

Antoine Prost
Professeur émérite
Université de Paris I

Réforme et processus de réforme

L'histoire de notre enseignement est jalonnée d'une suite de projets de réforme qui ont été enterrés tout à tour. Legrand, Dubet, Duru-Bellat, Thélot, la liste est longue... Qui sera le suivant ? Nul ne le sait, mais parmi ces noms qui ont un temps suscité l'espoir, celui de Philippe Meirieu occupe une place qu'on n'ose dire privilégiée : aucun réformateur n'a en effet été aussi vilipendé et attaqué que lui, et d'une façon aussi méprisante que méprisable, où le parti-pris, l'ignorance et la sottise le disputaient à la haine. Voilà qui non seulement justifie, mais rend nécessaire l'hommage que nous sommes réunis pour lui adresser.

Ce qui frappe, dans ces rapports, c'est leur convergence : tous puisent à la même inspiration et disent pratiquement la même chose. Avec quelques variantes, liées au contexte du moment, c'est la même réforme qu'ils argumentent de façon récurrente, signe incontestable qu'elle ne se fait pas. Depuis trente ans, ceux que les gouvernants successifs considèrent comme des experts – une qualité éphémère – préconisent les mêmes solutions aux mêmes difficultés, et rien ne se passe.

La question des raisons d'une telle inertie surgit aussitôt. Elle demanderait une réflexion interdisciplinaire dont ce n'est pas ici le lieu. La contribution propre de l'historien serait de s'interroger sur la chronologie, et d'abord sur les origines : de quand ce blocage date-t-il ? Il semble faire suite aux mutations quantitatives et qualitatives qui ont marqué l'histoire de l'Education nationale depuis un demi-siècle et à l'avènement d'une société mondialisée que Google et Apple ont radicalement transformée. Mais il est en fait beaucoup plus ancien : c'est ce qu'attestent deux lointaines réformes que l'institution scolaire a absorbées sans vraiment changer, comme l'éponge l'eau sur le zinc.

La réforme de Léon Bourgeois, 1890

La première a été préparée par une commission créée en 1888 et présidée par Jules Simon, un ancien ministre très respecté ; elle comprenait les grands noms de la pédagogie de l'époque. Le ministre qui la mit en œuvre, Léon Bourgeois, était l'une des grandes figures de la République, le théoricien de la solidarité. Il a présenté sa réforme aux personnels administratif et enseignant des lycées et collèges dans une lettre : c'est un projet d'ensemble, qui « touche à l'éducation tout entière sous ses trois aspects : éducation de l'intelligence, éducation du corps, éducation de la volonté¹. »

En fait, L. Bourgeois réagit à une évolution qu'il condamne. L'instruction devenait le principal moyen de l'éducation, et « à force de réclamer des soins, elle y devenait en fait l'unique moyen et le tout de l'éducation. » En accord avec le Conseil supérieur de l'Instruction publique, comme il le souligne, il pense qu'il ne suffit pas d'instruire :

L'Université aura rempli toute sa tâche quand les jeunes gens sortiront de ses mains avec un corps robuste et assoupli, une instruction solide et un jugement sain, une volonté droite et maîtresse d'elle-même. Heureuse, si, par surcroît, elle a pu, dans toute cette jeunesse, reconnaître et préparer quelques talents d'élite. – Cette idée d'une éducation intégrale et harmonieuse de l'homme a présidé aux délibérations du Conseil supérieur².

Le rapport de la sous-commission chargée de la discipline, dû à Paul Marion, est plus explicite encore³. L'enseignement contribue nécessairement, surtout par ses méthodes, à former le caractère en même temps que les intelligences. Or le caractère est essentiel :

Que l'on considère la valeur et le sort de l'individu, ou, ce que l'enseignement public ne doit pas moins avoir à cœur, la dignité et la destinée de la nation, le caractère pèse d'un bien autre poids que l'esprit. Qu'importe ce que sait un homme, en comparaison de ce qu'il veut, et qu'importe ce qu'il pense au prix de ce qu'il fait ? [...] L'esprit [...] sert à tout, mais ne suffit à rien. Il ne suffit pas, à coup sûr, pour jouer un rôle utile dans une démocratie ; car il n'assure pas même les plus modestes, les plus négatives des vertus que suppose la pratique de la liberté : la patience, le sang-froid, la résistance aux entraînements. Il faut que l'éducation tout entière, et non pas seulement l'instruction, prépare nos jeunes gens à la vie libre⁴.

¹ *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, supplément au n°922 du 13 septembre, p. 415-427, ci-dessous *Lettre*, ici p. 416.

² *Lettre*, p. 417.

³ *Rapport de la sous-commission de la discipline*, désormais *Rapport Marion*, *Loc. cit.*, pp. 591-640.

⁴ *Rapport Marion*, pp. 595-8.

La réforme porte donc sur tous les aspects de la vie lycéenne. Le temps ne nous permet pas de nous attarder sur la discipline des internats, un point majeur de la réflexion après une décennie jalonnée de révoltes lycéennes. Le rapport Marion se demande : « Comment modifier le type militaire sur lequel le lycée a d'abord été conçu, au point d'en faire une école d'autonomie pour les volontés ⁵? » C'est un texte majeur, qui a été très lu à l'époque, y compris par les militaires⁶, et qui mériterait d'être édité. Notons seulement au passage ses remarques sur les punitions et récompenses : le succès est à lui-même sa récompense ; il faudrait réserver les satisfecit à l'effort ; les compositions et les prix oublient que « le véritable objectif n'est pas de dépasser les autres » mais de se dépasser soi-même. Notre pays est le seul « où les compositions ont pris dans l'éducation publique la part que nous leur accordons, le seul où l'institution des prix existe avec cette importance démesurée⁷. » Mais, prudent, il propose seulement de les amender, et le ministre ne retient pas cette suggestion.

La réforme de Léon Bourgeois se veut générale. Elle porte donc sur la discipline, les horaires, l'éducation physique, et même sur les récréations qu'elle veut « actives » :

Nous n'avons pas le droit d'oublier que des jeunes gens dont le corps, l'esprit et la volonté se forment ne peuvent pas plus se passer de libre et heureuse activité que d'air et de soleil pour compenser l'effort précoce qu'on leur demande. Nous devons nous rendre compte que dans tout établissement où les récréations actives ont cessé, la tristesse et l'ennui s'établissent bientôt à demeure et qu'un pareil milieu, intolérable même pour un homme fait, est réellement accablant et pernicieux pour la jeunesse. Il y a quelque chose de malade ou qui va l'être dans une jeunesse qui ne joue pas. [...] Il y a autant de mérite à organiser une récréation qu'à assurer la discipline dans une étude⁸

De l'enseignement lui-même, Léon Bourgeois se fait une conception elle aussi très générale. Son objectif est de former les intelligences, de dispenser une culture générale qui est, pour lui comme plus tard pour Edouard Herriot, ce qui reste quand on a tout oublié. Il s'agit d'apprendre à apprendre, de « donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure⁹ » :

Le meilleur fruit de cet enseignement n'est pas tant la somme de savoir acquis que l'aptitude à en acquérir davantage, c'est-à-dire le goût de l'étude, la méthode de travail, la faculté de comprendre, de s'assimiler ou même de découvrir, et que pour mesurer le progrès

⁵ Rapport Marion, p. 598.

⁶ Emmanuel Saint-Fuscien, *A vos ordres ? La relation d'autorité dans l'armée française de la Grande Guerre*, Paris, Ed. de l'EHESS, 2011.

⁷ Rapport Marion, p. 629.

⁸ Lettre, pp. 418-9.

⁹ Lettre, p. 423.

de l'élève à la sortie du lycée, il y a moins à considérer l'espace parcouru que le mouvement qu'il a pour aller plus loin. [...] Si le savoir justement distribué nourrit, soutient et fortifie l'intelligence, le savoir donné précipitamment ou à dose massive dérouté l'intelligence ou l'opprime¹⁰ ».

Plus concrètement, Léon Bourgeois part d'un constat qui ne vaut pas que pour son temps :

Beaucoup d'élèves n'assistent à la classe que comme 'témoins'. [...] Pour l'élève médiocre, la classe est souvent comme un discours en style indirect qui a l'air de ne pas s'adresser à lui et ne réussit pas à le tirer de sa distraction ou de son indolence¹¹.

Pour remédier à ce désintérêt, il réduit d'une demi-heure certaines classes qui duraient deux heures. Le temps ainsi dégagé doit permettre des interrogations, une direction pratique du travail et des « conférences », le mot ayant ici son sens original de groupe où l'on cause, où le professeur échange avec les élèves, de séminaire. « Fort ou faible, chacun à son tour y sera, pendant quelques moments, l'objet d'une attention directe et personnelle. Pour beaucoup d'élèves, les progrès dateront de ces moments-là¹². » La « conférence », parce qu'elle s'adresse à eux personnellement et directement, ne leur permettra plus de se dérober.

Le ministre rappelle que le professeur est « responsable des progrès des élèves » ; il préconise donc qu'il aille dans les études pour voir comment ils travaillent et leur donner des conseils. De même, il recommande le travail en petits groupe. On a trop peur du dérangement :

La même appréhension a fait interdire dans certains établissements le travail en commun de deux ou trois élèves. Là où on l'a autorisé, pour certaines classes et certains exercices, en le surveillant du reste comme il convient, il n'en est résulté que des avantages¹³.

Détailler tous les aspects de cette réforme dépasserait le cadre de cette présentation. Nous n'en retiendrons pour finir que deux remarques particulièrement pertinentes. La première se passe de commentaires : « Le grand problème de la classe c'est de donner aux meilleurs tout ce qu'ils demandent et de ne rien refuser aux autres de ce qui leur est dû¹⁴ » La seconde mérite une explication. On est au moment où se développe, avec la montée en puissance des agrégés formés dans les universités depuis une décennie, la spécialisation des enseignements, et le bulletin trimestriel ne peut plus être l'œuvre d'un seul

¹⁰ Lettre, p. 421.

¹¹ Circulaire du 7 juillet 1890, *Bulletin administratif* n° 913, du 12 juillet, pp. 28-45.

¹² *Ibid.*, p. 31

¹³ *Ibid.* p. 33.

¹⁴ Lettre, p. 423.

professeur. Léon Bourgeois crée donc ce qui va s'appeler les conseils de classe. Mais leur objectif dépasse le bulletin trimestriel : dans son esprit, il s'agit d'organiser une coopération des professeurs, de promouvoir un travail d'équipe : « Après s'être dans leurs réunions réparti la tâche, tous les professeurs d'une même classe devraient agir comme le ferait un professeur unique qui aurait à donner l'enseignement tout entier¹⁵ ». C'était il y a 125 ans !

La réforme Jean Zay

Un demi-siècle plus tard, le ministre du Front populaire, Jean Zay, reprend les mêmes thèmes. Comme son œuvre est bien connue, nous n'en retiendrons que quelques traits saillants.

Il s'agit d'abord, ici aussi, d'une formation générale humaniste. Les instructions de septembre 1938 le rappellent avec insistance¹⁶. La conclusion de celles du premier degré lui assigne un objectif beaucoup plus ambitieux que la réussite au certificat d'études :

Chacune des pages qui précèdent reflète notre désir de former les enfants au goût de l'observation précise et efficace, de susciter et d'encourager la spontanéité de leurs réflexions et de leurs initiatives, de leur inspirer le goût de l'action et l'exaltante admiration des belles œuvres, de développer en eux les dons de corps, de cœur et d'esprit qui font les travailleurs, les citoyens, les hommes véritables¹⁷.

Le développement des activités dirigées, des classes promenades, est l'un des moyens mis en œuvre pour atteindre cet objectif. Il s'agit d'aller observer, et non seulement voir, aussi bien la nature, paysage, plantes, animaux, que des usines, des ateliers, des musées ou des monuments, avec une reprise en classe et un travail autour d'un sujet tiré de cette sortie. Mais c'est une démarche pédagogique plus large, qui s'ouvre à la vie du dehors non par souci de divertissement, mais pour y puiser des thèmes susceptibles d'intéresser les élèves, de les amener à se poser des questions et fonder ainsi un enseignement plus efficace. Quant au développement du corps, il conduit à inscrire dans l'emploi du temps trois heures hebdomadaires d'exercices.

Les instructions du second degré partagent la même ambition. L'objet de cet enseignement vise certes à « former l'esprit des enfants et à leur donner une culture générale ». Mais

¹⁵ *Lettre*, p. 422.

¹⁶ *Instructions*, pour le, en date du 20 septembre 1938, pour le 2^d degré, en date du 30 septembre. La librairie Vuibert les a publiées en deux volumes in 12 dont viennent nos références.

¹⁷ *Instructions 1^{er} degré*, p. 94.

Son rôle est moins de les pourvoir d'un bagage de connaissances utiles que de favoriser le libre et complet développement de leurs facultés et d'en faire des hommes, en cultivant chez eux tout ce qui fait l'excellence de l'homme : l'intelligence, le cœur, le caractère, le sens moral, le goût du beau. [...]

Dans les différentes carrières qu'ils choisiront plus tard, ses élèves n'auront peut-être pas souvent l'occasion d'utiliser directement les notions positives d'histoire, de littérature, de sciences, acquises par eux au cours de leurs études. Mais ils auront besoin [...] de savoir démêler le vrai du faux [...]. ; ils devront être capables de faire face à des situations inopinées, de résoudre des problèmes imprévus, d'imaginer des moyens nouveaux exactement adaptés à des fins nouvelles...¹⁸.

Le texte se poursuit en détaillant tout ce dont les élèves, devenus adultes, devront être capables, et à quoi il faut les préparer : analyser une situation, saisir exactement le sens de ce qui est dit ou écrit, s'exprimer par la parole ou la plume, connaître et comprendre le monde, connaître les hommes et les peuples dans leur diversité individuelle et nationale, respecter les valeurs « qui n'entrent pas dans les calculs et qu'on ne peut mettre en équation, les valeurs spirituelles : l'art, la pensée, le désintéressement, la foi, en se disant que ces impalpables leviers transportent les montagnes et ébranlent le monde. [...] C'est à former des hommes doués de ces aptitudes et possédant ces dispositions que concourent les études littéraires, historiques, scientifiques, artistiques dans l'enseignement du second degré¹⁹. »

Ce vaste programme ne peut être réalisé sans un changement profond des méthodes d'enseignement. « Le professeur n'est pas un conférencier ; il n'enseigne pas seulement des choses ; il cherche à développer chaque enfant dans le sens de sa nature ; il l'aide à réaliser pleinement ce qu'il peut être, ce qu'il doit être. Son rôle est de favoriser l'épanouissement des aptitudes individuelles²⁰. » La critique du cours magistral n'a rien de laxiste, car elle conduit au contraire à souligner l'importance des exercices :

On ne possède effectivement que ce qu'on met en œuvre. De là l'importance des exercices dans une pédagogie active comme celle de l'enseignement du second degré. Les notions précédemment acquises ne doivent pas rester inertes et stériles dans l'esprit. Il faut les employer activement dans des exercices faits en classe qui provoquent une perpétuelle mobilisation du savoir acquis²¹.

Et l'on retrouve sous la plume de Jean Zay la même volonté de faire converger l'enseignement des divers professeurs :

¹⁸ *Instructions 2^d degré*, p. 6.

¹⁹ *Instructions 2^d degré*, p. 7.

²⁰ *Instructions 2^d degré*, p. 17.

²¹ *Instructions 2^d degré*, p. 12.

Après s'être, dans leurs réunions, réparti la tâche, tous les professeurs d'une même classe devraient agir comme le ferait un professeur unique [...]. Leur entente devrait aller jusqu'à une collaboration des diverses disciplines [...]. Vers l'enfant, centre commun, tous les efforts ne doivent-ils pas converger ?²²

La réforme impossible et nécessaire : un processus

Cette rétrospective présente certes l'intérêt de prouver que les véritables républicains sont les réformateurs. Nous aurions pu remonter encore à Ferry ou Buisson, voire à Jules Simon en 1872, ou nous arrêter au passage sur Lapie pour compléter la démonstration²³. Les modernes polémistes qui s'auto-proclament « républicains » manifestent une ignorance consternante chez de si grands défenseurs des « savoirs » : ils tournent en fait le dos à la tradition républicaine dont ils prétendent s'inspirer. C'est le dictateur qui se prétend champion de la liberté. Il n'en reste pas moins décourageant de constater l'impuissance de la parole réformatrice, même ministérielle, à infléchir le quotidien des classes. Faut-il donc désespérer ?

Deux raisons invitent au contraire les réformateurs à persévérer. Elles sont d'ordre très différent. La première est individuelle, voire égoïste : c'est ce qui donne sens à notre action quotidienne, à notre exercice du métier. On pourrait reprendre ici la formule de Camus : « Sisyphe se faisait les muscles », ou celle de Guillaume d'Orange : « Il n'est point besoin d'espérer pour entreprendre ni de réussir pour persévérer. » Nous ne pouvons nous renier : ce serait consentir au malheur de l'École.

Là réside, en effet, la seconde raison de nous mobiliser pour une réforme profonde de l'enseignement. « C'est la fièvre de la jeunesse qui maintient le reste du monde à la température normale », disait Bernanos. On pourrait appliquer la formule aux réformateurs et à l'école. Car les réformateurs jouent un rôle capital à l'intérieur d'une institution alors même qu'elle reste sourde à leurs propositions. Plutôt que de penser la réforme comme un acte fondateur qui inaugurerait une ère nouvelle, sans cesse espérée et toujours reportée, peut-être serait-il pertinent de la penser comme un « processus », au sens où les multiples conflits inter ou intranationaux ont engendré des « processus de paix ». L'expression « processus de paix » signifie à la fois que la paix reste à réaliser, et qu'on ne se résigne pas à

²² *Instructions 2^d degré*, p. 15.

²³ Voir dans Alain Vergnioux (éd.), *Grandes controverses en éducation*, Berne, Peter Lang, 2013, les chapitres d'Alain Trouvé, « La controverse 'républicains-pédagogues' : une polémique contre-productive », pp. 187-212, et de Pierre Kahn, « Républicains contre pédagogues : les habits neufs d'une vieille querelle », pp. 213-26.

l'affrontement ; personne d'ailleurs ne propose de mettre fin aux divers « processus de paix » : il contient le conflit entre certaines limites.

De la même façon, contre la tentation – forte, je l'avoue – de renoncer, il me semble donc indispensable de persévérer et d'entretenir le « processus de réforme ». Ce sont en effet les réformateurs qui rappellent l'institution à sa mission. Or, comme toute institution, l'école est menacée de dérive ; elle risque de s'éloigner de sa raison d'être, qui est de former les élèves, pour devenir à elle-même sa propre fin.

Les réformateurs rappellent d'abord que les savoirs sont subordonnés aux élèves. Définir l'enseignement par la « transmission des savoirs » n'est pas seulement suicidaire pour des professeurs, dans un univers où tous les savoirs sont désormais à portée de clic ; c'est un propos vide tant qu'on ne précise pas de quels savoirs il s'agit. Tous les savoirs sont légitimes, tous doivent être cultivés, développés, approfondis : les universités et les centres de recherche sont là pour ça. Mais on ne peut enseigner tous les savoirs. Or les critères qui conduisent à distinguer ceux qui doivent l'être, et ceux qui ne le peuvent pas, ne sont pas internes aux savoirs : ils sont externes, et le critère décisif est la formation des élèves. Qu'on ait pu polémiquer à partir d'une formule évidente, d'une lapalissade telle que « les élèves au centre » est consternant. Le choix des savoirs à enseigner est inévitablement frustrant, mais seuls les savoirs les plus nécessaires à la formation des élèves, ceux qui feront d'eux des femmes et des hommes accomplis, dans un monde qui change et continuera à changer, méritent de figurer aux programmes.

Ce critère ne commande pas seulement le choix des savoirs enseignés, mais aussi la façon de les enseigner. Tous les professeurs vivent la nécessité de simplifier, d'élaguer, d'aller à l'essentiel, tous savent qu'un cours n'est ni une thèse, ni un documentaire. Mais la dérive narcissique, qui insiste sur l'importance du dire du maître, conduit souvent à faire de l'élève un simple récepteur de ce discours. Or le professeur et bien davantage qu'un conférencier qui se met à la portée de son public. Sa tâche ne se limite pas à produire un discours, si magistral et si lumineux soit-il. Alain, qui ne passe pas pour un réformateur acharné, l'a dit mieux que quiconque :

Les cours magistraux sont temps perdu. Les notes prises ne servent jamais. J'ai remarqué qu'à la caserne on n'explique pas seulement en style clair ce que c'est qu'un fusil ; mais chacun est invité à démonter et remonter le fusil en disant le même mot que le maître ; et celui qui n'aura pas fait et refait, dit et redit, et plus de vingt fois, ne saura pas ce que c'est qu'un fusil ; il aura seulement le souvenir d'avoir entendu un discours de quelqu'un qui savait²⁴.

²⁴ Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1957, propos XXXVII, p. 80-1.

Le dire du maître n'est rien sans le faire de l'élève, il vise le faire de l'élève, sinon celui-ci n'aura que « le souvenir d'avoir entendu quelqu'un qui savait ». Or l'institution régleme nte bien davantage les programmes, le contenu du dire du maître, que le faire des élèves, c'est-à-dire les exercices qu'ils doivent être capables de réussir. Nous sommes loin du milieu du XIX^e siècle, où les programmes fixaient les devoirs, version latine, thème latin, version grecque, discours français, que les élèves devaient rendre chaque jour. Nous avons exilé le travail des élèves hors de la classe, vers les « permanences » ou les domiciles et fait de la classe le lieu de la parole du maître ; c'est rarement l'atelier cher à Freinet. Alain, qu'on s'étonnera peut-être de trouver ici à ses côtés, en a relevé les raisons :

Cette patience d'atelier, on ne la trouve point dans nos classes, peut-être parce que le maître s'admire lui-même en parlant ; peut-être parce que toute sa carrière dépend de ce talent qu'il montre à parler longtemps tout seul ; vraisemblablement aussi de ce que l'enseignement a pour fin de distinguer quelques sujets d'élite²⁵.

Les réformateurs ne se contentent pas d'insister sur le travail des élèves. Contre des pratiques qui cherchent à les faire travailler soit par la contrainte, l'appel à l'autorité de l'institution (Alain), soit par un chantage à leur avenir social (« travaillez, sinon vous serez chômeurs »), les réformateurs ne cessent de souligner la nécessité d'une adhésion des élèves à leur propre formation : les élèves se forment eux-mêmes. C'est ce qui donne aux méthodes actives, auxquelles renvoient inlassablement les réformes abandonnées, leur statut privilégié. Philippe Meirieu le note avec pertinence :

Ce que l'on a nommé, depuis plus d'un siècle, les « méthodes actives », ne sont pas des méthodes parmi d'autres. Dans leur principe même, elles incarnent le projet de l'Ecole : mettre un individu en situation de construire son savoir par lui-même²⁶.

Le maître n'abdique pas pour autant, P. Meirieu le précise aussitôt, car c'est lui qui organise la situation et identifie les contraintes et les ressources qui permettent à l'élève d'apprendre par lui-même. Mais les méthodes actives, dans leur diversité et leurs imperfections, renvoient à cette donnée fondamentale : ce sont les élèves qui apprennent, et personne ne peut le faire à leur place.

Or la dérive toujours menace. La tendance à privilégier le dire du maître plutôt que le faire des élèves est constante. Les réformateurs ont donc un rôle capital à jouer : ils rappellent l'institution à sa mission ; ils répètent à l'Ecole qu'elle n'est ni le temple des savoirs, ni un chapitre du XVIII^e siècle qui assurerait à de nouveaux chanoines des postes stables et respectés. Sa raison d'être est de former les élèves pour en faire des femmes et des hommes accomplis.

²⁵ *Ibid.*, p. 81.

²⁶ Faire l'Ecole, faire la classe, Paris, ESF, 2004, p. 66.

C'est pourquoi, même si la réforme est toujours pour demain, nous devons persévérer et entretenir le processus de réforme. Et je conclurai en reprenant le slogan qui fit les beaux jours de 1968, auxquels je reste fidèle à ma manière : « continuons le combat ! »