

---

# LES TENSIONS DE LA PENSÉE PROGRESSISTE SUR L'ÉCOLE

---

*Laurent  
Frajerman \**

**C**omment expliquer que les progressistes se divisent autant sur l'école<sup>1</sup> ? Ce thème a pourtant pris une importance historique dans les combats de la gauche. Les progressistes ne s'accordent-ils pas à estimer qu'une amélioration notable de l'école est indispensable pour le changement profond de la société qu'ils appellent de leurs vœux ? On peut définir des marqueurs d'une position progressiste sur l'école : croire en l'éducabilité de tous les élèves, ne pas se résigner devant les inégalités sociales... Une pensée réellement progressiste ne peut s'accommoder de l'état actuel du système scolaire, qui produit un échec socialement injuste. Les progressistes conséquents se fixent l'objectif d'une démocratisation, laquelle constitue un mouvement à analyser sur trois scènes sociales : la famille, l'école, l'économie. Si la démocratisation progresse d'une manière parallèle dans la relation éducative et familiale, en redéfinissant les rôles d'une manière plus égalitaire,<sup>2</sup> elle se heurte à une difficulté redoutable : ce mouvement est-il viable alors que la démocratisation économique ne suit pas ? L'économie détermine les conditions matérielles d'existence et définit une hiérarchie sociale qui se répercute sur l'école. La crise économique retentit sur la société et participe de la crise de l'école<sup>3</sup>.

\* Professeur agrégé au lycée de Thiais, Docteur en histoire, ESSI-Escol, Paris 8.

1. Cet article a été nourri par nos échanges fructueux avec Cécile Ensellem.

2. Françoise Hurstel, « Autorité parentale partagée. Pour une nouvelle démocratie familiale... », *L'école des parents*, n° 570, mars 2008, p. 28-32.

François de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*, Armand Colin, 2007.

3. Antoine Prost, *L'École et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Nouvelle Librairie de France, 1981.

Longtemps, les progressistes ont pu éclairer leur combat par le plan Langevin-Wallon, devenu une « référence quasi mythique »<sup>4</sup>. Cinquante ans de luttes leur ont permis d'influencer concrètement l'école. Les résultats engrangés sont ambivalents, que ce soit parce que leurs idéaux ont été pervertis, dévoyés par les technocrates au service du pouvoir (ainsi la réforme Haby, qui mit en place le collège unique, se heurta à l'opposition résolue de tous les syndicats enseignants et partis de gauche), ou parce qu'ils ont subi l'épreuve que représente une mise en œuvre concrète dans un monde infiniment complexe et mouvant.

L'urgence de l'actualisation de la pensée progressiste est signifiée par l'arrivée d'une nouvelle génération de professeurs plus pragmatiques, décriée à l'occasion d'un sondage qui montrait leur scepticisme sur le collège unique. Faut-il s'en scandaliser? Elle juge le bilan de la précédente génération, plus portée aux idéaux, mais dont certains porte-parole font la promotion du renoncement dans tous les domaines. Ceux qui ne se résignent pas à l'ordre social actuel doivent admettre que dans le domaine éducatif aussi, les bonnes intentions n'ont pas toujours donné les résultats escomptés. Aux progressistes d'inventer un projet de transformation de l'école à la fois crédible, ambitieux et adapté aux enjeux de notre temps, comme l'individualisation de la société. Échouer faciliterait grandement les politiques éducatives néfastes impulsées par les gouvernements successifs depuis deux décennies: l'introduction du *new management* thatchérien, l'ère de l'évaluation chiffrée<sup>5</sup>, les contre-réformes lancées pour réaliser des économies<sup>6</sup>...

Comment procéder à une réforme démocratique alors que la gauche ne possède plus de programme unifiant et mobilisateur? Les grandes théories, trop simplificatrices, ont perdu de leur efficience, au risque de cesser de penser l'école<sup>7</sup>. La revendication budgétaire, condition nécessaire, mais non suffisante du combat pour une école juste, ne saurait suppléer ce manque. Le syndicalisme enseignant mène des mobilisations indispensables. Toutefois, il reste entravé par son rôle d'incarnation des identités professionnelles et se confronte aux mêmes écueils<sup>8</sup>.

Les divisions de la pensée progressiste pourraient s'expliquer par des renoncements idéologiques, les uns seraient devenus conservateurs et les autres libéraux-libertaires. Au fond, quelle définition du progrès donnent ceux qui s'en réclament? On peut être progressiste sur une question et réactionnaire sur une autre. Cette observation nous semble pertinente, mais également partielle. Nous considérons que ces clivages reflètent des

4. André Robert, *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*, Nathan, 1993.

5. Agnès Van Zanten, *Les politiques de l'éducation*, PUF, 2004.

6. Constatons que l'on accuse de manière symétrique les syndicats enseignants de dissimuler des intérêts matériels derrière des arguments pédagogiques...

7. Danilo Martuccelli, « Évolution des problématiques. Études sociologiques des fonctions de l'école », *L'année sociologique*, 2000, vol. 50, n° 2, p. 297-318.

8. Laurent Frajerman, *L'interaction entre la Fédération de l'Éducation Nationale et sa principale minorité, le courant « unitaire », 1944-1959*. Thèse NR, Paris I, 2003.

difficultés objectives, dues à des représentations opposées des enjeux actuels<sup>9</sup>. Penser et faire une école démocratique implique alors de prendre du recul en situant dans leur contexte historique les multiples tensions qui structurent le débat : entre utopie et pragmatisme, entre question scolaire ou question sociale, entre culture et égalité des élèves, entre laxisme et retour à l'ordre, entre l'égalité de traitement ou la prise en compte des différences...

## UN PROBLÈME SCOLAIRE OU SOCIAL ?

Faut-il changer l'école avant ou après le changement de société ? Selon les forces politiques de gauche, la réponse diverge. Ferdinand Buisson, radical et figure emblématique de l'école républicaine du début du xx<sup>e</sup> siècle, considère que l'égalité scolaire peut précéder l'égalité sociale<sup>10</sup>. Les réformistes voient donc la réforme de l'école comme une première étape de la réforme de la société, pensée que synthétise le titre du journal du Syndicat national des instituteurs : *L'École libératrice*. À l'inverse, des militants révolutionnaires alertent sur les illusions que recèle ce dessein qui risque de détourner les enseignants des luttes politiques et sociales<sup>11</sup>. Au sujet du projet d'école unique promu par les Compagnons de l'université nouvelle, le professeur communiste Émile Chauvelon estime en 1926 que ce « groupe bourgeois » fait preuve d'inconscience sociale en réclamant une réforme irréaliste économiquement dans le régime capitaliste et qui n'est concevable que dans une société communiste<sup>12</sup>. En effet, « seule la Révolution peut redresser l'enseignement public »<sup>13</sup>. Cependant, il ne faut pas exagérer l'ampleur des réticences des enseignants révolutionnaires : nombre d'entre eux font preuve d'enthousiasme pour les pédagogies nouvelles et n'opposent pas les deux changements. À certaines occasions, le débat rebondit, comme en 1951, lorsque des articles de *La Nouvelle Critique* dénoncent le « pédagogisme » de Célestin Freinet, sa propension à subordonner les enjeux politiques aux enjeux pédagogiques<sup>14</sup>. La rupture du PCF avec Freinet ne signifie pas l'abandon de toute velléité de transformation de l'école, mais l'affirmation du primat de son action générale, et accessoirement de sa direction ouvrière sur les intellectuels.

Le slogan d'un mouvement pédagogique, le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP), porte la marque de ces débats, en refusant de choisir entre les deux

9. Ce phénomène est ancien : Laurent Frajerman, « La Fédération de l'Éducation Nationale face aux enjeux de l'école moyenne sous la IV<sup>e</sup> République. Cartographie d'un débat », *Revue française de pédagogie*, n° 159, avril-juin 2007, p. 69-79.

10. Frédéric Mole, « L'égalité dans la diversité : un modèle de justice à la préhistoire de l'école unique (1898-1914) », *Revue française de pédagogie*, n° 159, avril-mai-juin 2007, p. 23-33.

11. Loïc Le Bars, *La Fédération unitaire de l'enseignement, 1919-1935. Aux origines du syndicalisme enseignant*, Syllepse, 2005, 556 p., p. 212.

12. *Bulletin de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement (ITE)*, n° 3, décembre 1926.

13. *Bulletin de l'ITE*, n° 4, janvier 1927. Cité par Laurent Frajerman, *L'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement et son activité en France, 1919-1932*, maîtrise d'histoire, Paris IV, 1992.

14. Michel Barré, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Tome 2, Mouans-Sartoux, éd. PEMF, 1996.

termes de l'alternative : « changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société ». Cette tension perd aujourd'hui de sa force car, auparavant, la pensée progressiste était irriguée par la perspective révolutionnaire, ce qui permettait de résoudre les contradictions dans un futur utopique. Le contexte politique actuel décrédibilise ce type de réflexion, accusée de dissimuler des intentions conservatrices. Le préalable du changement de société est perçu comme une manière de nier l'autonomie du champ scolaire et de se réfugier dans un attentisme confortable.

À partir des années 1980, la réflexion des progressistes s'est donc transformée, rejetant quelquefois toute problématique sociale à propos de la question scolaire, suivant une tendance visible dans d'autres domaines, comme la famille ou les questions sociétales. Ainsi, l'exemple finlandais est mis en avant, depuis la popularisation des enquêtes internationales du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)<sup>15</sup>. Les laudateurs de ce système ne s'intéressent qu'à l'organisation de l'école finlandaise et à sa pédagogie, ce qui revient à postuler implicitement que les sociétés sont similaires. Or, les pays scandinaves sont moins inégalitaires que la France.

Beaucoup de progressistes entendent changer l'école sans s'attaquer au système capitaliste, pourtant d'autant plus destructeur qu'il génère une crise sociale de grande ampleur. Ce défi est-il possible concrètement, ne crée-t-il pas des frustrations ? Comment le relever dans un contexte régressif, dans lequel la « libéralisation économique de l'enseignement » s'accompagne de l'intégration « de l'éducation à la liste des services marchandisables »<sup>16</sup> ? L'égalité des élèves est-elle possible dans un système social profondément inégalitaire ? Ce questionnement trace les contours d'une nouvelle opposition, ceux qui répondent positivement concentrant leurs critiques sur la théorie du handicap socioculturel des élèves en difficulté, accusée de naturaliser les inégalités sociales, au lieu de les combattre<sup>17</sup>.

### **PRIVILÉGIER L'ÉGALITÉ DES ÉLÈVES OU LE MÉRITE ?**

Les progressistes ont toujours porté l'exigence de réussite scolaire de l'ensemble de la population. Mais auparavant, seule une minorité d'élève décrochait un diplôme, ce qui explique l'émergence tardive, au milieu du xx<sup>e</sup> siècle, du thème de l'échec scolaire, lequel mit en évidence la nécessité de transformations du système d'éducation<sup>18</sup>. Pourtant, la simple fusion des enseignements séparés d'autrefois ne suffit pas, car le problème des inégalités s'est déplacé à l'intérieur de ce système unifié. Ce constat produit une seconde tension, entre la volonté de traiter indifféremment tous les membres d'une génération au collège et celle

---

15. Cette enquête de l'OCDE veut comparer les « compétences » des élèves, avec une série de tests identiques.

16. Sandrine Garcia, Franck Poupeau, « Pour une approche systémique de la crise de l'école », *Revue du MAUSS*, n° 28, 2006, p. 116-117.

17. Jean-Pierre Terrail, *École, l'enjeu démocratique*, La Dispute, 2004.

18. Bertrand Ravon, *L'échec scolaire*. *Histoire d'un problème public*, In Press Éditions, 2000.

de conserver un niveau d'exigence culturelle. Comment défendre la culture, l'exigence de qualité sans verser dans l'élitisme ? Comment défendre le principe d'égalité, la volonté de faire réussir tous les élèves sans exception sans se livrer à la démagogie ?

Le camp égalitaire (que ses détracteurs qualifient d'égalitariste) insiste sur l'effort d'adaptation du système scolaire à un public nouveau et propose de ne plus piloter le système éducatif par l'aval (les besoins du baccalauréat commandant l'enseignement dès le collège), en définissant un seuil minimal de connaissances et de compétences que l'école doit délivrer. Le slogan « tous capables » résonne comme un impératif du présent, à honorer immédiatement. Les plus radicaux, constatant qu'une catégorie d'individus réussit moins que les autres sur le plan scolaire, évoquent une discrimination, ce qui correspond à la tendance actuelle à toujours chercher un coupable identifiable pour incarner en des personnes les problèmes sociaux dont sont victimes les individus. François Dubet considère que la méritocratie est une justice dédaigneuse de « ce qu'elle fait aux vaincus »<sup>19</sup>. Pour atteindre ses objectifs, ce camp préconise de masquer les différences scolaires en donnant de bonnes notes à suffisamment d'élèves, en fonction des situations, afin de ne pas les démotiver. Cette pédagogie qui retarde l'échéance de la compétition scolaire est particulièrement implantée dans l'école primaire et dans l'enseignement professionnel. Dans ce dernier cas, une étude a montré que les élèves restaient sceptiques sur la valeur de leurs nouvelles notes<sup>20</sup>.

Les critiques du baccalauréat s'inscrivent dans cette logique d'une notation plus généreuse. S'il est remplacé par un contrôle continu dans l'année, l'enseignant évalue alors son propre travail, en connaissant les élèves et en étant soumis à leur pression ; de meilleures notes sont alors probables. Notons que cette idéologie domine l'institution, comme le prouvent les dispositifs que les inspections mettent en place pour contraindre les correcteurs du baccalauréat à hausser leurs notes, avec une remontée des notes à mi-parcours qui permet aux inspecteurs de téléphoner aux récalcitrants<sup>21</sup>. Les chefs d'établissement peuvent reprocher publiquement sa sévérité à un enseignant mais ne critiquent jamais ceux dont les moyennes sont les plus élevées<sup>22</sup>.

Dans le camp adverse, méritocratique (que ses détracteurs nomment élitiste), on insiste sur la notion de transmission du savoir et on appelle à reconnaître et à assumer l'existence d'une logique élitaire à l'œuvre dans l'école. Certes, certains auteurs espèrent trouver les pratiques aptes à contrer l'échec scolaire, tout en ne ralentissant pas indûment les bons élèves, ce qui est nommé « effet Robin des Bois »<sup>23</sup>. Mais la majorité est plus pessimiste,

19. François Dubet, *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004.

20. Aziz Jellab, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, volume 46, 2005.

21. Sandrine Garcia, Franck Poupeau, « La mesure de la "démocratisation" scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n° 149, p. 74-87.

22. Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, PUF, 2006.

23. Marcel Crahay, *L'École peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

relevant l'importance des écarts cognitifs qui, selon elle, impose des choix : soit baisser le niveau et se contenter de tâches simples qui donnent à l'élève l'illusion d'apprendre parce qu'il est en activité, au point de laisser les meilleurs élèves s'ennuyer en cours, soit conserver un minimum d'exigences et révéler à l'élève en difficulté l'écart qui le sépare des exigences scolaires. Beaucoup de professeurs vivent ce dilemme d'autant plus douloureusement que leur marge d'action est faible. Ainsi, dans le système actuel, ils ne peuvent préserver le niveau des classes qu'en favorisant les redoublements. En effet les élèves susceptibles de redoubler qui passent malgré tout dans la classe supérieure ralentissent le cours, même s'ils peuvent quelquefois rattraper leur niveau. Une logique individuelle, promue par les familles concernées, s'oppose donc à une logique collective.

On a longtemps contourné la difficulté par le biais de la différence entre collègues et à l'intérieur des collèges par les classes de niveau. C'est pourquoi le camp égalitaire réclame un véritable collègue unique. Or, à l'étape actuelle, le système scolaire est en échec auprès d'une frange minoritaire d'élèves, pour lesquels la notion de travail scolaire ne revêt aucun sens. Les élèves décrocheurs perturbent les cours. En effet, comment imaginer que ces adolescents tolèrent passivement leur décalage avec l'offre d'enseignement, que celui-ci provienne de leur rejet des contraintes de la relation pédagogique collective ou de leur incompréhension totale du contenu des cours ? Une enquête interrogeant les élèves plusieurs années après leur passage dans une classe relais montre leur attachement à ce dispositif, sa capacité à leur apprendre leur métier d'élève et à les inciter à chercher une insertion professionnelle. Elle montre aussi leur indifférenciation des intervenants (éducateurs ou professeurs volontaires)<sup>24</sup>. Il nous semble que des filières, sur ce modèle, pourraient accueillir provisoirement les élèves en échec, avec des enseignants recrutés pour cette mission, à mi-chemin entre le modèle du professeur et celui de l'éducateur de rue<sup>25</sup>. Cette proposition provient aussi du constat que les enseignants confrontés aux classes de relégation ne sont pas formés pour se confronter à l'accumulation de difficultés cognitives, sociales et comportementales. La mission de ces enseignants consiste plus à socialiser ces élèves qu'à leur transmettre un savoir. Une telle activité requiert des compétences spécifiques, sur lesquelles les professeurs ne sont pas recrutés.

Le camp égalitaire réclame plutôt une révision du mode de recrutement, concentrant son hostilité sur l'agrégation, en raison du symbole d'excellence qu'elle constitue. Elle représente la version la plus exigeante possible en terme de savoir scolaire et ne prépare guère à diminuer le niveau de connaissances exigible des élèves. Ce camp vit une certaine contradiction entre le refus de toute qualification spécifique (rejet des disciplines académiques et du concours) et la promotion d'une professionnalité enseignante qui s'appuie sur ces éléments. Cette

24. Cécile Ensellem, *Le devenir social et personnel d'élèves scolarisés dans des classes relais des Yvelines, trois ans après*, rapport pour la Ligue de l'Enseignement des Yvelines et l'Inspection académique des Yvelines, 2006.

25. Un recrutement spécifique diminuerait l'effet désastreux de la frustration relative. Cf. R.K. Merton, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Plon, 1965.

remarque ne conclut pas un débat qui se polarise sur la meilleure manière de sélectionner la capacité relationnelle que demande la gestion d'une classe.

De son côté, le camp méritocratique souligne le besoin d'enseignants de haut niveau, incompatible avec la destruction du statut des professeurs et la dévalorisation de leur métier. Comment transmettre ce qu'on ne maîtrise pas? Dans cette logique, avoir de l'ambition pour l'école, c'est avoir de l'ambition pour ses personnels et attendre d'eux un haut niveau culturel. Pour l'obtenir, la hausse de la durée de la formation des enseignants n'est pas obligatoirement efficace, car elle peut signifier un simple étalement de l'apprentissage, en raison de la dégradation des exigences des diplômes universitaires. Selon ce camp, le meilleur rempart reste le niveau du concours, qui pour l'enseignement secondaire est bien supérieur à celui du diplôme requis pour y participer. Ce camp préconise aussi le rétablissement des filières, ce qui ne résout qu'en partie le problème puisque subsisteraient des filières de relégation.

## **LES AMBIGUÏTÉS DES NOUVELLES NORMES PÉDAGOGIQUES**

Fondamentalement, parce que l'école est le lieu de la transmission de la culture, accumulée depuis des générations, elle doit s'interroger sur la manière moderne d'y parvenir. Les normes pédagogiques actuelles sont nettement contradictoires : il faudrait à la fois apprendre de plus en plus de choses aux élèves en moins d'heures de cours, aborder des contenus toujours plus abstraits tout en construisant les savoirs avec eux, et les socialiser au respect du cadre collectif tout en s'intéressant à chaque élève individuellement.

Depuis trente ans l'institution scolaire tente de se rénover en s'inspirant des pédagogies nouvelles, même si pour ce faire elle appauvrit et standardise leurs conceptions<sup>26</sup>. Le temps est venu d'esquisser un bilan de ces expériences. On interroge aujourd'hui les fondements théoriques des pédagogies nouvelles : ainsi leur critique de la normativité de l'école traditionnelle ne repose-t-elle pas sur une autre normativité implicite, celle de l'idéal de l'enfant spontané<sup>27</sup> ? De même, l'idée que les élèves doivent construire eux-mêmes les savoirs peut être pensée d'une manière contradictoire avec le besoin de pédagogues de haut niveau, capables d'identifier les difficultés des élèves et d'y remédier.

En sens opposé, on assiste aujourd'hui à un mouvement de rénovation et de réhabilitation des vieilles méthodes pédagogiques, autrefois décriées parce qu'elles étaient appliquées d'une manière excessive (la dictée, le cours magistral, l'apprentissage par cœur). Il s'agit souvent de les reprendre en leur insufflant plus de sens et en les appliquant moins automatiquement, en faisant participer les élèves. Ainsi, l'ouvrage de Daniel Pennac montre

---

26. André D. Robert, « Une culture contre l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'État ? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir », *Paedagogica Historica*, vol. 42, n° 1 & 2, p. 249-261.

27. Note de lecture de Stanislav Stech in *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier-mars 2007, p. 175.

un pédagogue intransigeant sur l'orthographe et poussant ses élèves à réciter des pages des grands auteurs<sup>28</sup>. Si le livre ne relatait pas l'expérience d'un enseignant auprès d'élèves en échec scolaire, on jurerait qu'il évoque ses années en classes préparatoires... La tradition pédagogique, ainsi modernisée, bénéficie d'un second souffle qui laisse penser que ce ne sont pas les méthodes qui pêchaient, mais plutôt l'esprit mécanique et autoritaire avec lequel elles étaient appliquées.

Parmi les innovations concrètes inspirées des pédagogies actuelles, citons les Travaux Personnels Encadrés (TPE), combattus au début par les principales organisations syndicales du second degré, mais finalement bien acceptés. Beaucoup d'élèves y voient une autre manière de travailler et apprécient leur plus grande liberté d'initiative, bien que cette liberté en effraie une minorité<sup>29</sup>. L'intérêt des TPE consiste à initier les élèves à la recherche documentaire et à les accompagner dans la voie de l'autonomie. Les résultats valorisent les meilleurs élèves, comme on pouvait s'y attendre, mais promeuvent aussi des élèves plus faibles mais très motivés. Comme en éducation civique, juridique et sociale<sup>30</sup>, certains élèves montrent leur intelligence aux enseignants et à eux-mêmes, alors même qu'elle n'est pas nécessairement conforme aux canons académiques. Cependant, l'évaluation pose de redoutables problèmes : l'essentiel du travail étant réalisé à l'extérieur du cadre scolaire, *quid* de l'injustice provoquée par l'aide familiale ?

À côté du système cette fois, les écoles différentes (comme le lycée autogéré de Paris)<sup>31</sup> ont trouvé une place complémentaire, sorte de respiration qui permet de scolariser des publics différents. Certes, elles affichent un faible taux de réussite au baccalauréat, seul outil d'évaluation fiable. Cependant, le faible rendement pédagogique de ces écoles ne constitue pas un problème en soi : ne s'adressent-elles pas à des publics qui auparavant étaient rejetés par l'école (élèves décrocheurs ou élèves de milieux aisés, au profil bohème) ? Dans le même ordre d'idées, l'enseignement professionnel réussit à re-scolariser des élèves en échec, grâce à des pratiques se démarquant radicalement de celles du collège, en insistant sur la fonction de socialisation, le contenu concret, l'induction<sup>32</sup>. Les classes relais donnent également une seconde chance<sup>33</sup>.

La réussite relative de ces arrangements institutionnels peut s'interpréter de deux manières : soit elle montre en creux que l'uniformisation n'est pas la solution (ils doivent alors

28. Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007.

29. Cette observation empirique, fruit de l'interrogation de mes élèves, n'a pas prétention à la scientificité d'une enquête.

30. Isabelle Gardiola, « Cours d'instruction civique. L'école de la dialectique », *L'école des parents*, n°565, juin-septembre 2007, p. 49.

31. Marie-Laure Viaud, *Des collèges et lycées différents*, PUF, 2005.

32. Aziz Jellab, « Les enseignants de lycée professionnel », *op. cit.*

33. Stéphane Bonnéry, Elisabeth Martin, *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESE, 2002. Les classes relais sont des structures d'accueil des collégiens les plus en difficulté afin de les rescolariser.

leur succès à leur fonction d'appoint du système éducatif), soit elle indique la réforme souhaitable pour l'ensemble du système. Dans cette logique, on pourrait s'attendre à une évaluation systématique des résultats des écoles différentes. Force est de constater les lacunes en la matière, bien que la culture de l'évaluation imprègne les discours ministériels. Certains proposent de révolutionner le système scolaire sur la base d'un raisonnement tautologique: mon école est meilleure grâce à sa différence, sa différence fait qu'on ne peut la comparer aux écoles classiques.

Au fond, les normes pédagogiques ne se stabilisent guère, prises entre l'attraction des pédagogies actives et celle du retour aux anciennes méthodes. Certains sociologues considèrent que dans les pratiques des enseignants, le panachage non pensé aboutit à une confusion plus qu'à l'alliance des meilleures méthodes<sup>34</sup>. Au niveau institutionnel, la mode de l'évaluation aboutit à d'autres effets pervers: elle implique la construction d'indicateurs de performance des enseignants, qui ne peuvent toucher que des éléments quantifiables comme la réussite aux examens, et non ce qui relève du développement humain, de l'épanouissement de l'individu. Comment quantifier la culture? Paradoxalement, cette mode pousse donc à privilégier l'instruction à l'éducation, contrairement aux préconisations officielles en la matière. Le ministre Xavier Darcos incarne la tension entre nouvelles et anciennes normes: il modifie les programmes de l'enseignement primaire dans un sens traditionnel, tout en aidant le réformateur libéral-libertaire Gabriel Cohn-Bendit à tenter une expérimentation en collège. Cet attelage improbable, comme les ralliements de penseurs «républicains» à Sarkozy, démontre que toutes les idées en débat à gauche sur l'école sont susceptibles d'irriguer la pensée réactionnaire.

Le travail en équipe représente un autre point saillant des nouvelles normes. Il s'inscrit dans un mouvement contemporain de prévention contre les excès de l'individualisme, si répandu chez les enseignants, lesquels se sont battus pour élargir les garanties statutaires de leur liberté<sup>35</sup>. Comment œuvrer pour concilier le travail en équipe avec l'aspect inévitablement individuel du métier? Obliger les enseignants à travailler ensemble revient à faire fi de la personnalisation tant vantée des méthodes. Il nous semble préférable de s'appuyer sur la sociabilité enseignante, en aidant des équipes constituées sur des bases affinitaires à élaborer leurs projets, en accompagnant leurs démarches plutôt qu'en imposant des schémas élaborés d'en haut. Ce problème illustre les tensions plus générales générées par un système collectif confronté à l'individualisation.

## **UN SYSTÈME COLLECTIF FACE AU DÉFI DE L'INDIVIDUALISATION**

L'Éducation nationale, institution rigide, est percutée par l'individualisation qui ébranle les rôles, les places et les statuts traditionnels. Se centrer sur l'individu tout en n'oubliant pas l'intérêt général crée une série de tensions supplémentaires. La première oppose la personnalisation (de l'acte d'enseignement, de l'enseignant, de l'enseigné)

34. Interview d'Elisabeth Bautier, *Nouveaux regards*, n° 14, été 2001.

35. Laurent Frajerman, «L'engagement des enseignants. Figures et modalités, 1918-1968», *Histoire de l'éducation*, n° 117, janvier 2008, p. 57-95.

et l'universalisation (les normes d'enseignement véhiculées notamment par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, les exigences identiques pour les élèves). Aujourd'hui, il faut proposer à chaque élève une école adaptée à ses besoins et offrant la même ambition pour tous. Mais l'école peut-elle assurer le respect à la fois de la différence et de l'égalité? Les élèves handicapés nous fournissent un bon exemple : désormais l'école est sommée de les accueillir, y compris sans l'aide de soignants. Ceci répond à une demande forte des familles des handicapés qui espèrent qu'un traitement uniforme aura raison du stigmate de leurs enfants. Son succès s'explique sans doute par le fait que les établissements médico-scolaires ont été vus comme des lieux de relégation. Dans certains cas, la présence d'élèves handicapés aide les autres à être plus tolérants. Mais pour l'Union des familles laïques, « les pouvoirs publics veulent jouer sur notre sentiment de culpabilité, en nous mettant face à une situation d'intégration absolue d'enfants handicapés dans les écoles "ordinaires", et ceci quel que soit leur handicap. L'école de la République est un lieu d'instruction et d'éducation, pas un établissement de soins. L'absence de spécialistes auprès d'enfants handicapés peut être une perte de chance d'intégration. »<sup>36</sup> En effet, les gouvernements successifs ont saisi l'occasion de réaliser des économies substantielles, sans se soucier des spécificités des élèves handicapés ni de savoir comment les enseignants réussiraient à gérer leurs classes lorsque les handicaps sont très lourds (mentaux par exemple).

Pour les enseignants, l'individualisation se manifeste aussi par un enseignement jugé sur leurs caractéristiques personnelles<sup>37</sup>; une telle personnalisation de l'acte éducatif pouvant susciter un vécu douloureux, puisque les individus sont moins protégés par l'institution qui, par ailleurs, augmente sa pression évaluative. Du côté des élèves, cela se traduit par la prise en compte de leur avis, la reconnaissance de leur droit à se construire comme individu dans le cadre scolaire, l'attention aux souffrances des élèves en difficulté, mises en exergue récemment d'une manière touchante par Daniel Pennac. Toute volonté d'améliorer le système scolaire doit partir de ce vécu. Totem pour les uns, le slogan de la loi Jospin : « mettre l'élève au centre de l'école », est une fausse bonne idée pour les autres qui préfèrent mettre le savoir au centre. Mais l'élève mineur est aussi un enfant à protéger qu'il ne faut pas toujours écouter dans son propre intérêt<sup>38</sup>. De plus, comment concilier cette individualisation des élèves avec le caractère collectif des cours? La recherche invalide d'ailleurs les cours centrés sur chaque élève pris successivement, notamment du point de vue de leur capacité à réduire les écarts entre élèves faibles et élèves forts. Ce qui réhabilite un enseignement structuré par le maître et nettement collectif<sup>39</sup>.

36. [http://www.ufal.org/index.php?option=com\\_content & task = view & id = 277](http://www.ufal.org/index.php?option=com_content&task=view&id=277)

37. Anne Barrère, « Enseignants : les visages de l'autorité », *L'école des parents*, n° 570, mars 2008, p. 62-65.

38. C'est pourquoi Cécile Ensellem décompose le processus d'individualisation de l'enfant en deux mouvements : l'*enfantisation* (l'enfant est un individu à part) et l'*individuation* (l'enfant est un individu à part entière), in *Naître sans mère ? Accouchement sous X et filiation*, Rennes, PUR, 2004.

39. Marcel Crahay, *L'École peut-elle être juste et efficace ? op. cit.*

L'individualisation modifie l'appréhension de l'autorité dans la relation adulte / enfant. Depuis 1968, être progressiste équivalait presque au refus de toute autorité. Or, aujourd'hui, l'anomie de certains élèves s'explique par l'évolution de la société, la crise de l'école mais aussi par un certain laxisme de l'Éducation nationale. Les sanctions scolaires les plus graves dépendent pour l'essentiel d'instances contrôlées par les non-enseignants (parents d'élèves, assistants sociaux et conseillers d'éducation, hiérarchie administrative), qui éprouvent des difficultés à comprendre que l'autorité se situe au cœur de la relation éducative. Dans les faits, pour transmettre leur savoir, les enseignants doivent d'abord gérer une classe, et donc maintenir une forme d'ordre. La discipline est devenue un enjeu scolaire fort. Dans les collèges difficiles et dans quelques lycées, son non-respect diminue drastiquement l'intensité du cours, les professeurs y consacrant trop de temps. Le renvoi de l'entière responsabilité sur les épaules d'enseignants livrés à eux-mêmes et le laxisme d'une partie des acteurs extérieurs à l'acte d'enseignement a des conséquences dramatiques sur sa qualité.

Toutefois, « un ordre imposé sans adhésion ni implication n'est pas viable »<sup>40</sup>. La modernité ne signifie pas absence de règles, mais la souplesse à l'intérieur d'un cadre. La démagogie ministérielle fournit un bon contre-exemple : obliger les élèves de lycée à se lever lors de l'arrivée de leur professeur revient à confondre le respect avec ses marques extérieures, purement rituelles. Comment assurer un retour à l'autorité tout en évitant l'autoritarisme ? Paradoxalement, les meilleures pistes se trouvent du côté de la prise en charge collective de cet enjeu, afin de déterminer des normes adaptés à chaque élève et d'éviter que les conflits ne se personnalisent. Ainsi, en cas de problème grave avec un élève, il paraît normal de confier la responsabilité disciplinaire à une tierce personne, pour éviter les conflits d'intérêt. Mais le chef d'établissement est-il la personne adéquate pour exercer seule ce pouvoir ? Extérieur au métier, son jugement est de surcroît perturbé par d'autres enjeux. En tant que chef hiérarchique, ce type de situation lui donne prise sur ses subordonnés. En sens opposé, les enseignants risquent de privilégier la cohésion du corps au détriment de l'impératif de justice. Ne faut-il pas alors redonner du pouvoir à l'équipe pédagogique, sous la houlette du chef d'établissement ?

## **RÉFORMER L'ÉCOLE AVEC LES ENSEIGNANTS ET NON CONTRE EUX**

La force de la réflexion progressiste sur l'école venait, outre sa cohérence, de l'unité qu'elle créait entre les intérêts des personnels et ceux des usagers du service public éducatif. Si chaque partie défendait son propre point de vue, elle ne créait pas d'antagonisme irréductible. Or l'échec relatif des politiques scolaires de la gauche, notamment celle de la démocratisation du système, a conduit les réformateurs à cibler leurs attaques sur les professeurs devenus des boucs émissaires. Ces diatribes proviennent le plus souvent

---

40. Jean-Manuel de Queiroz, « L'enfant "au centre" ? », in François de Singly (dir.), *Enfants-Adultes. Vers une égalité de statuts ?*, Universalis, 2004, p. 120.

des rangs d'autres enseignants, soit de professeurs qui désespèrent de convaincre leurs collègues, soit d'universitaires dont la volonté d'aligner l'enseignement secondaire sur l'enseignement primaire relève peut-être aussi d'un esprit de distinction, dans l'espoir de marquer enfin une frontière forte avec leur propre domaine. Cette stigmatisation d'un groupe professionnel entier s'accompagne de la volonté de détruire son principal syndicat, le SNES. Classiquement, la gauche sociale libérale perçoit le syndicalisme combatif comme un obstacle à ses velléités de contre-réforme. La suivre serait négliger le rôle de ce syndicalisme dans ce qui est une exception en Europe, à savoir l'influence des idées progressistes chez les professeurs français<sup>41</sup>.

Pour Christian Baudelot: «L'expérience au quotidien des enseignants dans leurs classes: le boulot est de plus en plus dur. Et dans un sens, tant mieux: on n'a pas que des "héritiers", c'est ça la démocratie!»<sup>42</sup> Tenu dans une revue syndicale, ce propos, révélateur de la mentalité de certains experts du système éducatif,<sup>43</sup> prouve leur renoncement à combattre la dégradation des conditions de travail des professeurs. Opposant fréquemment intérêts des élèves et des enseignants (qui n'ont jamais coïncidé, mais que l'on peut tenter de faire converger), les experts écoutés par les ministres successifs poussent les enseignants dans les bras du conservatisme le plus rétrograde, ce phénomène justifiant en retour leur critique des professeurs.

Les fondateurs des pédagogies nouvelles espéraient convaincre leurs collègues par l'exemple, en militants, alors que les réformateurs d'aujourd'hui escomptent contraindre les enseignants, en s'appuyant sur un renforcement du pouvoir d'État et de la hiérarchie intermédiaire. L'épisode Allègre représente bien cette norme pédagogique basée sur la liberté de l'élève qu'il s'agit d'imposer de force aux professeurs. Or personne ne peut dicter leurs propos et attitudes aux enseignants et une bonne part des comportements à corriger relève de l'implicite pédagogique (mépris à l'égard des mauvais élèves, incapacité à comprendre leur non-compréhension...). Même François Dubet et Marie Duru-Bellat défendent l'autonomie professionnelle, qui «n'est pas un acquis ou un privilège», mais «une condition essentielle à l'accomplissement d'un métier»<sup>44</sup>. L'enseignement de masse repose sur une masse d'enseignants, qui ne peuvent tous être les individus d'élite dont rêvent les rénovateurs pédagogiques. Le ministre Claude Allègre avait fourni une illustration caricaturale de ce rêve en invitant les enseignants à faire preuve de charisme, oubliant qu'ils sont un million!

---

41. Laurent Frajerman, André Robert, Michel Lemosse, Jeffrey Tyssens, Dieter Wunder, «Les syndicalismes enseignants devant l'évolution des systèmes éducatifs européens et des identités professionnelles. Allemagne de l'Ouest, Angleterre, Belgique, France, 1960-1985», in Patrick Pasture, Michel Pigenet, Jean-Louis Robert (dir.), *L'Apogée des syndicalismes en Europe occidentale. 1960-1985*, Publications de la Sorbonne, 2005.

42. *IUS magazine*, n° 647, 29 janvier 2007.

43. Franck Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Liber/raisons d'agir, 2003.

44. François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000, p. 200.

Réformer, oui, mais tenter de le faire contre les professeurs, d'une manière autoritaire, est une illusion. Si l'on admet l'existence de pratiques d'enseignement supérieures à d'autres et que « la professionnalisation de l'enseignement – à l'image de celle d'autres métiers – passe par la maîtrise de ces pratiques par l'ensemble du corps enseignant »<sup>45</sup>, comment l'obtenir d'une manière volontaire ? Il nous semble que la solution passe par la co-construction des réformes. Il est nécessaire d'associer les enseignants aux changements, d'autant qu'ils sont les premiers à déplorer les difficultés. En travaillant sur ces questions avec l'ensemble des personnes intéressées – les parents d'élèves au premier chef – ils pourront intégrer leur avis. Le changement doit s'opérer par capillarité, par l'exemple, venir autant des acteurs de terrain que des décideurs<sup>46</sup>. Nous concevons donc d'abord le rôle du pouvoir comme un rôle d'impulsion. La réforme de l'enseignement doit être démocratique, autant par ses finalités que par ses modalités.

Le changement scolaire ne peut pas prendre la forme d'un grand soir, tant il dépend des pratiques pédagogiques et pas seulement des structures du système. Dès lors, il s'agit d'accompagner les initiatives heureuses, de les stimuler, en aidant les enseignants à s'en saisir, plutôt qu'en leur faisant la leçon. Deux outils sont à privilégier : la formation et l'analyse des pratiques. La formation demande des moyens, en permettant aux enseignants de s'y inscrire sur le temps de travail, mais aussi un changement de culture. Celle-ci reste marquée par le verbalisme, car l'administration de l'Éducation nationale procède d'une manière théorique, et non pratique, en infantilisant ses subordonnés. Il est nécessaire au contraire d'être concret, en fournissant des exemples clés en main (logiciels, leçons innovantes). Le conformisme est à bannir. Pour faciliter la formation professionnelle, on devrait partir des besoins définis par les enseignants. Aujourd'hui se déroule une révolution silencieuse de l'école, avec l'arrivée d'une nouvelle génération et les nouvelles technologies. La multiplication de sites internet permet la mutualisation des pratiques, à laquelle les nouveaux enseignants procèdent régulièrement. Cependant, il est possible d'aller plus loin, en implantant dans l'Éducation nationale les méthodes d'analyse de pratiques en vigueur dans des associations d'éducation populaire comme les Écoles des Parents et des Éducateurs (réunions régulières animées par un tiers, selon une méthodologie rigoureuse). Pour que l'échange soit fructueux, il doit être déconnecté de l'établissement et de toute évaluation des enseignants, et animé par des professionnels formés.

Ces débats fournissent un répertoire d'idées aptes à reconstruire un projet mobilisateur de changement du système scolaire. Certaines théories (celle de Jean-Pierre Terrail notamment)<sup>47</sup> brouillent les repères habituels en ne s'insérant pas dans le clivage le

45. Marcel Crahay, *L'École peut-elle être juste et efficace ?...*, *op. cit.*

46. D. Comelli, M. Cahouet, F. Bouillon, D. Rallet, « Innovation et changement », *Nouveaux regards*, n° 14, été 2001.

47. Il défend simultanément la méthode syllabique d'enseignement de l'écriture et le collège unique.

plus connu entre élitistes et réformateurs. Néanmoins, il serait illusoire d'espérer créer immédiatement un nouveau consensus entre progressistes, tant les points de tensions sont nombreux et tant ils correspondent à des contradictions objectives. D'autant que l'idée d'un choix rationnel et objectif fait fi de la subjectivité en œuvre.

En effet, comment objectiver sa propre relation à l'école, lorsque tous les acteurs du débat ont été élèves et que la majorité d'entre eux enseignent ? Ce problème se décline en fonction de trois niveaux identitaires, les deux premiers au plan de l'individu et le dernier à celui du groupe social : niveau intime (quel rapport avec sa propre expérience d'élève, d'enseignant ?), statutaire (se vit-on principalement comme enseignant, parent d'élève, contribuable ?) et collectif (comment intervient l'identité professionnelle des enseignants, construite par les syndicats <sup>48</sup> ? Le discours des fédérations de parents d'élèves est-il opératoire ?). Les trois niveaux interagissent : par exemple l'identité intime se transforme en fonction de l'identité statutaire, qui dépend de la manière dont le groupe a construit son identité collective (la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves ne s'est éloignée des syndicats enseignants que depuis les années 1970), et la perpétuation de cette identité collective découle de son adéquation aux besoins identitaires des membres du groupe.

Cette interaction vaut pour tous les acteurs du système, y compris ceux qui le pilotent. Ainsi, Claude Allègre, en attaquant l'image des professeurs de lycée, présentés comme un obstacle collectif à la modernisation du système, a-t-il percuté l'estime de soi et l'identité intime des professeurs, provoquant des réactions affectives qui dépassent de loin le seul enjeu revendicatif « rationnel ». Le nombre de grévistes contre ses réformes était supérieur à la mobilisation contre de Robien <sup>49</sup>, qui projetait pourtant d'alourdir la charge de travail... À l'inverse, de nombreux contempteurs de cette profession laissent aussi s'exprimer leur identité intime d'ancien élève au détriment de leur identité statutaire d'experts.

---

48. Laurent Frajerman, « Identités collectives et choix revendicatifs du courant « unitaire » de la FEN, 1945-1960 », in Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX<sup>e</sup> siècle*, Publications de la Sorbonne, p. 81-86, 2004.

49. Il voulait supprimer l'heure de service en moins des professeurs de lycée, et des milliers de postes, ce qui se répercutait sur le nombre d'élèves par classe.