

Philippe Meirieu Pierre Frackowiak

L'éducation
peut-elle être encore au cœur
d'un projet de société ?



Philippe Meirieu Pierre Frackowiak

L'éducation
peut-elle être encore au cœur
d'un projet de société ?



*l'aube
poche*

L'éducation
peut-elle être encore
au cœur d'un projet de société ?

La collection l'Aube poche essai
est dirigée par Jean Viard
© Éditions de l'Aube, 2009
www.editionsdelaub.com
ISBN (papier) : 978-2-8159-0004-1
ISBN (ePub) : 978-2-8159-0382-0

ePub réalisé avec le concours du [Centre National du Livre](#)

Philippe Meirieu
Pierre Frackowiak

L'éducation
peut-elle être encore
au cœur d'un projet de société ?

éditions de l'aube

Des mêmes auteurs :

Philippe Meirieu :

L'École, mode d'emploi – Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, ESF éditeur, 1985, 13e éd. : 2000

Apprendre... oui, mais comment, ESF éditeur, 1987, 17e éd. : 1999

Le Choix d'éduquer – Éthique et pédagogie, ESF éditeur, 1991, 7e éd. : 1999

Frankenstein pédagogue, ESF éditeur, 1996

L'École ou la Guerre civile (en coll. avec Marc Guiraud), Plon, 1997

Repères pour un monde sans repères, Desclée de Brouwer, 2002

Faire l'École, faire la classe, ESF, 2004

Le Monde n'est pas un jouet, Desclée de Brouwer, 2004

École : demandez le programme, ESF, Café pédagogique, France Inter, 2006

Pédagogie : le devoir de résister, ESF, 2007

Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui, Rue du Monde, 2009

Faut-il en finir avec le collège unique ? (avec Bernard Kuntz), Magnard, 2009

Bibliographie complète sur le site www.meirieu.com

Pierre Frackowiak :

Tribunes, analyses, réflexions publiées sur les sites

www.meirieu.com

www.cafepedagogique.net

www.prisme-asso.org

www.charmeux.fr

www.cahiers-pedagogiques.com

Pierre Frackowiak a également apporté sa contribution à l'ouvrage de Philippe Meirieu, *École : demandez le programme*

Cet ouvrage est issu de la conférence prononcée par Philippe Meirieu le 16 janvier 2007 à l'IUFM d'Arras, dans le cadre des *Rencontres du nouveau siècle*, avec une actualisation en mars 2008.

« On ne doit pas seulement éduquer les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'idée de l'humanité et à sa destination totale. »

Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*.

Introduction

L'École au centre

Ceux et celles qui croient que les évolutions engagées dans l'Éducation nationale depuis 2002 vont permettre de revenir à un âge d'or où les élèves maîtrisaient tous parfaitement notre langue, respectaient religieusement les adultes et vivaient au quotidien les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité, se trompent et nous trompent gravement.

D'une part, parce qu'ils succombent à une illusion rétrospective et ignorent toute la part de « pédagogie noire » que la République n'était pas parvenue à éradiquer : ils idéalisent un passé qui, certes, avait, de haute lutte, réussi à imposer l'instruction obligatoire, la séparation de l'église et de l'État, la formation des maîtres du premier degré... mais qui laissait subsister de graves injustices sociales et de terribles violences institutionnelles.

De plus, les nostalgiques ferment les yeux sur les transformations considérables qui sont intervenues dans nos sociétés : ils ignorent le poids des réalités économiques et urbanistiques, des problèmes culturels, de l'impact des médias. Ils ne voient pas la montée des tensions qui affectent gravement le lien social et compromettent la disponibilité des élèves aux savoirs. Ils imaginent ainsi qu'ils pourront traiter les problèmes d'aujourd'hui avec les solutions d'hier... Et cela sans avoir à interroger les raisons qui président au délitement de notre société : montée du libéralisme sous toutes ses formes, exploitation débridée de l'enfance et de la jeunesse par les industries marchandes, crise de la parentalité, exhibition, au plus haut sommet de l'État, de contre-modèles républicains érigeant le caprice en vertu et remplaçant les valeurs de l'École par celles du showbiz.

Ainsi notre société évolue-t-elle, sous nos yeux, vers un modèle assez largement inédit : en exacerbant les individualismes, en jouant sur la peur de la jeunesse, en stigmatisant le « pédagogisme » responsable, à ses yeux, de l'effondrement de l'autorité, elle laisse entendre que seuls les systèmes de contention, de répression, de dépistage et d'isolement des enfants turbulents peuvent nous sauver du chaos. Loin de remettre en cause ce qui produit ces enfants, loin de s'interroger sur ce que pourrait être une véritable politique de prévention, loin de se demander quels rythmes de vie, quels médias, quelles situations pédagogiques pourraient permettre aux élèves de trouver les moyens de s'impliquer en classe dans les apprentissages, loin de mettre en place une véritable politique en direction des associations et des familles..., cette société continue à attiser le feu et à appuyer de toutes ses forces sur le couvercle de la cocotte-minute en espérant éviter ainsi l'explosion.

Dans ces conditions, l'appel à la « restauration » n'est en rien, malgré ses références falsifiées, une fidélité aux fondateurs de l'École républicaine : Jules Ferry, Pauline Kergomard, Ferdinand Buisson, Henri Marion ou Octave Gréard. C'est, tout au contraire, une fuite en avant vers un nouveau modèle scolaire particulièrement contradictoire avec les valeurs de la République : un modèle fondé sur l'alliance du libéralisme et de son corollaire, l'autoritarisme. Libéralisme entre les écoles et les établissements, voire entre les enseignants..., et autoritarisme sur des élèves censés absorber des savoirs, sans formation à la pensée critique et à la liberté de penser. Libéralisme encouragé par la production d'indicateurs qui permettent aux consommateurs d'école de faire leur marché, les yeux rivés sur le rapport qualité/prix..., et autoritarisme d'un ministère qui impose aux enseignants de se soumettre à ses foudres électoralistes. Libéralisme pour les marchands d'excitants qui font de nos élèves de véritables piles électriques, et autoritarisme pour réprimer les excités qu'il faut, le plus tôt possible, dépister, repérer, sanctionner.

Car, ne nous y trompons pas : la chape de plomb tatillonne et technocratique dont pâtissent tant d'enseignants et de cadres du système scolaire – mais aussi de toutes les administrations et associations – n'est en rien l'expression d'un État impartial, visant à assurer l'équité de traitement de tous dans les territoires, la juste redistribution des richesses et la prise en compte de l'intérêt collectif... Elle n'est qu'une frénésie évaluatrice permettant de produire des batteries d'indicateurs quantitatifs pour éclairer les choix stratégiques des nantis. On peut même faire l'hypothèse qu'un des objectifs des calamiteux nouveaux programmes du primaire, rendus publics en mars 2008, est précisément de permettre une évaluation quantitative rapide des acquis, facilement contrôlables par tous les « usagers », parce que réduits à des habiletés opératoires et des comportements mécaniques : l'élève-robot rentre plus facilement dans des cases que l'élève vivant. Les populations d'enfants alignés répétant en chœur les mêmes « savoirs de base » peuvent permettre, d'un seul coup d'œil, de vérifier l'efficacité du dressage ! Le simplisme favorise le repérage et l'on aura beau améliorer l'étiquetage, on ne fera qu'encourager les comportements consuméristes de ceux qui arpentent l'institution scolaire comme un supermarché en quête des meilleurs services.

Derrière le « retour aux fondamentaux », il n'y a, en effet, chez beaucoup, que le souci d'assurer le triomphe du quantitatif sur le qualitatif, de rabattre l'ambition républicaine sur des performances d'entreprises où les élèves ne sont plus que des objets normés. La « liberté d'utiliser des pédagogies efficaces », maintes fois réaffirmée par nos gouvernants actuels, n'est rien d'autre que l'expression du libéralisme autoritariste en pédagogie : « Faites comme vous voulez avec vos élèves (pourquoi pas utiliser l'hypnose ou les mettre sous électrodes ?), du moment que vous aboutissez à des produits calibrés ou, tout au moins, évaluables avec le mètre étalon fourni par les collèges de centre-ville et les grands lycées parisiens. » Voilà qui est complètement contradictoire avec les principes constitutifs d'une Éducation nationale, qui ne promeut la « liberté pédagogique » que si elle s'articule à une « pédagogie de la liberté ».

Ainsi, face au modèle libéral/autoritaire, nous croyons qu'il faut faire le choix, à la fois, de la résistance et des propositions, de la contre-attaque, pied à pied, et de la recherche d'alternatives.

Soyons clair. Autant que d'autres, nous nous revendiquons de la République, de son École et de ses valeurs. Autant que d'autres, nous sommes attachés à la formation morale authentique et au respect des autorités légitimes. Autant que d'autres, nous mettons en avant le droit à l'éducation pour chacune et chacun de nos enfants et refusons toute forme de démission. Autant que d'autres, nous croyons à la vertu émancipatrice des savoirs et à l'importance de l'accès de tous aux œuvres de culture. Autant que d'autres, nous souhaitons que nos élèves apprennent à s'exprimer le mieux possible, par écrit et par oral, sachent se repérer dans notre histoire et accèdent aux connaissances qui permettent de comprendre le monde d'aujourd'hui. Autant que d'autres, nous comprenons et partageons les inquiétudes des familles devant une institution scolaire encore trop opaque. Autant que d'autres, nous sommes sensibles à la nécessité d'articuler formation scolaire et formation professionnelle...

Mais nous sommes convaincus, parce que nous le vivons au quotidien et sommes impliqués dans des solidarités actives qui incarnent ces valeurs, qu'on peut construire l'avenir en s'inspirant des principes de l'Éducation populaire et de l'École nouvelle. Nous sommes convaincus qu'en mettant les personnes dans des dynamiques collectives, elles accèdent aux savoirs scolaires – pas aussi bien qu'avec les « pédagogies traditionnelles » : mieux ! Nous sommes convaincus qu'en mettant au cœur des pratiques pédagogiques la démarche expérimentale, la recherche documentaire et l'expression artistique, les élèves n'acquièrent pas autant de rigueur qu'avec des cours magistraux et des exercices formels, mais bien plus ! Nous sommes convaincus que les méthodes qui permettent, en même temps, la transmission des savoirs et la réflexion sur la façon de se les approprier ne minimisent pas l'exigence intellectuelle, mais permettent de lui donner corps ! Nous sommes convaincus qu'une École qui

articule des groupes hétérogènes permettant l'apprentissage du « vivre ensemble » et des réponses adaptées aux besoins de chacun ne trahit pas le projet républicain, mais a plus de chances de le réaliser ! Nous sommes convaincus, enfin, qu'interroger les modalités scolaires, inventer de nouveaux dispositifs associant tous les acteurs dans une démarche inventive, ce n'est pas trahir les finalités de l'École mais, au contraire, être fidèles au projet de ses fondateurs.

Et, pour être complètement cohérents, nous voudrions que l'éducation, l'investissement à long terme sur notre École et nos enfants, la formation de citoyens capables de « penser par eux-mêmes » soient vraiment au cœur de la politique de notre pays. Bien sûr, cela passe par un travail considérable pour relancer la démocratisation de notre système scolaire, aujourd'hui en panne. Cela passe aussi par un effort décisif pour articuler tissu scolaire et collectivités territoriales dans un projet national cohérent. Cela passe, enfin, par le désenclavement des questions proprement scolaires et la réflexion sur un projet global qui place l'éducation et la formation au cœur de notre société tout entière. À cet égard, il n'est plus possible de penser la question de l'attention des élèves en classe sans une réflexion sur l'usage des médias, pas plus que nous ne pourrions résoudre la question de l'autorité à l'école sans le développement d'une véritable aide à la parentalité, ni condescendante, ni répressive, ni systématiquement médicalisée. Dans d'autres domaines, on voit mal comment l'école pourrait rester à l'écart de la « formation tout au long de la vie » ou ignorer les exigences du développement durable. On se demande comment on pourra faire évoluer en profondeur le rapport aux savoirs scolaires et le statut de la culture chez les jeunes sans relancer fortement les pratiques culturelles amateurs. On s'interroge sur la manière de promouvoir la formation du citoyen en classe sans développer une vulgarisation scientifique intelligente, seule condition d'une démocratie participative éclairée. On ne voit pas comment les enseignants pourraient créer du lien social s'ils ne sont pas relayés par une politique volontariste en matière de lien entre les générations...

En réalité, la priorité à l'École est loin de se limiter à quelques réformes techniques de l'institution scolaire. Elle interroge tout notre fonctionnement social et toutes nos options politiques. Il s'agit de savoir si l'on va se résigner à laisser le darwinisme social – *relooké* en idéologie du maillon faible – nous submerger, ou si l'on va s'engager dans une société ouverte, où l'on ne désespère jamais de quiconque, où l'on permet à chacun de trouver une place et de continuer à apprendre tout au long de sa vie, où l'on suscite l'intelligence individuelle et collective pour en faire le moteur de notre progrès. Plus que jamais, et selon la belle formule de Gaston Bachelard, l'enjeu est là : « La société doit être faite pour l'École et non l'École pour la société. »

Philippe Meirieu

Le 26 mars 2008.

Projet de société et projet éducatif

Qu'elle l'explicite ou non, toute société dispose d'un projet éducatif. Et, à travers ce projet, elle se donne une représentation de son avenir. Sans projet éducatif, pas d'avenir, pas de vision d'un futur possible, pas d'espérance, pas de mobilisation collective, non plus : la rétention dans les intérêts du moment, le triomphe du court terme et, finalement, de l'égoïsme. Ainsi, les rapports entre le projet d'une société et son projet éducatif ont longtemps été, si ce n'est toujours été, au cœur de débats politiques et idéologiques. Quelle École et, au-delà, quelle éducation pour quelle société ? Quelle éducation pour le développement de la personne aussi bien en tant qu'individu qu'en tant qu'être social ?

La question posée à l'occasion de ce débat et de ce livre, « l'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ? », laisse supposer que l'éducation fut jadis au cœur d'un projet de société et qu'il est évidemment souhaitable qu'elle le demeure. Mais elle attire également notre attention sur le fait que, peut-être, nous pourrions être tentés aujourd'hui de rabattre nos ambitions sur des visées plus directement utilitaires, au service de nos seuls intérêts économiques, voire de nos calculs politiques...

En France, nous sommes fiers que l'éducation ait été au cœur d'un projet de société à l'époque de Jules Ferry. Certes, il n'est pas certain qu'en 1882, au moment des grandes lois scolaires, l'ensemble des Français aient bien perçu à quel point il s'agissait d'un acte politique fondateur. Mais, les « hussards noirs de la République », les instituteurs, en étaient sans doute profondément convaincus. Jules Ferry et son principal conseiller Ferdinand Buisson, le grand théoricien de l'école de la République, ne cessaient de le leur répéter. Il s'agissait alors d'assumer une rupture essentielle avec une École, encore largement héritée de l'Ancien Régime, qui se contentait d'instruire quelques-uns et de catéchiser les autres..., d'enseigner l'élite – qui pouvait accéder à une culture de haut niveau – et de livrer au peuple quelques savoir-faire indispensables à sa survie, accompagnés d'un endoctrinement religieux qui garantissait sa soumission. L'objectif premier de nos lois scolaires, c'est de permettre à tous – au moins en théorie – d'accéder à un corps de savoirs constitutifs de l'identité républicaine. Un corps de savoirs constitués et contrôlés qui permet, tout à la fois, de réaliser l'unité symbolique de la République et de donner à chacun les moyens de progresser dans la hiérarchie sociale selon ses mérites. Les deux versants sont, en effet, inséparables : pas de promotion sociale possible pour le peuple s'il est cantonné dès le plus jeune âge dans des institutions et des programmes qui l'écartent des premières marches de l'escalier (aujourd'hui, on dirait de l'ascenseur) social... Et pas de République possible sans un partage des valeurs et une transmission systématique de son héritage. On comprend, dans ces conditions, que, pour Jules Ferry, il n'y ait pas d'instruction sans éducation et pas d'éducation sans instruction.

Instruire en éduquant, éduquer en instruisant

Il faut sans cesse le rappeler, la fameuse opposition « éduquer/instruire » ne trouve, en réalité, aucune place dans la pensée de Jules Ferry et des fondateurs de l'École de la République puisque ce qu'ils tentent de faire, précisément, c'est d'associer l'un et l'autre : éduquer en instruisant, instruire en éduquant. On utilisera donc l'enseignement comme un outil privilégié pour instruire parce que, justement, on peut en contrôler l'usage éducatif. Notons à cet égard que, contrairement à un lieu commun, l'enseignement n'est nullement le seul moyen de l'instruction. Il existe d'autres moyens de s'instruire comme, par exemple, la lecture de livres, la rencontre avec des gens qui savent, l'investigation personnelle, etc. Il existe beaucoup de structures et d'occasions qui contribuent à l'instruction, mais ne sont pas des structures d'enseignement. L'instruction obligatoire et la priorité à l'École publique signifient donc que l'État considère qu'il faut lutter contre deux aléatoires : l'aléatoire des histoires singulières qui rend l'instruction injuste et ne permet pas de garantir à tous l'acquisition des fondamentaux de la citoyenneté, mais aussi l'aléatoire des contextes d'apprentissage qui renvoient à des projets éducatifs hétérogènes, voire contradictoires. La République lutte pour que les apprentissages se fassent à l'école et par l'école... parce que la République contrôle, en même temps, les programmes de l'école et son projet éducatif.

C'est Jules Ferry qui dit lui-même, en 1881, que le problème fondamental que doit résoudre le ministère de l'Instruction publique est « la constitution d'un enseignement vraiment éducateur ». Et c'est pourquoi, loin de s'en tenir, comme on le croit trop souvent, aux « savoirs fondamentaux » du lire/écrire/compter, il explique que la République doit faire bénéficier tous ses enfants d'un ensemble d'activités qu'il considère comme essentielles en raison, justement, de leur portée éducative : le dessin, les promenades scolaires, le travail manuel, la chorale, la leçon de choses, etc. Mais, surtout, au cœur de l'ambition de l'École républicaine, Jules Ferry, et surtout Ferdinand Buisson, l'auteur du fameux *Dictionnaire de pédagogie et de l'instruction publique*, placent l'accès à la pensée critique. Car lire et écrire ne sont pas simplement, pour eux, des savoir-faire fonctionnels, ils représentent une conquête essentielle et leur usage quotidien n'est mis en avant que parce que, précisément, il contribue à l'émergence de la liberté. À cet égard, Ferdinand Buisson s'inscrit logiquement dans la tradition de la pédagogie protestante contre la pédagogie catholique. Il est clairement un héritier de cette pédagogie qui a un rapport très particulier au livre : n'oublions pas que les protestants ont été les premiers à traduire la *Bible* en langue vernaculaire et à autoriser les fidèles à accéder au texte sacré sans la médiation du clerc. Ferdinand Buisson a, d'ailleurs, été exilé, pendant le Second Empire, sur les bords du lac de Genève, où il a beaucoup appris du protestantisme. Il en a particulièrement apprécié la théorie du *libre examen* selon laquelle chacun doit pouvoir consulter, discuter les sources, revenir aux documents et « ne croire personne sur parole ». Seul le clerc demande à être cru sur parole. Le clerc fonctionne avec le sacrement, le maître fonctionne avec le savoir.

Émanciper du pouvoir du clerc pour mieux asseoir le projet de la Nation

Entre le sacrement et le savoir, la différence fondamentale est que, dans le savoir, il y a un tiers observable. Le savoir existe en dehors de la relation de celui qui donne et de celui qui reçoit. Les deux peuvent s'y référer parce qu'il médiatise cette relation. Le sacrement, lui, échappe à toute mise à distance. L'enseignement est une transmission sur des objets qui permettent d'échapper à la captation de la relation duelle, qui doivent susciter la réflexion et permettre de confronter des expressions sur et à partir de... À cet égard, l'introduction de la lecture n'est pas d'abord utilitaire. Pour Jules Ferry et Ferdinand Buisson, la lecture est avant tout un moyen de vérifier ce que dit autrui, d'aller rechercher les sources et d'accéder directement aux livres et à la connaissance. Ainsi, ce qui est dit par les enseignants doit pouvoir progressivement être confronté, selon le principe du libre examen, à d'autres textes, à d'autres écrits, à d'autres pensées, à d'autres théories. Dans cette confrontation, émerge la liberté de penser et naît la recherche de la vérité.

Insistons encore : lorsque Jules Ferry propose l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'est d'abord une volonté de libération de l'emprise de la parole des clercs. De nombreux textes de Jules Ferry relient l'anticléricalisme et l'apprentissage de la lecture, rapports très présents dans le discours idéologique de l'époque. Une telle liaison ne nous est plus familière, à moins d'imaginer que de nouveaux clercs diffusent aujourd'hui de nouveaux sacrements et que ces sacrements ne sont plus dans les églises, mais dans les « boccas » que constitue, par exemple, la télévision. On

peut s'interroger aujourd'hui nous deux nous pas, encore aujourd'hui nous revendiquer la laïcité pour restituer la valeur critique de la lecture et de l'écriture face à la fascination de l'image ? Cela situerait la lecture et l'écriture comme des outils critiques – dans la tradition laïque de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson –, à la fois au regard de la parole doctrinaire et prosélyte des religieux, mais aussi par rapport à ceux qui font de leur parole, dans les médias, un outil de manipulation des esprits.

Ainsi, dès l'origine de notre École, la lecture et l'écriture ne sont pas un outil d'asservissement de l'enfant à des techniques, ce sont des outils d'émancipation. Apprendre, c'est ce qui permet de se libérer des illusions, en particulier de ses représentations immédiates, de la superstition, afin de construire la science qui permet d'accéder à une forme de pensée objective du monde. Apprendre, c'est ce qui permet de comprendre d'où l'on vient, notre histoire, notre environnement.

Jules Ferry propose donc une forme d'École qui se donne pour objectif de « forger le citoyen ». Forger, ce n'est pas une opération douce, c'est une opération qui fait appel, à la fois, à une technique, mais aussi à une forme de rencontre avec un matériau qui résiste et qu'il faut chauffer au fer rouge. Cela s'apprend dans les écoles normales, cela se met en œuvre dans les écoles de la France et, à l'époque, dans une perspective fondamentalement nationaliste. Nous sommes après la défaite de 1870, après la perte de l'Alsace et la Lorraine : le nationalisme est fort. Et il faut également se protéger d'insurrections futures, comme celle de la Commune qui a laissé des inquiétudes extrêmement graves chez les possédants. C'est l'époque où l'on apprend à lire sur *Le Tour de la France par deux enfants*, où l'on apprend à chanter des chansons patriotiques de Paul Déroulède qui font partie intégrante des programmes scolaires. C'est l'époque des bataillons scolaires où les garçons, dans les écoles, s'entraînent avec des baïonnettes de bois sous l'œil de l'instituteur. Nous ne sommes pas dans une époque pacifiste. L'École publique, gratuite, laïque et obligatoire, a un projet éducatif placé sous le double signe de l'émancipation des clercs et de la mobilisation nationale.

Une École nationale et nationaliste, pas une École démocratique

Rappelons aussi que l'École de Jules Ferry n'est pas une École égalitaire et qu'on se tromperait en y voyant une visée de « démocratisation » au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Jules Ferry laisse subsister, côte à côte, un enseignement public gratuit et un enseignement public payant. Il pense profondément que tout le monde ne peut pas profiter de l'enseignement public de haut niveau et il le dit. Il maintient les « petites classes » des lycées, qui commencent dès l'école primaire et constituent des filières élitistes qui marqueront durablement, jusqu'à nos jours encore, l'histoire de l'École. Et, quand les classes primaires des lycées disparaissent, la distinction entre les enfants qui ont fréquenté le « petit lycée », c'est-à-dire les classes de la sixième à la troisième intégrées au lycée – les classes nobles –, et ceux qui ont fréquenté les classes des cours complémentaires – qui deviendront les collèges d'enseignement général – est flagrante. À l'entrée en seconde au lycée, encore dans les années 1960, la distinction était significative. Entre les secondes « classique » et « moderne » qui accueillaient naturellement les élèves qui étaient au lycée depuis la sixième, qui avaient fait une seconde langue vivante et, pour certains, du latin et du grec, et les secondes « moderne prime » (M'), qui accueillaient les enfants qui n'avaient étudié qu'une langue vivante et n'avaient pas fait de latin ou de grec, la séparation était très étanche. Cette dichotomie n'était pas sans conséquence sur le climat des lycées et sur les représentations des lycéens. Elle a pu maintenir des formes de ségrégation sociale qui ont été fortement remises en cause puis progressivement estompées avec la création du collège, d'abord avec des filières encore ségréguatives (enseignement long/enseignement court/classes de transition et classes pratiques), puis avec la suppression de ces filières et la création du collège unique.

On notera que la suppression des filières était une revendication majeure des progressistes lors de la crise de 1968, au nom de la démocratisation de l'École, et qu'elle était soutenue par la majorité des enseignants. Au fil du temps, cette volonté a été oubliée. Aujourd'hui, on inverserait volontiers la revendication avec la fin du collège unique. Ce basculement de l'histoire pose des problèmes considérables au niveau des rapports entre l'École et la société. La société et sa représentation démocratique – de droite et de gauche – ont voulu le collège unique dans une perspective évidente de progrès. Pourquoi n'en veulent-elles plus ? Rien ne prouve que le collège unique a échoué. Quand un concept fonctionne mal, ce n'est pas nécessairement qu'il est mauvais et qu'il faut l'abandonner. Rappelons que la création du collège unique n'a pas été préparée autant que cela aurait été nécessaire, et que, malgré quelques beaux efforts entre 1975 et 1984, elle n'a pas vraiment été accompagnée. En réalité, la volonté de généraliser à l'ensemble de la population scolaire les méthodes et les contenus qui étaient ceux du « petit lycée » élitiste a été une erreur. L'ambition était généreuse : offrir à tous ce qui était réservé à une élite. En réalité, le choix des gouvernants de l'époque, sous l'influence dominante du second degré, a été de privilégier le modèle secondaire. Comme cela arrive souvent s'agissant du système éducatif, on commence par le haut de l'édifice avant d'en concevoir les fondations. Alors qu'une majorité de progressistes, conscients de la difficulté de passer d'un enseignement élitiste à un enseignement de masse, militaient pour le concept d'école fondamentale de la maternelle à la troisième on a préféré structurer le système éducatif autour de la césure primaire/secondaire. On paie depuis ce choix au prix fort.

L'État se donne le droit d'éduquer

L'École de Jules Ferry relève d'une idéologie forte, où l'État se donne seul le droit d'éduquer, comme Jules Ferry ne cesse de le rappeler. Et parce qu'il a le droit, il a le devoir d'éduquer. Il représente la langue nationale, tandis que les familles et le local représentent le patois. Il a le droit d'éduquer parce qu'il représente la raison et que les familles et le local représentent la superstition. Il a le droit d'éduquer parce qu'il représente la science et que les familles sont engluées dans la religion. Il a le droit d'éduquer parce qu'il promeut le mérite pendant que les familles militent pour l'héritage des privilèges. Il a, enfin, le droit d'éduquer parce qu'il institue l'égalité entre tous les enfants alors que les familles sont toujours dans l'inégalité de fait. Il faut donc arracher, en quelque sorte, l'enfant à l'influence locale et à celle des familles. Même si, bien sûr, il faut respecter la « bonne vieille morale de nos pères », comme dit Jules Ferry. Cette morale, si on la respecte, c'est parce qu'elle est facteur d'union et qu'elle permet précisément de promouvoir une certaine conception de la France.

Le projet de Jules Ferry est bien celui d'une éducation « nationale » ou, plus exactement, d'une société éducative. C'est une École pour la République. Est-ce, pour autant, une École pour la démocratie ? Dès lors que Jules Ferry déclare « forger » les individus et fabriquer des citoyens pour un projet porté par la Nation, est-il en mesure de penser les conditions d'une École qui soit véritablement, et tout à la fois, une École démocratique et une École pour la démocratie ?

De Jules Ferry à Jean Zay

La démocratisation n'était donc pas le souci de Jules Ferry. Cette notion lui était, en fait, assez radicalement étrangère. Ce n'est que plus tard qu'elle se constituera, progressivement, dans la perspective d'une évolution de la société. Pour lui, l'École n'est commune que parce que l'ensemble des Français adhèrent à une mythologie commune, un folklore commun, et peuvent se hisser aux plus hautes places en fonction de leur

seul mérite (mais sans considération, bien sûr, des difficultés objectives qui rendent l'expression de ce « mérite » si inégalement répartie dans le champ social). C'est un peu ce que nous vivons encore aujourd'hui. Nous prétendons avoir une École commune, mais nous n'avons de commun que le rêve d'une École mythique, celle du petit garçon avec son cartable sur le paquet de biscuits. Ce qui nous réunit, ce n'est pas le fait que nous ayons nos enfants dans la même École, que nous croyions aux vertus de la mixité sociale, que nous souhaitions tous une prise en charge adaptée à chacun et un véritable droit à l'éducation pour tous. Ce qui nous réunit, c'est une icône commune que nous adorons : ce petit garçon, la rentrée des classes, l'odeur des cahiers neufs, les vieux bancs vernis, les feuilles mortes, les cartes avec les départements..., toutes ces images d'Épinal qui symbolisent assez l'unité de l'École pour nous dispenser d'avoir à la réaliser concrètement.

Globalement, nous participons tous à ce folklore commun, parce que cela nous donne le sentiment de nous inscrire dans une « république des idées ». En réalité, nous savons bien que tout cela relève du symbole et non de la réalité. Jules Ferry en était d'ailleurs particulièrement conscient et l'assumait délibérément. Il n'a jamais dit qu'il voulait une « école unique », ni même une « école commune ». Une école communale certes, mais pas commune puisqu'un certain nombre d'enfants y échappaient, même parmi ceux qui étaient dans l'enseignement public.

Il est frappant de voir à quel point les milieux les plus conservateurs du paysage éducatif se revendiquent de l'École de Jules Ferry et luttent pour le retour de celle-ci et de ses pratiques. Le mythe a la vie dure, il prospère et embellit, séduisant même ses victimes qui l'exigent pour leurs enfants. L'exploitation de la nostalgie, le fait que ceux qui ont réussi ont du mal à comprendre que ce qui a fonctionné pour eux hier ou avant-hier ne puisse pas fonctionner pour les autres aujourd'hui et demain, renforcent la tendance. Que ceux qui ont échoué culpabilisent mais ne mettent pas en cause le système et rêvent, au moins un temps, que leurs enfants ne connaissent pas le même sort qu'eux, cela facilite largement la tâche des opposants à la démocratisation.

En réalité, l'idée de « l'École unique » naît plus tard, au moment des *Compagnons de l'Université nouvelle*, après la guerre de 1914-1918. Ce sont eux qui, pour la première fois, parlent vraiment d'une école démocratisée, qui donne une place à chacun et à tous. Les Compagnons de l'Université nouvelle sont une association fondée après la Grande Guerre par des universitaires qui se sont retrouvés au coude à coude dans les tranchées avec des hommes du peuple et qui se disent qu'il faut continuer à faire vivre cette solidarité pas seulement dans la guerre, mais également dans la paix... et que l'École est un moyen pour cela. Ils proposent, pour la première fois, un manifeste pour l'École unique – encore très largement d'actualité – qui sera travaillé, utilisé pendant les années 1920-1930. C'est lui qui posera les bases de la véritable démocratisation de l'École, telle que Jean Zay, avec le Front populaire en 1936, va, pour la première fois, la formaliser.

L'œuvre de Jean Zay est exceptionnelle et elle ne se limite pas à l'École. Pour la première fois, on pense l'éducation de manière globale, dans toutes ses dimensions. C'est Jean Zay qui a fondé, à la fois, le Festival de Cannes, la médecine préventive, la radio scolaire, le Muséum d'histoire naturelle... Il a proposé un nombre considérable de choses qui ne sont toujours pas réalisées. C'est lui qui a imaginé une véritable école moyenne pour tous, de la petite enfance à la fin du collège. Il a pensé l'orientation autrement que par la sélection, avec une véritable éducation au choix.

C'est pourquoi je suis convaincu que notre véritable inspirateur pour aujourd'hui doit être Jean Zay. Jules Ferry est complètement et définitivement un homme du XIX^e siècle. Il a parfaitement incarné ce siècle, avec ses convulsions nationalistes, ses contradictions entre l'exaltation de la liberté des Lumières et la peur de la subversion sociale par une populace insuffisamment encadrée. Il croit qu'il suffit de décréter l'égalité devant les savoirs pour substituer le mérite du travail à l'héritage des privilèges. Il ignore que l'éducation ne peut s'inscrire au cœur d'une société que si elle est articulée à un ensemble de pratiques de développement des personnes et d'émancipation collective... On a dit que Jules Ferry a gagné la guerre de 1914-1918, dans la mesure où c'est grâce à lui que les soldats dans les tranchées parlaient la même langue et pouvaient comprendre les ordres qui leur étaient donnés. C'est probablement vrai. Mais il est enraciné dans une société qui se construit face à un ennemi, un bouc émissaire : l'Allemagne. Une époque où l'État doit s'imposer contre l'Église... Tandis que Jean Zay m'apparaît comme un homme du XXI^e siècle, avec une perception visionnaire de l'École et un projet absolument novateur et toujours d'actualité en matière d'éducation.

Jean Zay ne pourra pas, et pour cause malheureusement, aller jusqu'au bout de ses projets. D'une part, parce que le Front populaire aura de grosses difficultés politiques. D'autre part, parce que c'est l'arrivée de l'Occupation, du régime de Vichy, qui va démanteler l'essentiel de ce que Jean Zay avait mis en place. Jean Zay sera assassiné par la milice et son œuvre restera très largement encore méconnue ou inconnue. Ses textes ne sont pratiquement pas réédités¹.

C'est dans le prolongement du travail de Jean Zay que s'inscrit le plan Langevin-Wallon, qui est un peu la matrice utopique de notre démocratisation scolaire. Et c'est le plan Langevin-Wallon qui inspire, depuis 1945, tous les gouvernements qui cherchent à démocratiser notre École pour permettre la construction d'une société plus juste et plus solidaire...

Les dangers d'une société éducative

Avant d'aller plus loin et d'examiner comment, aujourd'hui, nous pouvons, concrètement, placer l'éducation au cœur de notre projet politique et social, il faut, cependant, nous interroger sur la légitimité d'une telle ambition. Après tout, est-il absolument certain que l'État doive initier, mettre en œuvre et contrôler le projet éducatif d'une société ? On sait que la droite et l'extrême droite françaises ont toujours combattu très fortement cette conception. On retrouve, d'ailleurs, dans les collectivités territoriales françaises aujourd'hui, ce vieil atavisme : la droite se raidit dès qu'elle pressent qu'on cherche à intervenir dans l'éducation, imaginant que c'est toujours au détriment des parents et que cela ressemble à de l'endoctrinement abusif... Posons-nous alors sérieusement la question : est-il souhaitable que l'éducation soit au cœur d'un projet de société, de notre projet de société et, si oui, à quelles conditions ?

Ne nous cachons pas qu'il y a de bonnes raisons pour se méfier... La littérature, la philosophie et l'histoire abondent d'exemples qui montrent que, lorsque l'éducation est au cœur d'un projet de société, il y a un vrai risque pour la liberté des individus. On connaît, en effet, des projets éducatifs imposés par des pouvoirs absolus et qui visent à normaliser plus qu'à émanciper. On connaît des sociétés où l'éducation a pour fonction de reproduire à l'identique des structures politiques et d'enfermer définitivement les personnes dans des rôles et des places dont nul ne peut s'affranchir. C'est le cas de l'immense majorité des songeries utopiques. De *La République* de Platon à *La Cité du soleil* de Campanella jusqu'à *1984* d'Orwell, en passant par *L'Utopie* de Thomas More, nous découvrons des « sociétés idéales » qui, toutes, prétendent éduquer les individus au nom du bien commun, c'est-à-dire les conditionner pour qu'ils acceptent une forme d'organisation sociale et la place qui leur est réservée en son sein.

Il faut relire, à cet égard, *L'Utopie* de Thomas More : les individus sont affectés dès leur naissance, comme dans *Le Meilleur des mondes* de Huxley, à des tâches précises et définitives. Les familles n'ont pas le choix de l'éducation de leurs enfants. Tout le monde doit contribuer, au nom du bien général, à faire fonctionner une gigantesque machine, « la Machine » ! Le roman d'Eugène Zamiatine, *Nous autres*, qui a, d'ailleurs, inspiré *1984* d'Orwell et qui fut interdit par Staline, décrit, en utilisant ce terme, les débuts de la bureaucratisation de la société soviétique : on y voit le développement systématique de « la puériculture », au sens propre du terme et comme prolongement logique de l'agriculture et de la pisciculture ! Les enfants ne sont plus conçus « à l'aveuglette », comme des animaux, mais la procréation, comme l'éducation, sont gérées de

manière éducative né se voit affecter un numéro qui lui permet d'occuper sa place dans l'organisation taylorienne d'une société « parfaite » où « la conscience personnelle est une maladie ».

Toutes ces utopies nous présentent des sociétés qui, lorsque les gens ne rentrent pas dans le moule, organisent des camps de « ré-éducation » qui, en réalité, ont toujours été des camps de normalisation. On pourrait même regarder de plus près le fait que nombre de grandes dictatures du *xxe* siècle se sont développées au nom d'un « projet éducatif ». C'est le cas du nazisme, de la Chine de Mao et d'un certain nombre de pays intégristes fondés sur une théocratie. Mao n'était pas seulement le « Grand Timonier », il était aussi, et c'était son principal titre, le « Grand Éducateur », c'est-à-dire celui qui dit comment on doit « bien penser ». Dans ces pays, si des parents n'éduquent pas leurs enfants selon les normes en vigueur, on les leur enlève pour les éduquer à leur place. L'État est la seule autorité légitime en matière éducative.

Une société éducative et démocratique est-elle possible ?

Une société éducative conçue comme emprise sur les personnes et qui, au nom d'une conception du bien commun imposée par une « élite » continuerait à éduquer les adultes, serait très inquiétante. Hannah Arendt est, sans doute, celle qui a, avec le plus de pertinence, pointé ce phénomène : toute dictature prétend éduquer les adultes et que c'est justement à cela qu'on la reconnaît. Et Hannah Arendt en tire la conclusion que « *la ligne qui sépare les enfants des adultes devrait signifier qu'on ne peut ni éduquer les adultes, ni traiter les enfants comme des grandes personnes. [...] À l'éducation, dans la mesure où elle se distingue du fait d'apprendre, on doit pouvoir assigner un terme*². » Les adultes se forment et ils apprennent : ils se forment dans la branche qu'ils décident et ils apprennent ce qu'ils choisissent. Et si un terme à l'éducation n'est pas posé, cela veut dire que, pendant toute leur vie, les gens auront au-dessus d'eux des « éducateurs » qui vont décider de ce qu'ils doivent apprendre et de ce à quoi ils doivent se former. D'autres décideront toujours de leur avenir et ils n'accéderont pas à l'état de citoyens adultes. Hannah Arendt nous met en garde : il n'y a pas d'*éducation des adultes* possible dans une démocratie parce que précisément, la démocratie pose qu'il y a un moment où les gens ne sont plus dans l'éducation, mais dans la citoyenneté. Ce moment, c'est la majorité, quand on bascule de la situation d'assujéti à la situation de sujet, participant à un collectif qui prend des décisions sur son propre avenir.

L'analyse d'Hannah Arendt nous amène ainsi à une question que nous ne pouvons esquiver : une « société éducative » est-elle compatible avec la démocratie et à quelles conditions ? Peut-on tenter de fonder une société qui ait l'éducation au cœur de son projet et qui soit pourtant une société démocratique ?

On peut tenter de répondre à cette question en avançant trois conditions.

Première condition : pour qu'une société éducative soit compatible avec la démocratie, elle doit s'efforcer de rendre accessibles tous les savoirs fondamentaux qui permettent de comprendre le monde et d'y être acteur. Mais encore faut-il définir ces savoirs fondamentaux. Et notre société pose, à cet égard, des questions nouvelles : quand les connaissances croissent de manière exponentielle, face à une spécialisation galopante et à l'émergence continue de nouveaux besoins, la question des disciplines à enseigner à tous et des compétences à maîtriser par chacun doit, sans cesse, être réexaminée. Or, rien n'est moins facile, dans un système très structuré où la moindre décision a des conséquences techniques, financières et en termes d'emploi, très lourdes. Nous avons donc tendance à fonctionner comme si les savoirs à enseigner relevaient d'une sorte de théologie, de commandements inscrits sur des « tables de la loi » qu'il serait impossible de discuter. Or, dans une démocratie, les contenus d'enseignement scolaire doivent, évidemment, être discutables : nul n'a légitimité à les imposer ou à les maintenir à l'abri de la discussion. Et nous avons le devoir de réinterroger régulièrement nos conceptions, y compris en posant des questions apparemment iconoclastes : pourquoi ne pas enseigner l'économie, le droit ou la philosophie dès l'école primaire ? Pourquoi enseigner la chimie plutôt que l'astronomie ? Pourquoi des langues vivantes plutôt que des langues anciennes ? Pourquoi privilégier les mathématiques plutôt que la physique ? Pourquoi l'histoire des arts et pas l'histoire des sciences ? Etc. Au nom de quoi les choix qui président aux contenus d'enseignement ont-ils été faits et méritent-ils d'être maintenus ou révisés ?

Ce sont là des questions fondamentales trop souvent occultées ou traitées dans le secret des cabinets, en négociations confidentielles avec les différents lobbies... Le résultat nous est bien connu : une accumulation et une sédimentation de savoirs dont les élèves ne perçoivent pas le sens. La démarche d'Edgar Morin, initiée à l'occasion de la consultation sur les lycées de 1998, sur « les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur³ » est, à cet égard, courageuse et exemplaire. Malheureusement, elle ne fait consensus que tant que personne ne songe à la rendre opérationnelle ! Nous sommes très loin d'un travail citoyen sur « les savoirs fondamentaux ». Et, tant que ce travail ne sera pas fait avec le sérieux nécessaire et la transparence requise, en mobilisant toutes les forces de la société civile, nous n'aurons pas une société éducative authentiquement démocratique. Une démocratie digne de ce nom met en débat ce qu'elle décide d'enseigner à tous ses enfants... C'est même, à bien des égards, ce qui la caractérise.

Deuxième condition : il faut que la société éducative passe d'une utopie de la fixité à une utopie de la mobilité. L'utopie de la fixité, c'est celle de 1984, celle du *Meilleur des mondes*, celle des grandes utopies, y compris des utopies architecturales de Nicolas Ledoux, par exemple, dans lesquelles on surveille le travail, l'obéissance et la conformité de tous. Michel Foucault, dans *Surveiller et Punir*, paru en 1975, a travaillé sur ces modèles dans lesquels il a vu des expressions du panoptisme de Bentham : la surveillance et le dressage des corps permettent la domination sur les esprits qui, avec la modernité, va prendre la forme de « douceurs insidieuses ». Ainsi avons-nous vécu avec l'idée que la perfection résidait dans « l'ordre », « l'organisation », la maîtrise des places et des trajectoires des individus. Nous vivons avec des utopies de références mécaniques, avec la perspective de « sociétés-horloges », régies par la reproduction...

Nous savons, aujourd'hui, que ces utopies de la fixité sont mortifères et que la démocratie doit accepter l'imprévisible, l'incertitude, le débat avec tous ses aléas. Nous savons que l'idée même d'éducation, en démocratie, est étroitement liée à la « perfectibilité » de tous, comme disait Rousseau, à l'éducabilité de chacun, comme nous disons aujourd'hui. Pas de démocratie sans possibilité de quitter les résidences auxquelles on a été assigné en raison de sa naissance, de ses origines, de son milieu et de toutes les étiquettes que l'on a posées sur nous. Pas de démocratie sans possibilité offerte à chacun de « différer »..., ce qui est bien plus exigeant que le simple droit à afficher ou à vivre avec sa différence. Pour qu'une éducation permette l'émergence d'une démocratie au sens moderne où nous l'entendons, il faut qu'elle produise non pas de la fixité, de l'enfermement, mais qu'elle produise de la mobilité, qu'elle produise la possibilité, aussi bien verticale qu'horizontale, de croiser les destinées des uns et les appartenances des autres.

C'est pourquoi il n'est de société éducative démocratique que si, après l'acquisition des savoirs fondamentaux nécessaires à l'exercice de la citoyenneté, chacun peut, tout au long de son existence, continuer à apprendre et à se former, à découvrir de nouveaux savoirs, à accéder à de nouvelles expériences et à s'impliquer dans de nouveaux engagements. Pour parodier Hannah Arendt, si une démocratie doit donner un terme à l'éducation scolaire (où les enfants acquièrent les savoirs exigés par les adultes), elle ne peut, en aucun cas, donner un terme à l'apprentissage et à la formation tout au long de la vie.

Troisième condition : pour penser à la fois l'éducation et la démocratie dans notre société, il faut trouver le moyen de faire vivre ensemble

Instruction et émancipation. Déjà Ferdinand Buisson et Henri Marion, nommé par Jules Ferry à la chaire de « science de l'éducation » de la Sorbonne, avaient développé la nécessité d'une telle synthèse au sein de « la méthode active ». Même si les pratiques n'avaient pas vraiment suivi, ils avaient tenté de montrer le caractère décisif du choix de la méthode pédagogique : la « leçon de choses » n'était pas faite pour amuser l'élève ou même stimuler ses capacités d'observation. C'était déjà une initiation à la méthode expérimentale, un moyen pour que l'élève puisse vérifier par lui-même ce qu'on lui avait dit et n'ait pas à s'en remettre aveuglément à la parole du maître. Il s'agissait déjà d'instruire (en transmettant des savoirs) et d'émanciper (en donnant à l'élève la possibilité d'examiner la vérité d'un propos sans s'en remettre les yeux fermés au statut de celui qui le profère). De même, on l'a vu, l'accès à l'écrit avait une visée émancipatrice, et le développement des bibliothèques scolaires, puis de toutes les formes de recherche documentaire, voulait représenter une manière de transmettre aux élèves non seulement un savoir, mais aussi un « rapport au savoir » : un rapport structuré par la recherche de la vérité.

Contrairement à ce que défendent les idéologues de droite, comme Luc Ferry par exemple, la « pédagogie républicaine » n'est nullement, à l'origine, une pédagogie de la seule inculcation : il n'y a pas, pour Marion, un temps d'apprentissage « passif », mécanique et imposé qui serait un préalable absolu à la réflexion critique. Bien au contraire. Tout apprentissage, même le plus modeste, doit être pensé en associant « une acquisition » et « une attitude », un objectif d'apprentissage et une implication de l'élève, une transmission et une subversion. Apprendre vraiment, c'est se dégager de celui qui vous a appris et de la manière dont il vous a appris. Apprendre vraiment, c'est savoir ce qu'on a appris et comment on s'y est pris. Apprendre vraiment, c'est pouvoir transférer ce qu'on sait et s'engager dans d'autres apprentissages. Apprendre vraiment, c'est accéder à la liberté en apprenant... On voit ainsi que les pédagogues de « l'Éducation nouvelle » ne sont nullement en rupture avec les inspirations pédagogiques des proches de Jules Ferry. S'ils ont critiqué, comme Célestin Freinet, la scolastique formelle de l'éducation traditionnelle, c'est parce que, justement, l'École publique n'a pas toujours su tirer parti des enseignements d'un homme comme Marion, et que les opposants à la pédagogie comme Brunetière – de vrais hommes de droite, anti-dreyfusards et élitistes – sont, eux, parvenus à tirer « l'École de la République » du côté de la reproduction d'un modèle normatif. Il existe bien une tradition pédagogique qui s'efforce de lier instruction et émancipation : très riche, cette tradition a souvent été marginalisée, alors que, justement, elle permettait de répondre à la question : comment penser un projet de société fondé sur l'éducation et qui, en même temps, permette d'espérer une véritable démocratisation de l'École et de la société ?

L'École est-elle démocratique aujourd'hui ?

On a vu que l'expression « démocratisation de l'École » reste ambiguë : s'agit-il d'une École qui instruit systématiquement tous les enfants d'une génération ? S'agit-il d'une École qui favorise la mobilité sociale ? Ou d'une École qui émancipe mieux en donnant la priorité à la formation citoyenne ? On voit bien qu'en France, nous vivons avec une vision assez étriquée de la démocratisation, comme en témoigne une vision minimaliste et utilitariste du « socle commun » : « Tout le monde est censé avoir le socle... mais quelques-uns seulement la statue ? » En réalité, toutes les statistiques démontrent que nous avons surtout massifié l'École : nous avons démocratisé l'accès, mais nous n'avons pas démocratisé la réussite.

Ce processus s'est développé, en particulier, depuis la mise en place de la scolarisation obligatoire à seize ans, en 1959, sous le général de Gaulle par le ministre Berthoin. Dans ce cadre, c'est évidemment le collège qui a soulevé les plus gros problèmes. Mais avant d'examiner cette question, regardons de près l'école primaire. Cette dernière a fait, en effet, un gros travail et fourni un gros effort depuis sa mise en place par Jules Ferry. On a, pourtant, trop tendance à voir son évolution récente avec le prisme déformant de la nostalgie, en oubliant l'engagement considérable des enseignants du premier degré.

Dans les années 1960, en particulier, on a assisté à de formidables initiatives. Le système Jules Ferry s'essouffait et un formalisme insupportable s'était emparé de l'école primaire... formalisme que Célestin Freinet avait dénoncé sous le nom de scolastique. Ce jugement, bien sûr, n'est en rien une dénonciation de la « belle époque » de l'École. Cette École aura rendu tous les services que la société de l'époque pouvait en attendre alors. Mais elle était devenue inadaptée, faute de se régénérer à de nouveaux idéaux – le nationalisme n'est plus de mise – et de renouveler ses méthodes – les « méthodes actives », pourtant prônées depuis longtemps, sont restées à la porte de l'école. Le « jaillissement de la vie », comme dira Maurice Clavel pour caractériser les événements de Mai 1968, va provoquer de profonds changements..., et non dans la perspective d'un abandon des exigences, mais, tout au contraire, avec la volonté de les rendre, en même temps, plus attractives, plus explicitées et plus porteuses d'une démocratisation authentique. À cet égard, Mai 1968, qui n'est que le révélateur d'une crise profonde et non, comme certains le prétendent, la cause de nos difficultés actuelles, a, d'ailleurs, vu fleurir de nombreux slogans éducatifs : « nous sommes tous une grande école », « retrouver le désir d'apprendre », « ouvrir l'école sur la vie », « partager les savoirs », etc.

À partir de 1969, l'école primaire a ainsi connu une période de mouvement, de réflexion, de recherches, d'expérimentations, largement inspirée par les mouvements pédagogiques (ICEM, pédagogie Freinet, GFEN, CRAP, Cahiers pédagogiques, OCCE, etc.) et par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Elle a été initiée par des ministres de droite puis, à partir de 1981, en alternance, par des ministres de droite et de gauche. En réalité, il y a eu une grande continuité dans ce travail, avec une vraie volonté de proposer à tous les élèves des situations et des médiations de plus en plus adaptées pour accéder aux savoirs. Mais la succession de réformes, de circulaires, de « nouveaux programmes », a malheureusement laissé une impression négative. « À chaque ministre sa réforme », « assez de réformes », « les enfants ne sont pas des cobayes » sont devenus des slogans habilement exploités, qui demeurent dans les représentations et les discours des enseignants. Pourtant, hormis l'échec des « mathématiques modernes », qui a jeté le doute sur la qualité de la recherche française en éducation, et la parenthèse Jean-Pierre Chevènement qui a tenté de faire croire que les apprentissages pouvaient s'effectuer par décret, toutes les décisions et les incitations allaient dans le même sens. Il fallait transformer l'école pour permettre à tous les élèves d'y réussir.

Le tiers-temps pédagogique, les activités d'éveil, les nouvelles instructions pour l'enseignement du français, la réécriture des programmes à la fin des années 1970, prenant en compte la notion de compétence et précisant la place de l'élève, les recherches de l'INRP pour le français, les mathématiques, les sciences, etc., ont permis des évolutions positives, au moins à l'école primaire qui avait obtenu la satisfaction d'une revendication majeure, le droit à la formation continue pour ses enseignants. Certes, les mises en œuvre ont été laborieuses, les effets inégaux dans la mesure où la résistance au changement chez les enseignants a été minimisée et l'accompagnement, la régulation, l'évaluation des réformes ont été faibles ou inexistantes... Mais la « loi d'orientation sur l'éducation » de 1989, dite loi Jospin, est venue à temps pour donner un cadre cohérent à l'ensemble de ces évolutions. Elle systématise le projet d'école et d'établissement, instaure les cycles, met en pace des moyens de suivi des élèves, prévoit des temps de concertation et repense clairement le fonctionnement du système en plaçant « l'élève au centre ».

On a beaucoup critiqué cette formule en confondant « l'enfant » (et ses caprices) avec « l'élève » (que l'on doit élever justement au-dessus de ses caprices). On a imaginé que les enseignants devaient se mettre au service des enfants et abandonner toute exigence... Certes, la formule a pu être utilisée de manière maladroit, mais, d'une part, on a oublié qu'elle existait depuis un siècle et signifiait tout simplement une recentration sur les apprentissages effectifs (et non simplement prescrits) et, d'autre part, qu'elle marquait essentiellement – et c'est heureux – la fin d'une

époque où l'on se contentait de gérer au mieux des flux pour affirmer qu'il ne suffisait plus d'accueillir tous les élèves, mais de faire réussir chacun. En fait, la loi de 1989 a formalisé et structuré les réflexions multiples engagées depuis une vingtaine d'années. Elle a clairement tenté de mettre un terme à la lente agonie de l'École de Jules Ferry pour placer l'École dans la perspective du xxi^e siècle. Elle a renoué avec la vision prophétique de Jean Zay que l'on avait trop perdue de vue.

Au total, l'école primaire, mais aussi les collèges, qui avaient été mis en mouvement par Alain Savary et Louis Legrand, ont considérablement progressé au fil de ces années : de nombreux enseignants se sont engagés, se sont enthousiasmés, ont réalisé de grands projets. Dissimuler les progrès réalisés est facile mais profondément malhonnête. Lorsque l'on exploite les statistiques actuelles (15 % des élèves entrant en sixième ne sauraient pas lire, par exemple), on laisse habilement entendre qu'avant 1969, c'était mieux. On ment et on trompe ainsi l'opinion publique. Un minimum d'objectivité imposerait de regarder les chiffres cachés sous les pourcentages : 15 % de 100, c'est quand même différent de 15 % de 100 000 ! Il faut toujours rapporter la question du niveau à une classe d'âge et non à une « classe scolaire » : comme l'explique parfaitement Vincent Troger, ce n'est pas parce que de plus en plus de monde fait le marathon de New York et que la moyenne des temps réalisés a un peu baissé, en raison justement de l'importance de la fréquentation, que le niveau physique des New-Yorkais a globalement baissé !

Dans le même ordre d'idées, on focalise sur des constats anecdotiques pour en faire des généralités indiscutables. Quand une vedette déclare sur un plateau de télévision que sa grand-mère faisait zéro faute à toutes ses dictées, tous les Français pensent que leur grand-mère était aussi performante. C'est une stupidité qui finit par avoir la vie dure. Toutes les grands-mères ne faisaient pas zéro faute et une grande proportion d'entre elles ne savaient pas lire. Et, même si les derniers travaux dont nous disposons montrent effectivement une baisse très sensible de l'orthographe grammaticale pour des tranches d'âge égales, il faut examiner précisément les conditions sociales dans lesquelles nous vivons et cesser d'accuser les seuls enseignants : en réalité, c'est le rapport de tous les Français à la norme linguistique qui a changé, puisque même les adultes se mettent à faire des fautes d'orthographe qu'ils ne faisaient pas et sur des règles qu'ils maîtrisaient à l'école. Mais nous préférons toujours chercher des boucs émissaires plutôt que de réfléchir sur nos responsabilités et, en l'occurrence, sur le statut que nous donnons à l'écrit dans notre société ! De la même manière, on a une nette tendance à surestimer ses propres performances scolaires, ce qui conduit, paradoxalement, des hommes et des femmes à revendiquer le retour à une école dont ils ont été des victimes.

Certes, tout était loin d'être parfait en 2002 ! Un énorme travail restait à faire ! Mais, néanmoins, 2002 marque une rupture de cette lente évolution vers la démocratisation. N'oublions pas que la transformation d'un système éducatif ne peut se concevoir qu'à l'échelle d'une ou plusieurs générations et nécessite un minimum de continuité républicaine, transcendant les alternances politiques et les personnalités des ministres, comme ce fut, à peu près, le cas de 1969 à 2002.

La rupture et le temps du recul

Annoncé au lendemain de l'élection présidentielle de 2002, le grand débat présidé par Claude Thélot sur l'avenir de l'École aurait pu être une belle occasion de réflexion et de mobilisation collectives. Mais ses conclusions n'ont donné lieu qu'à une nouvelle loi d'orientation en 2005 (« sur l'école » et non sur « l'éducation » comme celle de 1989, ce qui en dit long !), très technocratique, sans autre visée politique que de maintenir un subtil équilibre entre les parents et les enseignants, avec, comme horizon, l'acquisition par tous d'un « socle commun » réduit à des habiletés vidées de sens. Partout, on parle de « retour » : retour aux fondamentaux, retour aux leçons de morale, retour au bon vieux temps... Tous les verbes des textes et discours relatifs à l'école sont alors affublés du préfixe « re », refonder, restaurer, revenir, rétablir..., comme si l'école s'était autodétruite allègrement de 1969 à 2002, avec la complicité active des ministres successifs Faure, Guichard, Fontanet, Haby, Beullac, Savary, Monory, Jospin, Lang, Bayrou, Allègre..., tous des incompetents aux yeux de groupuscules réactionnaires dont les membres s'enorgueillissent toujours de ne pas avoir appliqué les réformes, campant sur le mythe d'une école de Jules Ferry qui resterait la seule forme possible d'organisation de l'institution scolaire, les bataillons scolaires et les chansons de Déroulède en moins ! Quoique ?

Le summum a été atteint, sans grande manifestation d'opposition, il faut bien le dire, par Gilles de Robien avec l'aide des milieux les plus réactionnaires du paysage éducatif et politique, certaines de ses positions sur l'école étant identiques à celles du Front national : c'est le temps du retour au b.a.-ba obligatoire, de la grammaire de grand-mère, des leçons de mots, du calcul de grand-père... La férule et la blouse grise apparaissent à l'horizon. L'opinion publique est sous-informée sur ces questions et remarquablement manipulée par des médias qui renoncent pratiquement à toute véritable investigation : ils se font simplement les porte-parole des propos les plus outranciers, manipulent les caricatures et ignorent toutes les analyses un peu approfondies. Ils réussissent ainsi à faire croire que les « innovations pédagogiques » ont fait totalement disparaître toute forme de mémorisation ; ils prétendent que « faire construire » les savoirs par les élèves, c'est les abandonner à eux-mêmes..., alors que cela requiert une préparation, et même une directivité, bien plus grandes que le simple exposé magistral. En réalité, les pédagogues se sont toujours efforcés d'articuler la découverte et la formalisation, le projet et l'exercice, la motivation et l'effort. Mais il est tellement plus facile de jouer sur des oppositions que d'entrer dans la description précise des pratiques !

Dans la foulée, on enterre le collège unique (oubliant qu'il reste à faire), on incite les parents à dénoncer les enseignants réfractaires (au lieu de favoriser le nécessaire dialogue), on dénigre toutes les recherches pédagogiques contemporaines (quand on proclame, par ailleurs, l'importance décisive de la recherche pour le progrès). On instruit enfin le procès en sorcellerie des « pédagogistes », nom dont on affuble les pédagogues qui ont le malheur de croire qu'il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent, que les enfants ne sont pas des machines qu'on pourrait se contenter de programmer et que la liberté se forme au quotidien dans le moindre geste au sein de chaque classe...

Quoique très anciennes et particulièrement rabâchées, les attaques contre « les pédagogistes » font mouche car elles exploitent habilement les inquiétudes des parents, les difficultés de certains enseignants, la peur que les adultes ressentent devant une jeunesse qu'ils ont le sentiment de ne plus maîtriser. L'appel à une autorité « magique », à des apprentissages qu'il suffirait d'imposer, à un ordre ancien qu'il faudrait simplement rétablir rassure. Et c'est un désastre pour la pensée dans le domaine de l'éducation. L'histoire dira à quel point cette période aura été destructrice de l'école et, plus globalement, négative pour une pensée globale de ce que peut être une société éducative : en fait, les « antipédagogues » assènent leur désespérance éducative et présentent le dressage sous toutes ses formes comme la condition de notre survie. En matière scolaire, ils n'ont qu'une expression à la bouche : il faut « tenir » les élèves. Ils discréditent tout effort pour les mobiliser, leur donner le goût d'apprendre et le souci de progresser, ils confondent « transmission » et « inculcation ». Ils ont ainsi, objectivement et étymologiquement, une fonction « réactionnaire » : ils verrouillent la recherche et l'inventivité éducative ; ils préparent l'avènement d'une société de répression...

Car, même si au terme de la période de la « rénovation pédagogique », l'impact réel des réformes a été relativement faible, le mouvement des idées, la réflexion sur les rapports enseignant/enseigné, la capacité à analyser les facteurs favorables à l'amélioration de la réussite scolaire se sont considérablement développés. Ils ont ouvert la voie à la construction d'une nouvelle école pour le xxi^e siècle. Et le passage de Gilles de Robien, après le « ministère paillettes » de Luc Ferry et la parenthèse François Fillon, peut vraiment être considéré comme le temps de la rupture d'un mouvement engagé depuis 1969, comme l'expression d'une volonté d'imposer le retour impossible à un passé mythifié.

Chacun espérait, au lendemain de l'élection présidentielle de 2007, que la nomination de Xavier Darcos, professeur, inspecteur général, ayant

exercé de nombreuses responsabilités ministérielles, maire, connaissait le système éducatif, allait permettre un nouvel élan, d'autant que la lettre aux éducateurs du président de la République insistait, par exemple, sur le refus et l'impossibilité de revenir à l'école d'antan. Le temps des illusions a été relativement bref, contraint par les visions politiciennes et le calendrier électoral. L'annonce des nouveaux programmes pour l'école primaire, en mars 2008, a soulevé un tollé quasi général : seuls les groupuscules les plus conservateurs se sont réjouis. La régression se profile sur tous les plans : dans le domaine des finalités (l'apprendre à faire, à être, à vivre ensemble, le développement de l'intelligence globale disparaissent au profit des apprentissages mécaniques, de l'exercice, de la mémoire), comme dans celui des disciplines (on revient aux contenus et aux pratiques en vigueur en 1920), et celui des méthodes (on insiste sur la liberté pédagogique des enseignants, mais, en imposant une dictature de l'évaluation quantitative, on leur impose aussi des méthodes qui relèvent du pur conditionnement..., tout le contraire d'une « pédagogie de la liberté » !).

Notre École n'était absolument pas démocratique jusque dans les années 1960. Une évolution a été réalisée avec la rénovation pédagogique de l'école primaire, avec la rénovation des collèges à partir de 1981 et la réforme des lycées de 1998. Mais, depuis, la volonté de promouvoir des pratiques pédagogiques capables de mobiliser et de faire réussir tous les élèves a été abandonnée. En réalité, le retour au système d'avant 1968 un système de démocratisation purement quantitative, condamne toute perspective de véritable démocratisation de l'École et d'avancée vers une société éducative.

Transformer les victimes en coupables

Depuis 1959, l'École a été massifiée. Il fallait le faire. Mais nous avons eu tort de ne pas suivre systématiquement les préconisations du plan Langevin-Wallon et de ne pas accompagner cette entrée massive d'élèves dans l'école secondaire d'une véritable réforme pédagogique volontariste. Plus encore, le collège, malgré les beaux efforts d'Alain Savary et de quelques autres, a été progressivement aspiré par le modèle transmissif du lycée, lui-même calqué sur celui des classes préparatoires. Malgré les travaux pédagogiques et les injonctions ministérielles, le secondaire n'a pas encore pris la mesure de la demande d'éducation dont il est l'objet. Les lobbies disciplinaires, les crispations de certains syndicats, les maladroites de tel ou tel ministre se sont conjugués avec les attaques contre la pédagogie dont on ne cesse de dire qu'en s'intéressant aux élèves, elle délaisse les contenus. Conséquence : une démocratisation en trompe-l'œil.

Nous avons dit à tous les enfants : « Entrez dans l'école. » Et, une fois qu'ils y étaient, nous leur avons dit : « Travaillez et vous réussirez ! » Et, s'ils ne travaillent pas, nous leur disons : « Puisque vous ne travaillez pas, allez voir dehors ! » Les conséquences de cette démarche n'ont probablement pas été mesurées. Elle comporte de graves effets pervers.

Dans un tel système, en effet, si l'on échoue, on n'a plus qu'à s'en prendre à soi-même. On n'est plus une victime, on est un coupable. « Si vous ne réussissez pas, c'est parce que vos parents sont démissionnaires, que vous ne travaillez pas assez, que vous n'êtes pas polis, que vous n'êtes pas attentifs, que vous ne faites pas d'efforts, que vous regardez trop la télévision ou restez devant l'internet jusqu'à quatre heures du matin ! » Vous êtes coupable, on vous exclut !

De plus, un coupable ne peut pas transformer sa culpabilité en engagement. On peut transformer son exclusion en engagement et devenir un militant contre l'exclusion. Mais, si on est coupable, on intériorise une image très négative de soi : on ne vaut rien. On est nul. Et les jeunes disent encore plus durement les choses. Ils intériorisent le fait qu'ils sont nuls et que la violence est leur seul moyen d'expression. Nous avons fait rentrer dans l'école des quantités d'enfants qui n'y ont pas réussi parce que nous n'avons pas mis en œuvre une pédagogie mobilisatrice et adaptée, qui en nourrissent une rancœur sociale impossible à transformer en engagement politique et syndical, qui cherchent donc simplement des boucs émissaires pour expliquer leurs échecs et se précipitent dans des groupes ou des communautés capables de leur redonner une identité. C'est un phénomène très important, un phénomène qui n'est pas spécifique à l'École mais que notre société est en train de généraliser : on organise la transformation systématique des victimes en coupables de manière à leur faire porter la responsabilité individuelle de leurs propres difficultés et les exclure ainsi de la vie sociale.

Il faut être très attentif à cela parce que, si ce mouvement peut se parer des oripeaux de la responsabilisation, il n'en reste pas moins profondément réactionnaire, au sens fort du terme, dans la mesure où il fait porter le poids de l'injustice et de l'échec, voire de la maladie, à ceux qui, précisément, sont les victimes de la société. « C'est de votre faute ! Vous n'avez qu'à vous retrousser les manches. Nous allons, bien sûr, vous aider à cela, mais votre salut ne dépend que de vous ! » Ce discours est constant et d'autant plus difficile à combattre qu'il est souvent compris comme une manière de mobiliser les personnes, de les encourager, de réhabiliter l'effort et le mérite. On insiste aussi sur le fait que la « victimisation » est une excuse facile et permet de pardonner des actes graves, au prétexte que les individus ne seraient pas vraiment responsables. Mais il ne faut pas se laisser impressionner par ces arguments : d'abord, nous devons sans cesse rappeler que les enfants ne sont pas des adultes – et les adolescents non plus ! Il est trop facile de les rendre responsables de leurs échecs quand, par ailleurs, on ne leur a pas donné les moyens de construire leur liberté ! Ensuite, il faut insister sur le fait que la responsabilité n'est pas comme un gâteau : plus on en prend, moins il en reste ! Tout au contraire ! Ce que ne cesse de dire la pédagogie – et ce qui est constitutif du pari de l'éducation –, c'est que plus nous prenons de responsabilité en nous engageant à aider l'autre à réussir, plus nous lui en donnons en lui permettant d'avoir prise sur son propre destin. En s'exonérant de toute responsabilité dans les échecs des personnes et en les culpabilisant, la société ne les aide pas à se prendre en main, elle les abandonne à la rancœur, au fatalisme et à la violence.

Les mesures concernant l'utilisation du samedi matin et de plusieurs semaines pendant les vacances scolaires pour permettre l'organisation d'une « remise à niveau » en français et en mathématiques pour les élèves en difficulté peuvent ainsi aboutir à des effets inverses de ceux qu'elles visent. Elles sont difficiles à combattre car elles renforcent l'idée, déjà largement répandue, que la société fait tout pour les enfants en difficulté, qu'elle ne peut pas faire plus... « Pensez donc ! Réduire le temps scolaire pour aider les élèves qui sont en difficulté, les faire venir à l'école pendant que les autres jouent de l'autre côté de la grille, payer cher des enseignants qui veulent travailler plus pour gagner plus pendant les vacances, pour faire du soutien... », voilà des mesures de justice sociale ! L'opinion publique y croit. Mais à aucun moment, on ne s'interroge sur les causes profondes du phénomène ni sur les conséquences de la désignation d'enfants en échec aiguillés vers des dispositifs spécifiques : on ne touche pas vraiment à ce qui se passe dans la classe, on ne fait rien pour pousser à la mise en œuvre, pendant le temps scolaire « normal », d'une véritable pédagogie différenciée (d'ailleurs, on a supprimé les cycles !), mais, en revanche, on rajoute des dispositifs à côté. On sait pourtant que ces dispositifs peuvent avoir des effets pervers : exonérer les enseignants d'un effort de suivi pour tous les élèves, stigmatiser les « mauvais élèves » ou ceux que l'on étiquette ainsi, développer une sorte d'acharnement pédagogique qui renforce le rejet de l'école, etc.

Comme, dans le même temps, le retour à l'École du XIX^e siècle est prôné et organisé, nous sommes en droit de nous demander si ces calculs et stratégies ne sont pas éminemment politiques, destinés à prouver que, si les élèves échouent, c'est vraiment de leur faute : on fait le lit du libéralisme, de la loi du plus fort et de la société des gagnants... Sur tout, on évite la transformation du système et la réforme des modes d'organisation, des pratiques et des contenus. Ce sont toujours les mêmes qui sont les perdants. L'habileté suprême est de permettre aux décideurs de se donner bonne conscience et de convaincre les citoyens comme les victimes que l'on y peut rien : c'est comme ça, c'est la fatalité.

En fait, c'est toujours la même question qui est posée : faut-il « réparer » ou prévenir l'échec scolaire ? Se contenter de proposer des « remédiations » aux exclus, en leur enjoignant de faire des efforts, ou s'interroger sur des situations qui leur permettraient précisément de ne pas être exclus ? En pédagogie, le triomphe des « dispositifs de remédiation », d'ailleurs illisibles pour l'immense majorité de la population, c'est le contraire d'une école ouverte, mettant l'accompagnement et l'entraide au cœur de ses pratiques, faisant des différences – y compris de niveaux – un outil d'interaction et de solidarité, d'une école généreuse, plus prompte à intéresser qu'à diagnostiquer, une école véritablement organisée sur le principe de la « pédagogie différenciée ».

D'ailleurs, c'est toute notre société qui bascule vers un système où la classification-culpabilisation prend la place de l'éducation : on ne lutte pas contre le chômage, mais contre les chômeurs. On ne lutte pas contre l'obésité, mais contre les obèses. On ne lutte pas contre le tabac, mais contre les fumeurs. On ne lutte pas contre l'échec scolaire, mais contre les élèves en échec... Ce qui est l'aboutissement normal de l'individualisme radical que nous voyons émerger : plutôt que de travailler sur les solidarités à créer, on condamne ceux qui ne sont pas conformes à la norme. Plutôt que de stimuler les actions de prévention, on traite les symptômes..., en laissant se développer le mal.

Le déni de la pédagogie

Devant les difficultés de la massification quantitative, un certain nombre d'idéologues pensent que, puisqu'elle n'a pas réussi, il faut la remettre en cause. Ils considèrent que, du fait que la massification a échoué, il suffirait de moins massifier – c'est-à-dire écarter, ou exclure, ou organiser des systèmes de recyclage des élèves ailleurs que dans l'Éducation nationale – pour que cela marche à nouveau. Mécaniquement parlant, ils ont raison. Si nous écartons du système les gens qui y échouent, on constatera qu'il y a moins d'échecs ! Ce n'est pas très compliqué. C'est même une évidence. Cette orientation est celle de la régression démocratique et sociale. Ce choix est celui du conservatisme.

Le véritable choix pour les démocrates est celui des Compagnons de l'Université nouvelle, de Jean Zay, du plan Langevin-Wallon. Nous avons fait une partie du chemin et il fallait le faire. Bien sûr qu'il fallait massifier ! Certes, on ne l'a peut-être pas fait avec suffisamment d'accompagnements et de précautions... Mais, quand la scolarité obligatoire, décidée en 1959, est entrée progressivement dans les faits, de 1962 à 1966, on a dû faire face à d'immenses problèmes techniques : on inaugurait alors, en France, un collège par jour ouvrable ! Il a fallu gérer... La massification a été, quantitativement, considérable. Les enseignants du premier degré sont montés dans le second degré, des enseignants ont été recrutés dans le premier degré, à des niveaux très bas. La pédagogie n'était guère un sujet de préoccupation : il suffisait de reproduire les modèles que l'on avait soi-même vécus comme élève. Il était évident pour tout le monde que les élèves qui ne réussissaient pas étaient responsables, avec leurs parents, de leur échec, puisque le modèle pédagogique en vigueur, celui de l'enseignement collectif frontal, ne pouvait pas être remis en cause.

Très tôt pourtant, à partir des années 1960-1970, le constat est sans appel : les travaux de Bourdieu et Passeron le souligneront avec éclat. L'École d'avant 1968 « reproduit les inégalités sociales » et ne fait réussir que « les héritiers ». Laisser penser que c'était là l'âge d'or où triomphait la méritocratie républicaine est une escroquerie. Certains oublient, ou feignent d'oublier, aujourd'hui les insuffisances notoires des performances des élèves en sixième à cette époque, notamment dans le domaine de la lecture (la compréhension des textes lus était faible comme la compréhension des énoncés de problèmes), de l'expression orale et écrite. Pourtant, tout cela était pointé à l'époque par de multiples travaux et, en matière pédagogique, de nombreuses propositions prometteuses étaient en train d'émerger, mais la gestion technique de la massification dans le second degré était prioritaire.

Ainsi a-t-il fallu créer la carte scolaire. N'oublions pas qu'avant 1964, c'étaient les directeurs, les directrices, les chefs d'établissements qui régulaient entre eux les flux d'élèves. Cela se faisait à peu près normalement avec, déjà, bien sûr, des délits d'initiés, comme le choix de l'allemand en première langue pour s'engager ou se maintenir dans la filière la plus noble. Dès lors que la scolarité obligatoire à seize ans a été créée, la masse d'élèves supplémentaires fut telle, et dans des conditions tellement rapides, que la croissance ne pouvait pas se faire sans un minimum de règles, comme la carte scolaire. À l'époque, certains syndicats d'enseignants considèrent, d'ailleurs, la mesure comme inique et expliquèrent que les élèves pauvres seraient assignés à résidence dans des écoles de pauvres, ce qui était contraire à la vocation de l'école de la République. Ils avaient, à la fois, raison et tort. Ils avaient raison sur les dangers de la ségrégation territoriale ; ils avaient tort en ignorant la nécessité de règles permettant d'assurer la mixité sociale. En tout cas, il a fallu gérer cette démocratisation et nous voyons bien que ce ne fut pas facile.

Pour la gérer, la société s'est trouvée confrontée en permanence à une difficulté récurrente : l'existence d'élèves qui ne réussissaient pas à travailler dans le cadre qui leur était proposé. Le véritable drame historique des années 1960 a été la décision, plus ou moins affichée, mais finalement assumée, de vouloir généraliser le modèle du petit lycée, ses programmes et ses méthodes, au collège unique en gestation. Les effets de cette décision ont été, et sont encore, très lourds de conséquences..., car un nombre significatif d'élèves que l'on aurait pu encadrer correctement dans un modèle d'« école fondamentale », moins en rupture avec l'enseignement primaire, s'est trouvé marginalisé dans un enseignement secondaire très découpé, où le suivi personnel comme les pédagogies plus inductives sont rendues très difficiles. Les plus anciens se souviennent peut-être des multiples tentatives de l'institution scolaire pour faire face à ces élèves en difficulté. Ils s'en souviennent avec, à la fois, un peu d'humour, un peu d'agacement et parfois un peu de révolte.

Nous avons massifié et nous avons découvert qu'une partie des élèves ne réussissait pas. La réaction spontanée, face à ce type de problèmes, est toujours de créer des structures spécifiques dotées d'une pédagogie adaptée : « Puisque certains n'y arrivent pas, il conviendrait de réfléchir, pour ces élèves-là, à une autre manière de s'y prendre, avec des maîtres formés de façon particulière et des programmes originaux. Parce qu'on ne peut pas traiter tout le monde de la même façon... » Pour ce faire, on a créé des classes particulières. Par exemple, on a créé des quatrièmes et troisièmes technologiques, destinées à s'occuper des élèves en difficulté dans les enseignements généraux. Puis, quelques années plus tard – en général très peu de temps après –, des gens très compétents et bienveillants, au plus haut niveau de l'université et de l'État, arrivent et expliquent : « C'est intéressant tout ce que vous avez fait là, mais cela stigmatise les élèves concernés, cela les met à l'écart et compromet leur avenir. De plus, dès que vous ouvrez des classes pour élèves en difficulté, elles se remplissent. Donc, les autres enseignants s'exonèrent de la nécessité de les accompagner et de les faire progresser. Finalement, cela empêche le système de s'améliorer. Nous ne sommes pas favorables à ces filières marginales. Donc, faites des classes où vous mettez tout le monde ensemble... » On supprime les quatrièmes et troisièmes technologiques et on remet tout le monde ensemble !

Un certain nombre d'enseignants ne peuvent pas comprendre. Ceux qui sont allés enseigner dans les quatrièmes et troisièmes technologiques sont, en général, des militants pédagogiques passionnés, favorables à une pédagogie alternative, ici une pédagogie du projet technologique. Ils ont le sentiment de faire du très bon travail et on leur dit que c'est mauvais. Ils ne comprennent pas. Ils pensent qu'ils luttent pour la démocratisation de l'École... On leur dit : « Non, vous ne faites pas de la démocratisation, vous stigmatisez les élèves en les plaçant dans des structures

spécifiques. » Ces enseignants sont un peu déboussolés devant une telle situation, mais, face à la bonne foi et aux bonnes intentions des experts, ils se soumettent. On crée donc des classes hétérogènes. Deux ans après, il y a toujours quelqu'un qui, avec autant de bonne foi et de bonnes intentions, arrive et déclare : « Mais attendez, si vous mettez tous les élèves ensemble, ça ne va pas marcher ! Parce qu'il y a forcément des élèves qui ont besoin d'un traitement particulier. Il faudrait leur proposer des classes spécifiques, des personnels mieux formés, des pédagogies et un programme adaptés... » Donc, on regroupe les élèves dans des classes de « niveaux » ou de « besoins » et l'on cherche des enseignants pour s'occuper d'eux. Avant, inévitablement, l'arrivée prochaine de nouveaux experts qui s'écrient : « Non, non, non ! Vous créez des ghettos... » Et ainsi de suite !

Nous assistons ainsi à une oscillation infernale qui décrédibilise l'institution scolaire. C'est le signe que nous ne sommes pas parvenus, pendant toutes ces années, à identifier un « modèle institutionnel acceptable » permettant de traiter l'hétérogénéité des élèves sans sacrifier les besoins spécifiques de chacun. Nous n'avons pas trouvé le moyen de *différencier sans exclure*. Mais c'est sans doute parce que nous ne nous confrontons jamais vraiment au problème de fond : nous préférons les arrangements institutionnels, les bidouillages de structures, les compromis d'organisation... Nous manquons de courage pour remettre les choses à plat !

Et nous en sommes encore là. Nous pouvons continuer à osciller. Et nous continuerons à osciller si nous ne repensons pas le système autrement. Il y aura toujours des gens qui diront : « Il faut traiter les élèves en difficulté avec des cadres spécifiques et des enseignants spécialisés. » Et il y aura toujours d'autres gens pour dire : « Mais non, cela les stigmatise, il faut les traiter ensemble. » Ces gens-là sont en général – ce qui est assez paradoxal – tous de gauche et de bonne volonté... Les autres sont plutôt muets et laissent fonctionner tranquillement un système de déversoirs successifs ou de distillation fractionnée.

L'existence de ces tensions et de ces oscillations prouve que la démocratisation de l'éducation nécessite une vraie réflexion en profondeur. Il ne faut pas s'enfermer dans des formes traditionnelles que l'on oppose sans cesse entre elles avec des justifications toutes parfaitement légitimes. Il nous faut apprendre à penser autrement, à sortir des archétypes, à inventer autre chose.

De l'égalité des chances à l'égalité des droits

Si l'on veut aller plus loin, la réflexion doit se fonder sur d'autres principes et s'appuyer, à la fois, sur plus de rigueur et plus d'imagination.

Qu'est-ce qu'une éducation démocratique ? C'est une éducation qui fait son deuil, une bonne fois pour toutes, du pseudo idéal de l'égalité des chances. Disons-le clairement, l'égalité des chances, il y a la Française des jeux pour cela. C'est le tirage au sort, les boules, sous le regard de l'huissier qui garantit que « tous les gagnants ont joué » ! À l'école, le problème, c'est que beaucoup d'élèves ne risquent pas de gagner, puisqu'ils refusent de jouer !

En réalité, l'égalité des chances est une conception étrange. Elle est l'héritière d'un certain nombre de compromis historiques : il fallait afficher la méritocratie républicaine, mais sans compromettre la position dominante des héritiers. Rien de mieux, pour cela, que d'afficher le droit pour chacun d'arriver au but sans regarder de près l'équipement dont il dispose... En revanche, ce qui doit être l'axe fort d'une politique éducative démocratique aujourd'hui, ce n'est pas l'égalité des chances, mais le droit à l'éducation pour tous. Ce qui n'a rien à voir.

Parler du droit à l'éducation pour tous, c'est reconnaître que tout enfant, toute personne, tout sujet, quelle que soit sa nationalité, quel que soit son handicap social, psychologique, personnel, quelles que soient ses appartenances et son histoire, a le droit d'être éduqué. Et qu'il a le droit d'être éduqué pour avoir une place dans la société qui l'accueille.

Le droit à l'éducation pour tous est, d'ailleurs, introduit dans un texte de loi, la loi de février 2005 sur le handicap. D'une manière assez étrange, la « loi d'orientation sur l'École » continue à parler, quant à elle, d'égalité des chances. À cet égard, la loi sur le handicap est donc plus en avance, en termes de modèle éducatif de référence, que la loi d'orientation de François Fillon. Nous pouvons, d'ailleurs, nous demander pourquoi, s'agissant du handicap, on ose parler du droit à l'éducation pour tous alors que, s'agissant de l'École, on n'en parle pas.

Peut-être y a-t-il, dans notre inconscient collectif, l'idée que les enfants handicapés, ou porteurs de handicaps, ont, effectivement, le droit d'être inscrits dans une école, d'avoir les « compensations » nécessaires en fonction de leurs difficultés, tandis que d'autres enfants – les enfants issus de l'immigration, les enfants délinquants, les enfants turbulents, par exemple – seraient, eux, plus difficiles à intégrer et à socialiser ? Ou qu'il faudrait se contenter pour eux d'un « socle commun » sans véritable ambition culturelle ? Ne nous méprenons pas, bien sûr : le combat pour l'intégration des enfants handicapés est un combat essentiel, un enjeu majeur et même un outil de transformation de toute l'école, au bénéfice des « enfants ordinaires ». Mais il faut que l'ambition affichée pour eux soit affichée pour tous : tous les enfants, quels qu'ils soient, ont le droit d'être éduqués, car c'est le premier et le plus fondamental des droits de l'enfant. Tous les enfants ont le droit d'accéder aux langages, à la compréhension de leur environnement, à l'expression de leur personnalité, à l'inscription dans une culture qui les relie à l'universel.

Ainsi, parler du droit à l'éducation pour tous permet-il de sortir de l'alternance, de l'oscillation entre classe homogène et classe hétérogène. Qu'est-ce que le droit à l'éducation pour tous ? C'est le droit, à la fois et en même temps, de rencontrer la différence et d'être traité dans sa spécificité.

Si nous voulons fonder l'École démocratique sur autre chose que l'oscillation institutionnelle infernale que nous avons vécue depuis de nombreuses années, il faut réussir à penser en même temps l'homogène et l'hétérogène. Il faut donner à l'enfant des espaces de rencontre de l'hétérogène en même temps que nous lui donnons des lieux et des cadres de traitement où il se sent respecté dans sa différence et où ses besoins spécifiques sont pris en compte. Mais tout cela dans un même cadre ! Pas successivement. Pas de manière éclatée. Nous devons garantir la cohérence et la continuité de son éducation. Pour éduquer quelqu'un, il faut en même temps lui permettre de rencontrer l'altérité et lui permettre de s'approprier les aides spécifiques dont il a besoin pour se développer. À cet égard, il est nécessaire de réfléchir à de nouveaux modèles organisationnels. Et l'on voit rapidement que, si l'on part sur cette hypothèse, quelque chose va voler en éclats, ou, au moins, mériter d'être discuté, c'est la notion même de classe.

Parler de « classe », c'est, en effet, se demander immédiatement si elle doit être homogène ou hétérogène. Et l'on ne conçoit pas l'école sans des classes, plus ou moins homogènes ou hétérogènes. Personne aujourd'hui n'a connu d'autres systèmes éducatifs que des systèmes éducatifs fondés sur la classe. Globalement : une heure, un cours, trente personnes, l'appel au début, les devoirs à la maison à la fin. Et une note pour sanctionner le travail fait.

Évidemment, cette notion de classe a été, à un moment donné, un progrès fabuleux pour le système éducatif. Elle a permis de faire face aux massifications, celle de Jules Ferry et celle des années 1960. Elle a permis de rationaliser l'instruction en France. Elle a permis de donner à tous un minimum qui permettait de faire face aux défis du quotidien. Mais cette notion de classe est devenue un obstacle à la possibilité de penser une autre École fondée sur le droit à l'éducation pour tous : droit à la rencontre de la différence et droit au traitement spécifique en fonction de ses besoins.

Donner toute leur place aux finalités

Il faut réinterroger le couple finalités/modalités. La classe n'est pas une finalité de l'École, c'est une modalité de l'École. C'est une modalité historique qui est apparue à un moment, qui a été un progrès fort à ce moment-là, mais qui reste une modalité parmi d'autres. C'est une manière de faire. Ce n'est pas une finalité. La finalité c'est l'éducation, l'enseignement, l'apprentissage. Donc, si on pense les finalités et si on pense le droit à l'éducation pour tous, il faut penser des modèles d'organisation un peu plus complexes – en réalité, sans doute moins compliqués – dans lesquels l'enfant sera inscrit dans deux structures étroitement articulées : d'une part, un cadre « hétérogène », permettant de rencontrer et de respecter l'altérité sous toutes ses formes, d'apprendre des autres et de leur apprendre... et, d'autre part, un cadre « homogène », dans lequel sont entendus les besoins particuliers, où une aide personnalisée (et par forcément individuelle) peut être apportée, où chacun dispose d'une interlocution lui permettant de progresser...

Ce modèle n'est pas révolutionnaire, il a existé et il existe. Il a été conçu et expérimenté par les mouvements pédagogiques. C'est, d'une certaine manière, le modèle que préfigurent les Réseaux d'aide aux enfants en difficulté (Rased) dans l'enseignement primaire. On maintient la classe hétérogène avec des élèves d'origines différentes, de sensibilités différentes, de niveaux différents, dont certains ont des difficultés particulières. Et le réseau permet justement de ne pas isoler les élèves qui ont des difficultés, mais de leur apporter une aide spécifique, à un moment donné, en fonction de leurs besoins. Malheureusement, les réseaux n'ont pas les moyens de fonctionner et ne couvrent pas la totalité des écoles : ils ne peuvent aujourd'hui faire face aux défis qui sont les nôtres. Ils ne peuvent apporter aux enseignants des classes « ordinaires » les soutiens dont ils ont besoin pour assumer la diversité des difficultés des élèves... On se demande même si l'on n'envisage pas de les faire disparaître très vite ! Néanmoins, le modèle des réseaux s'efforce bien de conjuguer l'hétérogène et l'homogène, de garder la classe homogène comme cadre de référence mais de trouver les moyens d'apporter de façon spécifique aux élèves les aides adaptées. On pourrait parfaitement d'ailleurs montrer qu'il y a eu au collège, dès le rapport Legrand en 1981-1982, des propositions qui allaient dans ce sens. On pourrait montrer, cela va de soi, que la loi de 1989, avec la mise en place des cycles, si nous l'avions vraiment prise au sérieux, nous aurait permis d'organiser ce tricotage de l'homogène et de l'hétérogène que, malheureusement, les aléas de l'institution, les alternances politiques et les reculades de ministres successifs n'ont pas permis de mettre en place.

Ce modèle novateur et pertinent risque, de plus, d'être ignoré ou remis en cause pour des raisons économiques – il paraît coûter plus cher à court terme – et pour des raisons de choix politique. L'organisation du soutien scolaire le samedi matin, désormais libéré pour les élèves, et des stages de remise à niveau sera un bon prétexte pour faire disparaître les Rased, accusés de ne pas être rentables.

Une éducation démocratique doit donc se préoccuper de trouver et d'inventer de nouveaux types de modalités institutionnelles et organisationnelles accordées aux véritables finalités de l'École de la République et capables de concrétiser le droit à l'éducation pour tous. Il faut, pour cela, mettre en place des modalités de gestion plus souples dans lesquelles un groupe d'élèves est confié à un groupe d'adultes identifié chargé d'organiser et de prendre en charge l'ensemble des enseignements. C'est, d'ailleurs, ce que montrent toutes les études internationales : l'École devient un vrai lieu d'apprentissage et d'éducation dès lors qu'elle est organisée en unités fonctionnelles à taille humaine (de soixante élèves pour le primaire à cent vingt élèves pour le lycée) prises en charge par un groupe d'adultes solidaires qui peuvent, en même temps, organiser les activités en fonction des besoins et des possibilités, suivre chacune et chacun, associer l'ensemble des élèves à la réflexion sur les méthodes et rencontrer régulièrement les familles. Inutile d'ailleurs de le cacher : une partie du succès de l'enseignement privé en France tient au fait qu'il a compris cela et l'a mis en œuvre. Il serait temps que l'enseignement public, au lieu de se replier sur un fonctionnement archaïque, adopte une politique de véritable « service public » et sache inventer des formes originales d'organisation scolaire...

Articuler traitement homogène et traitement hétérogène pourrait ainsi être le principe politique de base de notre École, de la maternelle au lycée. Pourquoi, en effet, ne pas constituer des « lycées uniques » où les élèves, qu'ils suivent la voie générale, technologique ou professionnelle, pourraient suivre des cours en commun en philosophie, arts plastiques, éducation physique ou histoire, tout en bénéficiant de cours spécialisés par ailleurs ? Notre jeunesse a besoin de cela pour retrouver une unité derrière les clivages qu'on lui impose de plus en plus prématurément. Nous jouons là l'avenir du lien social lui-même.

Plus de fermeté sur les finalités, plus de liberté sur les modalités

Prenons l'exemple de la classe de sixième. Aujourd'hui, nul ne sait vraiment comment elle est constituée. Il n'y a aucun critère qui s'impose ni aucune information dans ce domaine donnée aux parents. Selon les collèges, il y a des classes homogènes, des classes hétérogènes..., des classes ethniques dans certains cas, non parce qu'elles ont été voulues comme telles, mais parce qu'il se trouve, dit-on, que « cela s'est fait comme ça ». Dans d'autres cas, nous avons des classes qui sont constituées par ordre alphabétique, à partir des langues vivantes, voire des orientations de fin de troisième que l'on anticipe... Tout cela est totalement laissé aux initiatives locales, aux pressions, aux décisions plus ou moins courageuses du chef d'établissement. Sur cette question, l'État ne prend pas parti. Il détermine une vague politique, mais laisse filer. Et globalement, il pilote le navire en fonction de la loi de la moindre vague. En revanche, l'État impose que tout élève de sixième ait quatre heures de mathématiques par semaine. Est-ce bien raisonnable ? Ne doit-on pas inverser les choses ? Comment un ministère peut-il prétendre qu'un élève de sixième a besoin de quatre heures de mathématiques par semaine ? Il y en a qui en ont besoin de deux, il y en a qui ont en besoin de six : seuls les professeurs, sur le terrain, peuvent décider de cela en fonction des programmes et des élèves concrets. En revanche, sur une question aussi politiquement sensible et socialement déterminante que celle des critères de constitution des classes, l'État ne dit rien.

Là où il faudrait que l'État ait une parole forte sur des questions qui touchent à notre modèle de société, il se tait. Et c'est le règne de l'arrangement. On s'arrange, y compris avec les principes de la République. En revanche, quand il faudrait de la souplesse, l'État fait preuve d'un autoritarisme insupportable. Il contrôle de manière technocratique et tatillonne au lieu de faire confiance : « Il y a trois professeurs de mathématiques et six classes de sixième. On détermine un contingent d'heures et vous décidez de l'usage qui vous paraît le plus pertinent. Vous êtes sur le terrain, vous savez si vos élèves ont besoin de plus ou moins d'heures de mathématiques. Nous vous donnons une enveloppe ; vous en rendez compte *a posteriori*. » La grille des matières continuerait d'être obligatoire, les dotations fixées par l'État (avec les ajustements nécessaires dans les établissements difficiles), mais les temps d'enseignement par élève et les modalités de regroupements seraient localement déterminés en fonction du projet d'établissement et des besoins diversifiés des élèves. La condition *sine qua non* serait toutefois que les enseignants travaillent en équipe, dans la double perspective de la transversalité et de la continuité, ce qui exige une transformation fondamentale de leur formation des enseignants, mais aussi du temps et des lieux pour la concertation.

Et qu'on ne dise surtout pas qu'un tel système ferait éclater l'unité de la République ! C'est tout l'inverse : aujourd'hui, chaque établissement mène, à peu de choses près, la politique éducative qu'il veut. En revanche, il est soumis à la technocratie de « la centrale ». Il est politiquement autonome et techniquement assujéti. Il conviendrait qu'il soit politiquement encadré et techniquement libéré... Aujourd'hui, on laisse à chacun le droit de faire ce qu'il veut contre l'assurance qu'il rentre dans les normes bureaucratiques. La politique, c'est négligeable ! Les finalités, c'est

négligeable ! On ne forme pas véritablement des délégués d'élèves. Tant pis... Il n'existe pas de véritable politique concertée de recherche documentaire. Tant pis... On déroge aux textes en faisant des pré-conseils qui prennent les décisions en l'absence des délégués de parents... Tant pis ! Il n'y a pas de véritable éducation aux choix en matière d'orientation. Tant pis ! On fait l'impasse sur toute activité culturelle ou on traite l'éducation physique et sportive comme quantité négligeable. Tant pis... Le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté n'a jamais fonctionné. Tant pis... Les heures d'aide individualisée sont récupérées en classes complètes. Tant pis... On ne reçoit les parents qu'une fois par an pour des simulacres de réunion sans préparation ni animation. Tant pis... On aura peut-être une remarque un jour ou l'autre, mais rien de bien méchant ! En revanche, ne vous avisez pas d'oublier de remplir la multitude des enquêtes qui vous arrivent quotidiennement ! Ce serait fort grave. Rédhitoire pour tout dire !

En réalité, nous pourrions avancer beaucoup si nous allions vers des fonctionnements qui soient plus fermes sur les finalités et donnent plus de responsabilité sur les modalités. Or, c'est l'inverse qui se produit aujourd'hui. En fait, les finalités sont trop rapidement rangées dans le tiroir des accessoires, alors que les modalités et le contrôle exclusivement administratif des fonctionnements prennent toujours le dessus : la gestion plutôt que les idées... Et, derrière cela, bien sûr, une grande idée qui commence à dire son nom : stimuler la concurrence entre les établissements tout en contrôlant étroitement leurs dépenses. On ne peut mieux définir le libéralisme scolaire.

Combattre l'infantilisme de la société

Mais le libéralisme ne se manifeste pas seulement dans le domaine de la gestion des établissements. Il se développe aujourd'hui ouvertement en contradiction avec les valeurs fondamentales de l'éducation. Nous vivons, en effet, une conjonction inédite sur le plan sociétal entre un stade de l'évolution de l'enfant et le moteur de notre économie. Ce qui fait fonctionner notre société, c'est le caprice, rebaptisé la pulsion d'achat. Or, l'éducateur a le devoir d'apprendre aux enfants à résister à ce caprice. Là est bien le problème !

Nous sommes dans un monde qui érige en principe général de fonctionnement le passage à l'acte immédiat, l'achat sans réflexion, la réalisation immédiate de toutes nos pulsions. La publicité est une formidable machine à séduire qui court-circuite systématiquement tout raisonnement, toute rationalité, toute réflexion. Dans ce cadre-là, notre travail d'éducateur est de faire émerger des personnes qui réfléchissent et qui ne se soumettent pas en permanence à leurs caprices. Pour dire les choses en d'autres termes encore, nous vivons dans une société qui est structurée autour de ce que les psychologues nomment la régression infantile.

La régression infantile n'est pas du tout l'enfance. C'est le triomphe du « tout, tout de suite » : « Tes pulsions sont des ordres ! N'y résiste surtout pas ! N'y réfléchis même pas ! Surtout n'attends pas ! Ne t'interroge pas sur les conséquences, ne pense pas à moyen terme et, *a fortiori*, à long terme ! Si tu t'ennuies, si tu n'es pas accroché, séduit, scotché immédiatement, zappe ! » Ce message subliminal passe par tous les pores de notre société : « Tu veux, donc tu peux, donc tu dois. » Alors que nous devons apprendre en permanence à nos enfants et à nos élèves : « Tu peux, mais réfléchis avant de passer à l'acte. »

En fait, nous sommes dans une société qui fait du narcissisme, au sens psychologique du terme, le moteur de son développement. D'ailleurs, le narcissisme – « Je suis le roi... j'ai envie... je fais ! » – devient le comportement le plus exalté par les médias. C'est complètement inédit dans l'histoire du monde : non que le narcissisme soit une apparition récente, mais parce que, d'une part, il trouve, à portée de main, les moyens techniques pour s'imposer et parce que, d'autre part, les collectifs susceptibles de lui servir de contre-pouvoir, en faisant primer l'examen rationnel de l'intérêt collectif, sont en train de s'effondrer.

En réalité, les enfants sont toujours passés par ce stade de l'infantile, dans lequel ils sont au centre du monde et exigent la satisfaction immédiate de leurs pulsions. Et tous les enfants passent encore par là. C'est une étape normale de son développement. Mais, progressivement, l'enfant doit apprendre, grâce aux adultes, à surseoir à ses impulsions, à métaboliser sa violence, à réfléchir à ce qu'il fait, grâce à des dispositifs éducatifs que nous autres, pédagogues, passons notre temps à imaginer et à mettre en œuvre. C'est l'objet même de l'éducation.

Or, ce qui est problématique aujourd'hui, c'est que, alors que nous sommes chargés d'amener l'enfant à dépasser cette part d'infantile en lui, il vit dans une société qui exacerbe, exalte en permanence l'infantile, à la fois en lui et en nous. Elle le fait, par exemple, à travers un outil extraordinaire à tous égards, la télécommande. C'est l'outil du caprice par excellence. Grâce à lui, vous pouvez clore son bec à n'importe qui, zapper, en quelques secondes, d'un film pornographique à une émission d'information, d'une émission culturelle à un documentaire animalier, d'un jeu à une série américaine, etc. La télécommande, c'est la toute-puissance ! C'est un objet qui est, en quelque sorte, greffé au cerveau de nos élèves aujourd'hui. Ils arrivent en classe avec lui. Ils sont là devant le professeur, et se disent : « Qu'est-ce qui est en train de se passer ? Comment se fait-il qu'ici on ne puisse pas changer de chaîne ? » Et l'enseignant leur dit : « Non seulement on ne peut pas changer de chaîne, mais vous devez accepter de ne plus être séduits en permanence, stimulés par une surenchère d'effets, hypnotisés par les images de vous-mêmes que les médias vous renvoient à l'infini. Je vous propose, à proprement parler, autre chose. »

Ainsi, plutôt que de passer son temps à exalter une école idéale passée, observons ce que nous sommes en train de vivre et comprenons les nouveaux défis auxquels nous avons à faire face. Non pour nous soumettre nous-mêmes au diktat de l'audience, ni courir derrière les animateurs de télévision ou de « radios jeunes », mais pour prendre acte de ce que sont devenus nos élèves, de ce à quoi ils sont soumis et des exigences nouvelles que nous devons incarner. La pédagogie a réfléchi, depuis longtemps, sur les rituels capables de former au sursis et de susciter l'attention. Il serait peut-être temps de les prendre au sérieux.

La personne et la démocratie dans le même mouvement

Faisons l'hypothèse – qui est d'ailleurs une vieille hypothèse de l'Éducation nouvelle – que le développement de la personne et le développement de la démocratie participent du même mouvement. C'est un mouvement d'ouverture à l'altérité. C'est un mouvement de renoncement à être au centre du monde. C'est un mouvement d'acceptation du dialogue avec l'autre, d'acceptation de prise en compte du point de vue de l'autre dans la construction quotidienne de nos connaissances comme dans la conduite de notre existence.

Hans-Georg Gadamer, dans son livre *L'Héritage de l'Europe*⁴, explique que « *c'est véritablement une tâche gigantesque qui se trouve assignée à chaque homme à tout instant : il s'agit de tenir sous contrôle ses préventions, son plein de désirs, de pulsions, d'espoirs et d'intérêts, et suffisamment pour que l'autre ne devienne pas invisible ou ne demeure pas invisible. Qu'on puisse donner raison à l'autre, qu'on doive avoir tort contre soi-même et ses propres intérêts, voilà qui n'est pas facile à comprendre. Mais voilà qui est essentiel.* »

Quand Gadamer dit cela, il définit, au fond, l'objectif de l'éducation et celui de la démocratie. L'éducation, c'est l'accompagnement d'un enfant qui va renoncer à son infantile. C'est-à-dire qui va accepter, à un moment donné, de ne plus être le centre du monde, de ne plus être celui qui commande à tout, de ne plus être une télécommande incarnée. Et il doit accepter cela pour entrer dans une véritable communication, pour dialoguer avec l'autre, pour être dans une posture où, avec l'autre, il va entendre, échanger, élaborer, réguler son propos à partir de ce que l'autre

va lui renvoyer.

On voit bien que la démocratie se développe selon le même mouvement qui consiste à se dégager de sa posture de toute-puissance narcissique pour entrer dans une relation aux autres qui permet de construire du bien commun. La démocratie n'excommunie pas les intérêts individuels. Pour elle, ils sont légitimes et peuvent s'exprimer. Mais la démocratie stipule que le bien commun n'est pas réductible à la somme ou aux conflits des intérêts individuels, c'est-à-dire qu'entre les intérêts individuels et le bien commun, il y a quelque chose qu'on appelle *une institution*.

De même, l'éducation permet à l'enfant de découvrir qu'au-delà de lui, il y a sa famille. Et l'École lui permet de comprendre qu'au-delà de son nid, il y a la classe. Au-delà de la classe, il y a le quartier. Et dans le quartier, il y a des gens qui ne pensent pas comme lui. Autour, il y a la ville, il y a la région, il y a le monde. Et puis, au-delà du monde, il y a l'univers. Éduquer un enfant, c'est l'accompagner sur le chemin de ces découvertes successives d'autres manières d'être et de faire, de voir et de comprendre, d'agir et de parler... Cette démarche est, au sens de Piaget, une « décentration progressive ». Et la démocratie aussi est une décentration progressive ! C'est le même mouvement d'ouverture à l'intelligence de l'altérité qui traverse à la fois la formation du sujet dans l'École et l'engagement du citoyen dans la démocratie. C'est la même démarche d'ouverture, par laquelle nous renonçons à être des tyrans juxtaposés. Contre la société contemporaine qui nous enjoint en permanence de n'être que des tyrans juxtaposés, en lutte les uns contre les autres, l'éducation et la formation permanente sont le seul véritable contrepoison : c'est pourquoi fonder la société sur l'éducation, c'est, par définition, combattre le « capitalisme pulsionnel » qu'analyse Bernard Stiegler⁵. C'est mettre en place, dès l'école, une pédagogie fondée sur l'émergence du sujet et la coopération des personnes.

Donner toute sa place à la pédagogie

La lutte contre l'infantilisme passe, en effet, par un plus grand respect de l'enfant : il ne s'agit pas d'être en adoration devant ses grimaces, mais d'avoir confiance en lui et en ses capacités intellectuelles. Quand on passe beaucoup de temps dans les écoles à observer les comportements, attitudes, réactions des enfants et des maîtres, on mesure souvent le décalage qu'il peut y avoir entre les attentes des programmes, le contenu des séquences de classe, et le niveau, d'une part, des connaissances des élèves et, d'autre part, de leurs capacités intellectuelles. Et, contrairement à ce que l'on pourrait penser, on constate que beaucoup des propositions pédagogiques sont en deçà des possibilités des élèves. On constate aussi que ce ne sont pas toujours les élèves les plus formatés pour être bons élèves qui réussissent le mieux dans des situations complexes qui font appel à des savoir-faire élaborés.

Les enfants d'aujourd'hui savent infiniment plus de choses que nous quand nous avons leur âge, même si toutes leurs connaissances sont mal organisées et peu discriminées. Plutôt que d'ignorer ce phénomène, nous avons le devoir de leur permettre de formaliser et de critiquer tout cela, de le mettre en relation avec des savoirs savants, de les aider à comprendre ce qui relève du « croire » et ce qui relève du « savoir »... Il y a même des enfants qui sont spectaculairement érudits dans certains domaines que l'école ne sait pas prendre en compte, et qui s'ennuient, les apprentissages scolaires étant rarement liés à leurs savoirs et à leurs représentations initiales. On sait pourtant qu'une autre conception des programmes et des méthodes pourrait accroître les possibilités de prise en compte de ces savoirs et leur permettre de fabriquer des outils mentaux pertinents et efficaces à partir d'activités ayant du sens pour eux.

Plus globalement, Une pédagogie conforme à nos propositions utiliserait, prioritairement, les trois grandes démarches proposées depuis le XIX^e siècle : la démarche expérimentale, la démarche documentaire et la démarche créative.

La démarche expérimentale consiste à émettre des hypothèses et à les vérifier, à observer ce que l'on voit pour dégager des conclusions que l'on remet en cause, etc. On se soumet aux faits et à la Loi. Dans le domaine scientifique, je n'impose pas ma loi aux faits, ce sont les faits qui m'imposent leur loi..., et je dois respecter cette loi si je veux l'utiliser ou m'en émanciper. La démarche expérimentale est un apprentissage essentiel de la décentration, de cette acceptation que la vérité se construit dans la recherche, qu'elle ne relève ni de la magie, ni du charisme d'un individu. La démarche expérimentale permet au sujet d'accéder à la pensée critique. Elle est, pour moi, fondamentale. C'est un des principes pédagogiques de l'École de la République.

La démarche documentaire consiste à chercher, à confronter, à opposer, à démontrer. Il faut donc se plonger dans les documents, mais comprendre aussi d'où ils viennent, quand, pour qui et pourquoi ils ont été écrits. C'est une démarche extrêmement exigeante qui nécessite un vrai professionnalisme, surtout à une époque où le « trouvé sur internet » devient une preuve indiscutable. On ne peut laisser nos élèves seuls face à une multitude d'informations qui leur arrivent de toutes parts et qu'ils absorbent sans discernement comme des éponges. On ne peut ignorer tout cela et leur juxtaposer simplement des manuels scolaires, aussi bien faits soient-ils. C'est à l'École de travailler avec tout cela et de donner les clés qui permettent, en discernant l'information de la propagande, d'apprendre à « penser par soi-même ».

La démarche créative consiste à aller à la rencontre de la création, sans démagogie, mais avec une extrême exigence que les élèves vont d'autant mieux comprendre que, justement, elle leur permettra de s'inscrire dans un groupe et dans une histoire. On s'inquiète aujourd'hui d'avoir des enfants qui crient, se lèvent, font n'importe quoi : ils sont dans la gesticulation. La démarche créative leur permet de passer de la gesticulation au geste, de se recentrer sur leur intentionnalité, de se concentrer et de s'exprimer autrement que dans l'immédiateté et les clichés. Tracer une lettre, chanter, faire un pas sur une scène, danser, sculpter, c'est s'engager, se projeter, se construire comme sujet.

En réalité, démarche expérimentale, démarche documentaire et démarche créative sont, toutes les trois, des démarches qui articulent étroitement transmission et émancipation. Ce sont aussi des démarches qui s'inscrivent dans ce que nous nommons la « pédagogie de projet ».

Cette dernière est souvent considérée comme un ersatz de Mai 1968. C'est, évidemment, oublier que le mouvement de l'Éducation nouvelle est apparu en 1899 ! Mais, pour éviter toute ambiguïté, je propose d'utiliser plutôt l'expression de « pédagogie du chef-d'œuvre »... et de me référer aux Compagnons du Moyen Âge ! Dans ce sens, la pédagogie du chef-d'œuvre est une pédagogie qui met, au centre du travail pédagogique, l'exigence de perfection. Elle considère que l'exigence de perfection est ce qu'il y a de plus formateur pour l'élève. Il faut, bien sûr, commencer à exprimer cette exigence aux côtés de l'apprenti (si l'on préfère ce terme à celui d'« apprenant »), puis, progressivement, il faut que l'élève l'assume, l'intériorise, qu'il devienne progressivement exigeant avec lui-même.

Cette exigence met l'enfant, l'élève, l'homme, dans une posture qui lui permet d'accéder à l'humanité dans ce qu'elle a de plus fondateur. À cet égard, il n'y a pas de différence entre l'exigence que l'on peut avoir en décortiquant un texte de philosophie et celle que l'on peut avoir en usinant une pièce en mécanique automobile. Il s'agit de la même exigence, que l'on soit en train de comprendre comment sauter en hauteur en éducation physique ou comment résoudre un problème par le théorème de Pythagore. Si l'on va au bout de l'exigence, on explore l'intelligence humaine et on grandit.

Il faut être exigeant avec l'enfant qui trace ses premières lettres, à l'image du calligraphe oriental, comme il faut être exigeant avec l'adolescent qui fait un blog et doit en maîtriser les techniques. Il faut être exigeant dans le choix des mots avec lesquels on s'exprime comme dans la manière de présenter un travail écrit... Il faut être exigeant sur des tâches qui représentent de vrais défis pour les élèves et dont ils pourront être fiers, dire :

« J'y suis arrivé et cela m'a permis d'apprendre, de progresser, de me dépasser. » C'est pourquoi je voudrais qu'en lieu et place de son système d'évaluations souvent bâclées, l'École mette en œuvre un système de brevets, comme l'avait proposé Célestin Freinet, en s'inspirant du scoutisme. Chaque élève aurait, chaque année, un certain nombre de brevets à passer constitués par autant de chefs-d'œuvre à présenter...

Face à une pédagogie de l'exercice, au sens stérile du terme, de la répétition mécanique, une pédagogie de l'exigence autour du chef-d'œuvre est une pédagogie susceptible de porter une véritable émancipation des individus tout en respectant leur différence et en les aidant dans leur spécificité.

Pour que l'éducation soit au cœur d'un projet de société

Au total, l'éducation peut être au cœur d'un projet de société démocratique, mais à condition qu'elle ne soit pas dogmatique : il faut y enseigner la recherche de la vérité tout autant que la vérité. C'est affaire de pédagogie, comme je le crois, de « rapport au savoir », comme disent d'autres, d'exigence éthique et de projet politique, comme le pensaient, à juste titre, Jean Jaurès ou Jean Zay.

Dans cette perspective, l'éducation doit être démocratique dans les trois sens du terme : une éducation qui tente de ne laisser personne au bord du chemin, d'abord ; une éducation qui s'efforce d'apporter à chacun ce dont il a besoin, tout en lui permettant de rencontrer les autres, ensuite ; une éducation qui nous mette, enfin, dans une posture de défi permanent par rapport à nous-mêmes et qui nous invite à nous construire comme sujets intelligents et solidaires.

Concrètement, les défis sont immenses. Il faut d'abord que la société s'engage elle-même, qu'elle définisse les finalités du système éducatif en référence à des valeurs partagées, qu'elle affiche ces finalités clairement et qu'elle les mette en permanence en relation avec ses actes. Trop souvent, l'économie et la tyrannie du quotidien font que la gestion, l'administration, la technique conduisent les décideurs et les acteurs à oublier le discours généreux et noble sur les finalités pour « gérer » à court terme. C'est une question éminemment politique au sens le plus noble du terme. Les carences dans ce domaine, les ruptures entre les finalités affichées, le temps d'une campagne ou d'un discours, et les décisions prises à court terme font partie des raisons de la désaffection des citoyens pour la vie publique. Fabriquer des programmes scolaires mécaniques sans avoir d'idée sur l'homme que l'on rêve de contribuer à former et sur sa place dans la société est facile. Inscrire l'action des enseignants dans une perspective politique éducative sociale, sociétale, démocratique, qui relie en permanence finalités et modalités, est plus difficile. Mais indispensable.

Il faut que les enseignants, et les éducateurs en général, s'engagent, qu'ils se libèrent de la tendance naturelle à résister au changement. On peut comprendre l'attentisme, la neutralité, la résistance passive, dont l'efficacité est redoutable, quand il n'y a pas de mise en perspective mobilisatrice, enthousiasmante, pas d'enjeux lisibles autres que celui de transmettre des savoirs cloisonnés ou d'appliquer les progressions imposées par le ministère ou par les manuels. Il est impossible de transformer le système, de le démocratiser, de l'inscrire dans une vision prospective, si l'action quotidienne apparaît sans rapport avec un vrai projet. Dans *La République des enseignants*⁶, Brigitte Perucca et Emmanuel Davidenkoff, évoquant « la dilution du patrimoine républicain », écrivaient à juste titre : « L'École est avant tout en quête de sens. [...] Si les enseignants sont aujourd'hui orphelins de quelque chose, c'est bien d'un idéal politique. »

Il faut que l'École ne soit pas une entité indépendante de son contexte, un lieu sacré, fermé et inaccessible à d'autres qu'à ses usagers et ses acteurs. Il faut qu'elle soit ouverte sur la vie, sur les réalités, sur son environnement, sur son histoire. Cette condition nécessite que soit redéfinie la place des établissements scolaires dans le village, la ville, la Cité. Elle nécessite également de nouvelles conceptions architecturales : salles de conférences, bureaux pour les professeurs, lieux de travail de groupes et d'exposition des travaux des élèves, laboratoires, foyers socio-éducatifs, etc.

Il est essentiel aussi que les mouvements d'éducation populaire jouent pleinement à nouveau leur rôle à l'interface des élèves, de leurs familles et de la population, que les échanges de savoirs et que les actions intergénérationnelles s'y développent hors du temps scolaire, mais en liaison avec les activités scolaires, que l'action culturelle y soit présente sous des formes à inventer pour garantir l'accès de tous et pour favoriser les rencontres des enfants et de leurs parents, ensemble, avec des ingénieurs et avec des artistes, avec des ouvriers, des artisans et des chefs de chantier. Il faut que l'État et les collectivités territoriales, à tous les niveaux, jouent pleinement leur rôle et s'impliquent dans l'élaboration de politiques éducatives conformes aux finalités définies et non pas soumises aux aléas de l'électoratisme à court terme.

Il faut s'installer dans la durée. Il a fallu cinquante ans pour que l'école de Jules Ferry s'épanouisse, il a fallu une trentaine d'années de plus pour la voir décliner et finalement agoniser. On n'a pas donné plus de quinze ans pour que l'école démocratique, moderne, imaginée dans la loi de 1989 puisse faire ses preuves : elle a été balayée au profit d'une formidable marche arrière engagée en 2002 et confirmée en 2008. La situation est dramatique aujourd'hui. Malgré quelques belles paroles du président de la République dans sa lettre aux éducateurs de septembre 2007⁷, les projets de nouveaux programmes de l'école primaire condamnent l'École à se replier sur elle-même, à la régression et à l'échec.

Il faut donc réussir à transcender les clivages politiques et les conflits idéologiques pour trouver des consensus qui ne soient pas remis en cause à chaque alternance politique et qui permettent que le système éducatif évolue et progresse dans la cohérence et la durée. Les clivages idéologiques et la compétition électorale existeront toujours. Les programmes politiques seront encore longtemps écrits pour le court terme, celui des échéances électorales. Mais l'éducation a besoin du long terme et ne peut s'accommoder de la théorie du balancier qui est mortifère.

Comment transcender les idéologies et les querelles partisans ? On se met bien d'accord sur des valeurs universelles dans notre Constitution ; pourquoi ne parviendrions-nous pas à nous mettre d'accord sur quelques principes fondamentaux pour notre Éducation ? En particulier, il faudrait vraiment tenter de faire entrer dans les textes et dans les faits, dans les programmes et les méthodes, deux idées qui sont reprises par tous mais qui restent largement lettres mortes : 1) promouvoir la société de la connaissance ; 2) développer et garantir à tous l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Dans les deux cas, l'application des principes impose leur prise en compte dès l'école maternelle, tout au long de la scolarité et dans le cadre de la formation continue. La société de la connaissance et l'éducation tout au long de la vie ne sont pas des suppléments d'âme ou de nouvelles couches de savoirs posées sur les sédiments antérieurs. Ces principes sont à mettre en œuvre dès l'école maternelle : développer la curiosité et l'intérêt pour le savoir, donner l'envie d'apprendre en ayant toujours soi-même l'envie d'apprendre, apprendre à rechercher les informations et les savoirs utiles, forger des outils mentaux pour rendre capable d'observer, d'analyser, de raisonner, de déduire, construire, enfin, la capacité de s'exprimer et de dialoguer.

L'école maternelle, l'école élémentaire, dans leur quartier, le collège dans sa commune, tous les établissements scolaires doivent être des lieux ouverts où l'on promeut et où l'on partage la connaissance, où les parents et grands-parents peuvent se rencontrer et échanger sur l'École d'aujourd'hui, sur les questions d'apprentissage et d'éducation, sur l'évolution du système éducatif. Il nous faut de véritables « maisons d'école » où, avec les enseignants, les cadres éducatifs et les élèves, en coopération avec les mouvements d'éducation populaire et les organisations de parents d'élèves, on puisse rencontrer des auteurs, des artistes, des savants qui travaillent en liaison avec l'École...

L'éducation au cœur d'un projet de société ne peut avoir de sens que si l'École s'ouvre sur la société, si la société y joue son rôle et si l'École et la société évoluent dans la même perspective, celle du progrès humain, de l'émancipation, de l'intelligence et du respect.

Pluie d'atomes et clinamen

Pour conclure, évoquons cette image qui est celle qu'utilisaient les épicuriens pour décrire l'origine du monde. Pour les épicuriens, avant que le monde existe, il n'y avait qu'une pluie d'atomes, qui tombaient les uns à côté des autres d'une façon complètement parallèle. Dans l'infini, ces atomes tombaient et il ne se passait rien. Puis il y eut, on ne sait pourquoi, un atome qui a dévié de sa trajectoire. C'est le clinamen. Nous savons que, chez les épicuriens, les atomes étaient crochus. Et comme les atomes étaient crochus, il a suffi qu'un seul atome dévie de sa trajectoire, un clinamen initial, pour qu'il s'accroche aux autres atomes et qu'ainsi, de clinamen en clinamen, de regroupement en regroupement, naisse le monde dans sa diversité et dans sa richesse.

Notre inquiétude est celle de nombre de sociologues aujourd'hui. Nous vivons dans une société où nous nous retrouvons en séries parallèles qui tombent côte à côte sans que jamais personne ne rencontre quelqu'un. Sans que jamais quelqu'un ne dévie de sa trajectoire. À terme, nous aurons chacun nos activités bien identifiées, à partir de notre hypothétique identité. Mais jamais aucun clinamen ne viendra créer de la rencontre, de l'événement..., quelque chose qui vaille la peine et fasse progresser l'humain.

C'est là un immense danger. À cet égard, la question de la mixité sociale, de la mixité tout court, de toutes les formes de mixité, est une question absolument centrale pour nos démocraties. Ou bien nous laissons effectivement les séries tomber côte à côte. Ou bien nous reconnaissons qu'il est de notre responsabilité collective et de la responsabilité de l'État de créer du lien social entre elles. L'École pourra être alors cet espace privilégié, infiniment précieux, où cette rencontre peut avoir lieu à travers la médiation essentielle et exigeante de la transmission des savoirs.

C'est un bel enjeu.

Nous rencontrer dans ce qui nous réunit. Faire en sorte que nos rencontres soient des créations. Faire croître l'humain dans le monde.

C'est cela une éducation démocratique dans une société démocratique.

Souhaitons qu'elle puisse être au cœur d'un projet de société et que nous puissions y travailler ensemble.

[1](#) Cf. cependant ses très beaux *Souvenirs et Solitude* (Talus d'approche, 1987), réédités à l'Aube en 2004.

[2](#) « La crise de l'éducation », dans *La Crise de la culture*, Gallimard-Folio, 2003.

[3](#) Edgar Morin, *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000 : 1) Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion ; 2) Les principes d'une connaissance pertinente ; 3) Enseigner la condition humaine ; 4) Enseigner l'identité terrienne ; 5) Affronter les incertitudes ; 6) Enseigner la compréhension ; 7) L'éthique du genre humain.

[4](#) Hans-Georg Gadamer, *L'Héritage de l'Europe*, Rivages, 1996.

[5](#) Bernard Stiegler, *La Télécratie contre la démocratie*, Flammarion, 2006.

[6](#) Brigitte Perucca, rédactrice en chef du *Monde de l'éducation*, Emmanuel Davidenkoff, ancien journaliste spécialiste de l'éducation à *Libération*, éditions Jacob Duvernet. Ouvrage publié en avril 2003 avec le concours de la MGEN.

[7](#) Page 7 : « Nous ne référons pas l'école de la III^e République, ni même la nôtre. Ce qui nous incombe, c'est de relever le défi de l'économie de la connaissance et de la révolution de l'information. Ce que nous devons faire, c'est poser les principes de l'éducation du XXI^e siècle qui ne peuvent pas se satisfaire des principes d'hier et pas davantage de ceux d'avant-hier. » Nicolas Sarkozy.

La version papier de ce texte a été achevée d'imprimer en septembre 2009
sur les presses de l'imprimerie
« La Source d'Or », 36039 Clermont-Ferrand
pour le compte des éditions de l'Aube
rue Amédée Giniès, F-84240 La Tour d'Aigues
Numéro d'édition : 5

Dépôt légal, octobre 2009 pour la version papier, septembre 2011 pour la version ePub.
La version ePub a été réalisée par [Leki](#)

Table of Contents

[Introduction. L'École au centre](#)

[Projet de société et projet éducatif](#)

[Instruire en éduquant, éduquer en instruisant](#)

[Émanciper du pouvoir du clerc pour mieux asseoir le projet de la Nation](#)

[Une École nationale et nationaliste, pas une École démocratique](#)

[L'État se donne le droit d'éduquer](#)

[De Jules Ferry à Jean Zay](#)

[Les dangers d'une société éducative](#)

[Une société éducative et démocratique est-elle possible ?](#)

[L'École est-elle démocratique aujourd'hui ?](#)

[La rupture et le temps du recul](#)

[Transformer les victimes en coupables](#)

[Le déni de la pédagogie](#)

[De l'égalité des chances à l'égalité des droits](#)

[Donner toute leur place aux finalités](#)

[Plus de fermeté sur les finalités, plus de liberté sur les modalités](#)

[Combattre l'infantilisme de la société](#)

[La personne et la démocratie dans le même mouvement](#)

[Donner toute sa place à la pédagogie](#)

[Pour que l'éducation soit au cœur d'un projet de société](#)

[Pluie d'atomes et clinamen](#)