ambitieux pour la nation n'est pas contradictoire avec les projets d'établissement, ni avec le travail en équipe et la multiplication des initiatives locales. Au contraire : pour atteindre les objectifs nationaux, les acteurs locaux doivent se mobiliser, explorer, avec leurs partenaires, les possibilités d'action, identifier leurs problèmes spécifiques, leurs ressources et leurs difficultés, inventer des solutions adaptées. Et c'est au service d'une impulsion nationale identifiée que doivent se développer toutes ces initiatives locales. Or , en l'absence d'une telle ambition, on assiste à la prolifération d'initiatives locales parfois contestables, comme l'organisation déguisée de filières sélectives, l'orientation précoce des enfants en difficulté ou la mise en place de soutiens scolaires excessifs et inadaptés. Et, quand ces initiatives locales se révèlent positives, elles demeurent entravées par des réglementations formelles tatillonnes. Il faut, tout à la fois, être plus exigeant et centralisateur sur les objectifs et plus souple et décentralisateur sur les moyens.

*« Messieurs les anglais, tirez les premiers ! »*

À l'issue de ces propositions, la tâche peut apparaître immense et décourageante. On sait bien l'énergie que dépensent aujourd'hui



enseignants, chefs d'établissements, administrateurs de l'école, parents militants et élèves eux-mêmes, simplement pour faire fonctionner la machinerie scolaire. Et c'est pour éviter un tel gaspillage qu'il est nécessaire d'établir une priorité absolue : la construction d'un parcours scolaire clair et unique pour tous les enfants, de trois à seize ans, dans une école obligatoire aux objectifs et aux méthodes redéfinis.

Mais, en attendant, n'y a-t-il rien à faire ? Faut-il prendre son mal en patience ? Au contraire, il faut que chacun, à sa place et avec ses moyens, engage le travail et participe à cette refondation. Le petit jeu qui consiste à excuser tout le monde au nom de la difficulté de la tâche, la tentation de rejeter toujours la responsabilité sur l'autre, nous ont déjà coûté trop cher. « Messieurs les anglais, tirez les premiers ! »... Mais nous pouvons toujours être les anglais de quelqu'un ! Et il faut bien que quelqu'un commence...

*Que peuvent faire les parents ?* Exercer leur métier de parents, d'abord : moins en contrôlant de manière obsessionnelle le travail scolaire de leurs enfants qu'en sachant saisir toutes les occasions de la vie familiale pour leur permettre de s'exprimer, réfléchir et exercer leur intelligence. Prendre part, ensuite, au fonctionnement de la cité scolaire : participer aux instances représentatives, non pour défendre systématiquement leur progéniture mais pour faire entendre la voix d'adultes responsables, aux engagements sociaux et professionnels divers, dans une institution publique qui doit promouvoir des valeurs collectives avant de satisfaire chacun de ses usagers. Assumer, enfin, leur devoir de citoyens en contribuant à ce que soit posée clairement la question des finalités de l'école obligatoire, c'est-à-dire de l'engagement de l'État dans l'éducation des jeunes.

*Que peuvent faire les enseignants ?* Faire travailler leurs élèves d'abord : la classe n'est pas un théâtre mais un atelier où l'on doit mettre les jeunes au travail et les accompagner dans leur progression à partir des questions fortes qui fondent les savoirs scolaires. Accepter l'hétérogénéité des niveaux et les différences entre les élèves ; mieux, les considérer comme un moyen d'accès à des savoirs communs permettant de se comprendre et de comprendre le monde. Socialiser la parole, enfin : installer des rituels qui permettent à chacun d'oser donner son point de vue, d'être entendu et respecté. Former à l'exigence démocratique du sursis à la violence.

*Que peuvent faire les directeurs et les chefs d'établissements ?* Ne pas céder, d'abord, au consumérisme scolaire et aux pressions pour organiser les classes de manière toujours plus homogène : explorer toutes les formes possibles de regroupements hétérogènes, à l'intérieur des établissements et entre eux. Favoriser le travail en équipe des enseignants et la mise en place d'une véritable pédagogie différenciée ensuite : que chaque instituteur et chaque professeur puisse disposer des moyens matériels, de l'emploi du temps et des locaux lui permettant de faire de sa classe une véritable ruche au travail. Organiser la vie sociale dans l'établissement, enfin : en sollicitant les enseignants pour la gestion pédagogique quotidienne et en organisant des concertations entre adultes et élèves, à tous les niveaux possibles et chaque fois que cela est nécessaire ; faire respecter dans l'établissement les règles fondamentales du droit : « nul ne peut se faire justice soi-même », « les mêmes fautes encourent les mêmes sanctions », « les décisions d'évaluation et d'orientation doivent être prises équitablement sans préjugés ni ostracisme », etc.

*Que peuvent faire les collectivités territoriales ?* Promouvoir et soutenir le tissu associatif et culturel d'abord : elles jouent là un rôle essentiel qui n'empiète pas sur la tâche de l'école mais la complète. Participer à la recherche des moyens à mettre en œuvre, en fonction des ressources et des contraintes d'un bassin de formation, pour réaliser au mieux les engagements nationaux en matière de scolarité obligatoire. Participer, enfin, par le biais d'instances comme le Conseil économique et social, à la définition politique des objectifs de cette scolarité obligatoire, avant qu'ils ne soient votés par le Parlement.

*Que peuvent faire les élèves ?* Cesser de se comporter en consommateurs d'école d'abord : l'école n'est pas un supermarché où l'on soupèse les produits en termes de rapport qualité/prix ; c'est un lieu où l'on apprend pour grandir, où l'on s'approprie des connaissances et des savoirs pour devenir plus intelligent. Il y a toujours quelque chose à « apprendre » dans un enseignement, si l'on sait y trouver quelque chose « à prendre » pour être plus lucide et plus libre. Saisir ensuite les occasions offertes pour faire entendre sa voix, mais sans basculer dans le règlement de comptes : une parole n'est entendue que si elle s'accompagne du respect de l'autre et lui donne le droit de répondre sans le disqualifier *a priori*... Trop souvent l'on ne parle que pour soulager une colère et non pour résoudre un problème. Ne pas confondre, enfin, la solidarité et l'*omertà* : « L'*omertà* est principalement le fruit de la peur. Elle ne fait pas de différence entre celui qui se révolte devant une injustice et celui qui agit en criminel ; elle couvre tout le monde, le pauvre diable et le malfaiteur. L'*omertà* est devenue aveugle et au service d'une autre force. L'esprit de solidarité, en revanche, est un sentiment qui honore l'homme. Ce n'est pas une loi, comme l'*omertà*. Il naît tout à coup entre personnes qui se trouvent en difficulté,

comporte le sacrifice personnel, ne se cache pas derrière la masse formée par tous les autres. » (Erri De Luca, *En haut à gauche*) Dans le concret, la distinction n'est pas toujours facile à faire, mais sans une réflexion permanente et exigeante sur cette distinction, personne ne peut espérer que l'école (re)devienne une véritable « cité scolaire ».

*Que peuvent faire tous ceux qui sont attachés à la République et refusent de laisser dériver notre société vers la guerre civile ? Résister, résister farouchement à toutes les formes de ségrégation sociale et scolaire. S'opposer, par tous les moyens possibles, à l'homogénéisation des classes et à l'éclatement du système scolaire en une multitude d'établissements et de filières qui contribuent à désagréger le corps social. Faire reculer la sélection au delà de la scolarité obligatoire, après que l'État ait assuré à tous une formation à la parole socialisée et l'accès à une culture commune. Militer pour des formes de pédagogie capables de faire progresser ensemble des élèves d'origines, de niveaux et de sensibilités différentes. Favoriser l'intégration des enfants handicapés, des exclus de toutes sortes, et imaginer des activités où tous les jeunes, quels qu'ils soient, puissent faire l'expérience de leur ressemblance fondatrice. Bref, fabriquer du lien social sur autre chose que sur de la haine : sur la joie de comprendre et la passion de connaître, l'accès à ce qui nous rend ensemble plus humains, plus libres et unis à la fois, dans le respect de nos différences.*

### ***La chance de la démocratie et le devoir de l'école***

L'école requiert, tout à la fois, un acte de refondation nationale, incompatible avec les attermolements politiques, et une mobilisation de tous les acteurs du système. Il s'agit d'inventer des formes acceptables de

vie en société. L'ambition peut sembler modeste, mais c'est déjà beaucoup et, sans aucun doute, infiniment mieux que l'illusion, dans laquelle nous avons vécu, d'une société parfaite. La société parfaite, c'est *Le meilleur des mondes* d'Huxley, dont chacun sait qu'il est le pire. Ceux qui voudraient nous y conduire à marche forcée nous glacent d'effroi, qu'ils brandissent l'idéal de la « justice populaire », de la « purification ethnique », de « la France aux français » ou du « salut par la loi du marché ». Les dictateurs se dissimulent toujours derrière les marchands d'illusions ou les partisans de solutions-miracles. Et, pour masquer la monstruosité imbécile de leurs programmes, ils désignent des boucs émissaires.

Tant que l'on pouvait imaginer changer la société à partir d'un modèle préexistant, il suffisait de l'appliquer. Il y avait une représentation de la perfection quelque part, dans les livres, le Parti, au ciel ou ailleurs. Les militants croyaient connaître le moyen de faire définitivement le bonheur des hommes, fût-ce contre leur volonté. Ces derniers n'avaient qu'à obéir ou adhérer. Aujourd'hui, les modèles universels ont heureusement volé en éclats. Il faut saluer cette chance et la saisir.

Nous sommes donc condamnés à inventer et à réinventer chaque jour un pacte social acceptable : la seule méthode possible, c'est de négocier, discuter, imaginer, critiquer, inventer. C'est, au sens propre du terme, une « crise » permanente, c'est à dire à la fois un risque - la déliquescence et la mort de la démocratie, si nous échouons - et une chance - sa régénérescence et sa modernisation, si nous réussissons.

La chance de notre temps, c'est d'être condamné à la démocratie. La charge de notre temps et de l'école obligatoire, c'est de former des petits d'hommes qui reconstruisent sans cesse cette démocratie.

Comme le dit le philosophe Michel Soëtard, commentant l'œuvre majeure du pédagogue Pestalozzi, affronté dès le XVIIIe siècle aux enfants-limites que nous connaissons partout aujourd'hui : « La sagesse éducative, c'est de prendre son parti de l'effondrement moral, spirituel et politique de ce monde, mais de voir dans cet effondrement, dès lors qu'on en articule le constat avec une foi sauvegardée de l'homme en son sens, la chance de l'éducation, la chance de la formation à l'humanité, la chance de la formation de l'homme. (...) La pédagogie, c'est, en définitive, un monde qui bascule.

Dans l'éducation.

Le notre ? »

Sans aucun doute.

## CONCLUSION

### Éduquer pour exister

Comment des adultes qui ont perdu l'essentiel de leurs repères, qui se résignent à une société d'injustice et d'exclusion, qui doivent piétiner les autres pour survivre et ne parviennent pas à faire fonctionner leur démocratie, comment ces adultes peuvent-ils espérer transmettre aux enfants et aux adolescents des valeurs qu'ils ne savent plus mettre en pratique ? Quel crédit peuvent-ils avoir dans cette entreprise ? Comment leur faire confiance ? Autant de questions que nous nous posons d'abord à nous-mêmes.

Nous ne sommes pas, bien entendu, meilleurs que les autres. Nous partageons ces inquiétudes. Mais nous sommes convaincus que, si nous ne sommes pas innocents de toute compromission, voire de démission, nous devons néanmoins accueillir nos enfants dans le monde en leur transmettant la culture et les institutions qui leur permettront de ne pas retomber dans la barbarie.

En matière éducative, il n'est pas nécessaire d'avoir quelque chose pour le transmettre. Au contraire même. C'est bien parce qu'il nous faut transmettre que nous cherchons parfois à nous montrer dignes de ce que nous transmettons. C'est Vendredi, le sauvage qu'il faut « éduquer », qui

sauve Robinson non seulement de la solitude, mais aussi de la folie et de la barbarie qu'il porte en lui.

L'éducation a ceci de particulier dans les activités humaines que son projet ne suppose pas d'être maîtrisé avant d'être engagé. L'arrivée de l'enfant, la nécessité de lui apprendre le monde et l'exigence de lui offrir une vie meilleure nous donnent la force de lutter pour des valeurs que, pour nous-mêmes, nous finirions peut-être par abandonner, fatigués et résignés. Le regard de l'enfant nous incite à nous redresser quand nous courberions l'échine ou accepterions la facilité si nous étions seuls en cause. La présence de l'enfant nous invite à nous ressaisir et à refuser la démission face à la guerre civile menaçante, au conflit des égoïsmes envahissant, à la décomposition du tissu social.

C'est parce que nous ne renonçons pas à éduquer que nous avons quelque chance de devenir meilleurs, plus clairs avec nous-mêmes, plus exigeants aussi. Pas plus qu'on ne naît adulte, on n'est pas vraiment homme avant de s'être affronté à l'exigence éducative. C'est parce qu'on éduque que l'on a quelque chance de devenir un véritable adulte. Et, quand on vit seul, recroquevillé sur de vieilles certitudes, quand on a perdu le goût d'éduquer, alors on reste un éternel adolescent.

Nos enfants nous rendent un immense service. Leur présence nous oblige à parler, à dire ce que nous voulons faire du monde, à tenter aussi de mettre nos actes en cohérence avec nos discours. L'enfant est d'abord un appel. Un appel pour que nous relevions la tête dans l'univers de violence et d'intérêts individuels qui nous submerge, pour que nous tentions de faire advenir de l'humain. « Pure éventualité et d'emblée éventualité pure »,



admet le philosophe Emmanuel Lévinas. Il n'est pas sûr que nous parvenions à faire exister autre chose que la violence ; il n'est pas sûr que nous sachions installer la paix, ne serait-ce qu'un instant. Mais cette éventualité-là est la seule chose qui vaille vraiment la peine en ce monde.

Le devoir d'éduquer nos enfants nous rappelle heureusement à l'essentiel, et les rêves que nous faisons pour eux nous soutiennent dans l'effort que nous faisons pour nous. Le devoir d'imaginer une école pour demain nourrit heureusement notre détermination à faire vivre la démocratie aujourd'hui. Seule l'exigence de l'avenir peut nous mobiliser sur le présent.

## **ANNEXE :**

### **Résumé des principales propositions pour “ l'école obligatoire ”**

- Scolarité obligatoire pour tous les enfants de trois à seize ans dans des écoles publiques ou privées qui respectent les principes suivants : pas de sélection à l'entrée sur des critères de race, de religion, d'origine sociale ou de niveau scolaire. Engagement à fonctionner selon les principes, objectifs et programmes de l'école obligatoire : apprendre aux enfants à comprendre le monde et à se comporter en démocrates.

- Maintien du principe de la carte scolaire et aménagement de celle-ci pour y intégrer les établissements privés sous contrat d'association. Pas de filiarisation. Obligation pour tous les établissements scolaires d'organiser des activités communes avec des établissements scolarisant d'autres populations que la leur (autres écoles, collèges, IME, IMPRO, etc.).

#### **Fonctionnement des classes**

- Des classes délibérément hétérogènes : le chef d'établissement prend soin de mélanger les origines sociales, géographiques, les niveaux des élèves ; il constitue les classes, groupes de référence, selon le principe de l'hétérogénéité maximale.

- La classe hétérogène de référence coexiste avec des groupes homogènes et ponctuels selon les besoins.

- Pendant la scolarité obligatoire, de trois à seize ans, aucune filiarisation d'aucune sorte n'est proposée ; seules des activités spécifiques sur des temps partiels et dans des regroupements provisoires sont mis en place.

- Suppression du redoublement et de la sélection pendant toute la durée de la scolarité obligatoire.

- Systématisation de la pédagogie différenciée avec une nouvelle gestion des emplois du temps pour rendre possible la diversification maximale des activités et des méthodes.

### **Les programmes**

- Un principe : restituer les savoirs dans les questions fondatrices qui leur ont donné naissance, inscrire les connaissances dans l'histoire des hommes, en raconter et en faire comprendre l'émergence. Deux exigences : former les enseignants à l'histoire et à l'épistémologie de leurs disciplines ; refondre les manuels scolaires dans cette perspective.

- Quatre grands objectifs structurent les programmes :

1) objectifs linguistiques (les langages fondamentaux : français écrit et oral, langage mathématique, une langue étrangère)

2) objectifs culturels (histoire, littérature, arts, histoire des idées et des conceptions du monde)

3) objectifs technologiques (connaissance de l'environnement technique et économique, informatique, gestion, connaissance des éléments fondateurs de la médecine, etc.)

4) objectifs de socialisation (connaissance du droit, expérience fondatrice du sursis à la violence et apprentissage de la démocratie délibérative).

- Réorganisation des programmes autour d'objectifs-noyaux : de trois à six objectifs-noyaux par discipline et par année. Il s'agit de concepts, de notions essentielles sur lesquelles viennent se greffer des connaissances diverses, éventuellement issues de plusieurs matières. L'élève doit impérativement maîtriser les objectifs-noyaux définis à la fin de la scolarité obligatoire.

- Développement réel et massif des enseignements artistiques et sportifs. Multiplication des ateliers de création artistique brassant des élèves de tous niveaux et âges.

- Suppression du Brevet des collèges et du baccalauréat. Création d'un "certificat d'école obligatoire" comportant des épreuves théoriques et des travaux préparés tout au long de l'année : ces épreuves et ces travaux doivent permettre d'évaluer les connaissances acquises mais aussi des réalisations portant sur les domaines culturel, artistique et professionnel et faisant appel à des approches interdisciplinaires. Elles doivent permettre de juger les capacités d'organisation, de planification et l'autonomie intellectuelle des élèves.

- Mise en place d'une concertation nationale pour élaborer les programmes précis de la scolarité obligatoire : utilisation, pour cela, des instances régionales et de l'instance nationale du Conseil économique et social. Vote ensuite par le Parlement du référentiel de la scolarité obligatoire pour cinq ans.

### **Les enseignants**

- Maintien de la gestion nationale de la carrière des enseignants. Mais modification radicale de l'organisation de cette carrière : suppression de l'inspection sous sa forme actuelle ; l'avancement se fait par décision d'une commission paritaire examinant tous les deux ans un dossier personnel anonymé élaboré par chaque enseignant : dans ce dossier l'enseignant présente ses activités pédagogiques sous la forme de son choix ; ce dossier comporte aussi un avis du chef d'établissement et d'un inspecteur.

- Le service enseignant n'est plus seulement défini en termes d'heures de cours mais en termes de cahier des charges, ce cahier des charges fait l'objet d'un contrat individuel entre chaque enseignant et le chef d'établissement.

- Les enseignants ne sont pas seulement responsables de "faire des cours", ils doivent aussi mobiliser toutes les ressources de l'environnement permettant de faciliter l'apprentissage des élèves (ressources documentaires, technologiques, appel à des personnalités

extérieures, à des collaborations avec des partenaires divers). Ces interventions se déroulent cependant toujours en la présence et sous la responsabilité de l'enseignant.

- Le cours magistral n'est plus la forme unique ou préférentielle d'enseignement : les enseignants ne doivent le pratiquer que quand il s'avère que les autres méthodes (travail individuel ou de groupe) ne seraient pas adaptées.

- Aucun exercice, aucun devoir, aucune composition, aucun contrôle n'est donné aux élèves sans faire l'objet d'une préparation méthodologique en classe.

- Aucune copie n'est corrigée et rendue aux élèves sans faire l'objet d'une reprise permettant d'améliorer ses performances.

- Les enseignants s'engagent à fournir une " ordonnance " en plus du diagnostic : des conseils précis donnés à l'élève, en sa présence, pour progresser. Chaque enseignant suit ses élèves pendant deux ans.

- Création d'une vraie fonction de professeur principal avec des tâches précises et importantes, responsabilité mieux rémunérée à laquelle on accède par recrutement (compétences théoriques, dossier pédagogique et avis du chef d'établissement) et qui nécessite une formation. Chaque professeur principal doit disposer d'un bureau.

- Création d'une fonction de doyen de discipline : ce professeur fait le lien entre les enseignants d'une discipline et entre cette équipe et le chef d'établissement. Cette responsabilité est rémunérée ; on y accède par recrutement (compétences théoriques, dossier pédagogique et avis du chef d'établissement) et nécessite une formation. Chaque doyen de discipline doit disposer d'un bureau dans l'établissement.

- L'ensemble des professeurs principaux de chaque niveau scolaire d'une part et l'ensemble des doyens d'autre part se réunissent en collèges avec le chef d'établissement pour l'assister dans sa tâche.

- Recrutement des surveillants sur des critères pédagogiques, prise en compte de cette expérience pour ceux qui veulent devenir enseignants.

### **La vie des établissements**

- Rattachement des écoles primaire au collège de leur zone géographique : ils deviennent ensemble un seul établissement public. La classe de seconde est rattachée au collège. Avantage: le parcours de l'élève n'est plus truffé de pièges et le fossé du passage de l'école au collège est comblé.

- Mise en commun des ressources de cet établissement public. Certains professeurs du collège peuvent intervenir dans les écoles. Certains instituteurs peuvent intervenir au collège.

- Les lycées professionnels deviennent des “ conservatoires ”, comme le Conservatoire national des arts et métiers. Impossible d'y entrer avant seize ans. Apprentissage d'un métier mais aussi de sa culture, de son histoire et de son avenir.

- Démocratisation du fonctionnement quotidien des établissements : mise en place d'un “ conseil ” hebdomadaire pour chaque classe en présence de tous les enseignants de la classe ; instauration d'un “ parlement ” de l'établissement, avec une réunion par mois, au moins. Organisation de sessions spéciales : toutes les classes d'un niveau, tous les élèves qui font telle ou telle discipline ; ces sessions spéciales sont convoquées par le chef d'établissement en concertation avec les professeurs principaux et les professeurs doyens. Ces instances délibératives fonctionnent avec un ordre du jour, un secrétariat de séance, un archivage des conclusions.

- Développement systématique dans tous les établissements de foyers, clubs, activités socioculturelles, et prise en compte des travaux effectués par les élèves dans ces cadres pour leur évaluation.

- Création, dans chaque établissement, d'une commission d'évaluation composée de représentants de l'administration, des enseignants, des parents et des élèves. Cette commission d'une dizaine de membres détermine les

indicateurs d'évaluation permettant de juger de l'évolution de l'établissement ; elle effectue ou fait effectuer les enquêtes nécessaires et publie un rapport largement diffusé tous les trois ans.

- Création d'une instance permanente de médiation-jugement au sein de l'établissement avec des représentants des élèves, des parents, des professeurs : elle juge des conflits et prononce éventuellement des sanctions, allant de peines d'intérêt général à l'exclusion.

- Création d'une instance de médiation départementale en appel hors de l'établissement, sur le mode du tribunal des Prud'hommes, à laquelle les élèves, parents, enseignants, administrations et collectivités territoriales peuvent s'adresser.





## BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1986.

ARENDT, Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Folio-Essais, 1989.

ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1992.

AUGUSTIN, Saint, *De Magistro*, Paris, Klincksieck, 1988.

ALBERTINI, Pierre, *L'école en France - 19e - 20e siècles, de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1992.

BALLION, Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

BAUDELLOT, Claude, ESTABLET, Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.

BENTOLILA, Alain, *De l'illétrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996.

BOUCHARD, Maurice, " Rôle et missions de l'école ", document de travail, 1996.

BRUNER, Jérôme, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.

CHARLOT, Bernard (et col.), *École et savoirs, dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1993.

CLAPAREDE, Édouard, *Morale et politique ou Les vacances de la probité*, Neuchâtel, La Baconnière, 1947.

De CLOSETS, François, « Pour un renouveau pédagogique au collège », *L'école et ses maîtres*, Entretiens Nathan VII, Paris, Nathan, 1997, ^pages 49 à 56.

De LUCA, Erri, *En haut à gauche*, Paris, Rivages, 1996.

De PERETTI, André, *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1987.

DEVELAY, Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996.

DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo, *A l'école - Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 1996.

DURU-BELLAT, Marie, HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.

Enfants de Barbiana, *Lettre à une maîtresse d'école*, Paris, Mercure de France, 1967.

FAUROUX, Roger (sous la direction de), *Pour l'école*, Paris, Calmann-Lévy, La documentation française, 1996.

FORGES, Jean-François, *Éduquer contre Auschwitz*, Paris, ESF éditeur, 1997.

FREINET, Célestin, *Les dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978.

GABERAN, Philippe, *Éduquer les enfants sans repères*, Paris, ESF éditeur, 1996.

GIRARD, René, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris, Grasset, 1981.

GUIRAUD, Marc, *Génération bonsaï, ils ont vingt ans*, Paris, Nathan, 1990.

GUIRAUD, Marc, LONGHI, Gilbert, *La république lycéenne*, Paris, Payot, 1991.

HEBER-SUFFRIN, Claire et Marc, *Le cercle des savoirs reconnus*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993.

IMBERT, François, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF éditeur, 1994.

KORCZAK, Janusz, *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont, 1978.

LEGRAND, Louis, *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, 1988.

LÉVI, Primo, *La trêve*, Grasset, Paris, 1989.

LÉVINAS, Emmanuel, *Entre-nous*, Paris, Grasset, 1991.

LEVINE, Jacques, “ La problématique des 40% du milieu de la classe ”, Entretiens Nathan VI, Paris, Nathan, 1996, pages 51 à 71.

MEIRIEU, Martine, *Se (re) connaître par le théâtre*, Lyon, Chronique sociale, 1996.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre en groupe ?* tome 1 : *Itinéraire des pédagogies de groupe*, tome 2 : *Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique sociale, 1984.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre, oui... mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987.

MEIRIEU, Philippe, DEVELAY, Michel, *Emile, reviens vite, ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, 1992.

MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1989.

MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996.

MEIRIEU, Philippe, *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF éditeur, 1985.

MEIRIEU, Philippe, *L'envers du tableau*, Paris, ESF éditeur, 1993.

MEIRIEU, Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

MEIRIEU, Philippe, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1991.

MENDEL, Gérard, *La société n'est pas une famille*, Paris, La Découverte, 1992.

MONTAIGNE, *Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard-La Pléiade, 1967.

NIQUE, Christian, LELIEVRE, Claude, *La république n'éduquera plus - La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993.

OURY, Fernand, OURY, Jean, POCHET, Françoise, *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1986.

OURY, Fernand, THEBAUDIN, Françoise, *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1995.

OURY, Fernand, VASQUEZ Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1981.

OURY, Fernand, Vasquez, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1971.

PAGNOL, Marcel, *Le temps des amours*, Paris, Éditions de Fallois, 1988.

PAUL, Jean-Jacques, *Le redoublement : pour ou contre ?*, Paris, ESF éditeur, 1996.

PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1994.

PESTALOZZI, J.-H., *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985.

PESTALOZZI, J.-H., *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, introduction, traduction et commentaire de Michel Soëtard, Lausanne, Payot, 1994.

PIERRELÉE, Marie-Danielle (en collaboration avec Cécile Delannoy, Jacques Lévine et François Mellot), " École primaire et secondaire ", document de travail, 1996.

PROST, Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Le Seuil, 1985.

PROST, Antoine, sous la direction de, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, 4 tomes, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.

REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989.

RICOEUR, Paul, *La critique et la conviction*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

ROSENTHAL, Robert A., JACOBSON, Lenore, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile ou De l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

SCHWARTZ, Bertrand, *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte, 1994.

SELOSSE, Jacques, *Adolescence, violences et déviations*, Vigneux, Matrice, 1997.

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier pour leur concours, leur collaboration, leurs apports et la richesse des échanges que nous avons pu avoir avec elles, les personnes suivantes : Alain Bentolila (professeur de linguistique à l'université Paris 5), Jacky Beillerot (professeur d'université en sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre), Maurice Bouchard (inspecteur d'académie), François Dubet (professeur de sociologie à l'université Bordeaux 2), Pierre-André Dupuis (maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Nancy 2), Patrick Guyotot (instituteur, formateur en IUFM), Jacques Hagopian (principal de collège), Jacques Lévine (psychanalyste), Louis Legrand (professeur honoraire en sciences de l'éducation à l'université Strasbourg 2), Gilbert Longhi (proviseur de Lycée), Martine Meirieu (animatrice de théâtre), Dominique Missika (éditeur) Marie-Danièle Pierrelée (ancien proviseur, chargée de mission), Bernard Rey (professeur en sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles) Martine Tauszig (principal de collège) les étudiants en sciences de l'éducation de l'université LUMIERE-Lyon 2 ainsi que les collègues enseignants de tous niveaux et tous ceux, passionnés par le quotidien et l'avenir de l'école, qui nous ont aidés par leurs questions, leurs remarques, leurs réflexions.