

Échec, mode d'emploi
Autre titre : École : à refaire,
ou : de l'urgence de changer de paradigme scolaire

Quand un ministre prétend dicter leur « méthode de lecture » aux instituteurs (pardon ! aux professeurs) des écoles, se vérifie symptomatiquement, une fois de plus, l'état pathologique de l'institution scolaire, sa dérive soviétisante : diktats, pensée unique, rigidité bureaucratique, paralysie face aux remises en question. On ne doit pas en vouloir à un malade mais bien plutôt s'interroger sur les origines de la maladie et sur la possibilité d'une guérison.

A la différence de ce que l'on observe dans d'autres pays européens, en premier lieu scandinaves, qui ont su sans bruit édifier une école où chacun peut mieux que chez nous trouver sa place, la « meilleure école du monde », la nôtre (cela va mieux en le disant), continue de se battre contre des moulins à vent, poursuit son psychodrame, sa guerre civile entre « républicanistes » et « pédagogistes », faisant de l'instruction une perpétuelle affaire d'État, comme si le salut du monde était en jeu. Depuis 1789, la France aime les gigantomachies, les affrontements au nom des grands principes : égalité, universalité.

Le résultat concret, dialectiquement logique, en est que l'École française est devenue la plus inégalitaire, la plus injuste et la plus ségrégative qui soit, faute, paradoxalement, de pragmatisme, de prise en compte effective de la seule question qui aujourd'hui devrait s'imposer : comment permettre à chaque élève tel qu'il est et non tel qu'il devrait être de réussir au mieux son (et non pas « le ») parcours scolaire ?

Or chacun sait que l'École de la République, avec sa bureaucratie pyramidale, ses programmes uniformes, rigides et lourdement encyclopédiques, son obsession de l'évaluation normative, son École normale supérieure et son École polytechnique et ses classes préparatoires et son cours préparatoire et son école maternelle et tout ce qu'il y a entre, non seulement devrait empiriquement être la meilleure du monde (or les rapports de l'OCDE sont de plus en plus humiliants pour elle), mais transcendentalelement constitue le modèle absolu, puisque fondé a priori et en raison sur les grands principes.

En y regardant de plus près, si d'aventure la tentation en était venue, il n'y a même pas lieu de soupçonner les grands principes, éthiques et juridiques, pour élucider les contradictions de l'école. Il convient tout juste de ne pas les réifier, en confondant par exemple l'égalité en droit et en dignité avec l'égalité supposée réelle, en particulier celle qui voudrait que l'esprit soit « la chose du monde la mieux partagée » (l'égalité potentielle des esprits

reste encore un tabou dans l'éducation nationale). Rien de tel que ce genre de dogme « éclairé » qui fait fi de l'homme concret et de son monde propre, pour justifier le refus de prendre en compte les différences de fait au nom de l'« égalité ».

En revanche, en faisant un peu d'histoire non mythifiante, on découvre à quel point le modèle républicain est en réalité *impérial* : plutôt que la République de Condorcet, c'est bien plutôt le Consulat et l'Empire qui ont créé notre École, sur les ruines de l'ancien régime. D'emblée la structure nucléaire de l'école est systématiquement pyramidale (« quarante siècles vous contemplent »), hiérarchisée, militaire. Le XIXe siècle bourgeois, qui a sacralisé le Savoir, la Science et le Progrès comme valeurs de remplacement de « l'obscurantisme » religieux, s'est inscrit dans cette structure conquérante, dont on ne contestera pas les mérites du point de vue de la révolution industrielle et de l'expansion coloniale, mais qui a beaucoup fait souffrir (les plus faibles, comme toujours) et est restée très spontanément inégalitaire et ségrégative (il n'est que de rappeler qu'on ne trouvait pas exactement la même population à l'école communale et au petit lycée). Seule la valorisation bourgeoise du mérite individuel a signifié la fin des ordres et des privilèges d'ancien régime, tout en fondant le mythe de « l'égalité des chances » (car de fait les chances ne sont pas égales pour des êtres inégaux : le discours hypostasie les « chances » pour mieux faire abstraction des sujets — et qui dira alors que le système ne repose pas sur une idéologie mystificatrice ou tout au moins mystifiante ?).

Sur cette base historique, l'École d'aujourd'hui ne parvient pas à quitter le XIXe siècle de ses origines. En schématisant très grossièrement, elle est prise entre deux paradigmes : le vieux modèle scientifique et « républicain » du Savoir et de sa transmission par des maîtres autorisés, qui conjugue égalité formelle et élitisme ; et le nouveau modèle « démocratique » de l'apprentissage comme activité de celui qui apprend (ce qui n'implique pas de dénier les nécessaires médiations pour ce qui reste néanmoins conçu comme un processus propre à un sujet concret en marche vers l'autonomie intellectuelle). Le premier modèle, satisfaisant pour l'*ego* des maîtres, rassure les derniers républicains, la caste des anciens bons élèves devenus parents, et les pauvres qui y voient l'école des riches, la seule par conséquent qui puisse être l'école de la réussite (et l'échec ne fait que renforcer cette certitude). Une telle conjonction paradoxale symbolise parfaitement à la fois les représentations aliénées, les divisions sociales et les conservatismes qui figent les unes et les autres.

Jusqu'à présent, (en partant de l'après-guerre et du projet de réforme Langevin-Wallon), l'institution a tenté de procéder à des greffes du nouveau modèle sur l'ancien, ce qui a eu pour effet de la mettre elle-même en crise (surtout à partir de la création du « collège unique »). Depuis 40 ans et la montée en puissance de

l'« individualisme démocratique », le pays, à gauche comme à droite, comme un moi divisé, de manière de plus en plus douloureuse, ne parvient pas à faire son deuil de la souveraineté républicaine et de son école, du fantasme de toute-puissance universaliste qui l'accompagne, en faveur d'une démocratie européenne qui signifie(r) la fin d'une certaine identité française, un *ego* diminué, relativisé — et en faveur d'une autre école qui fatalement ne serait plus l'École républicaine mythifiée. Or on ne saurait sans payer un prix élevé rester indéfiniment nostalgique d'un modèle obsolète et désormais contre-productif, inefficace et injuste, figé dans ses peurs. La nouvelle donne essentielle, à savoir la massification de l'enseignement « long », exige l'abandon des structures rigides, centralisées, hiérarchisées, des programmes généraux et uniformes, de la vision fétichiste du Savoir, de la définition a priori de niveaux scolaires, pour au contraire se centrer sur ceux qui apprennent et dont il s'agit d'obtenir le meilleur, en prenant en compte leur diversité. Une telle visée implique souplesse et autonomie, réseaux de passerelles et de ressources, pédagogie de l'apprentissage plus que de la transmission, travail en groupes à géométrie variable, acceptation et prise en compte positive des différences individuelles, intellectuelles et culturelles, individualisation des parcours, abandon des programmes uniformes et des progressions linéaires pour penser objectifs et projets différenciés et évolutifs, abandon des niveaux normalisés, désacralisation du Savoir et conception de celui-ci comme une pratique et une *Bildung*, une construction intérieure et personnelle du sujet et non comme une accumulation quantitative (« savoir » étant de l'ordre de l'activité de l'esprit et non du « contenu », de la « matière » à ingurgiter). Cela vaut aussi bien pour les « meilleurs » à qui il faut permettre le meilleur *pour eux*, que pour les élèves pour qui apprendre est plus difficile et qu'il faut pouvoir accompagner sur le chemin du possible et du meilleur *pour eux*.

Si le système napoléonien a rempli et continue de remplir sa fonction de reproduction des élites, et en particulier d'une « noblesse d'État » qui tend depuis longtemps à monopoliser le pouvoir et à le couper de la société civile (en entretenant en particulier la religion de la fonction publique d'État¹), en revanche, la rigidité et le formalisme dudit système appliqué à l'ensemble de la population fabrique mécaniquement de l'échec scolaire (sélection par l'échec), engendre difficultés, souffrances et dégoût du savoir et de l'apprentissage chez la majorité des élèves. Ici, on peut estimer schématiquement que si un tiers de la population scolaire est bénéficiaire du système et y réussit (à défaut de toujours s'y épanouir), un autre tiers ne parvient au seuil de l'enseignement supérieur qu'en souffrant (or la

¹ De ce point de vue, une mesure de salubrité publique serait la fermeture de l'ENA.

souffrance inhibe plus qu'elle ne stimule), et que dire du dernier tiers, de ceux dont la scolarité est synonyme d'échecs et d'humiliations généralement depuis le cours préparatoire, la moitié d'entre eux finissant par être totalement rejetés dans les ténèbres extérieures. On ne s'étonnera pas de leur ressentiment et de la haine destructrice qui les habite.

Il n'est évidemment pas question pour une société développée de cesser de produire des élites, au nom d'un égalitarisme abstrait qui n'a su engendrer que terreur totalitaire. Mais la justice autant que l'efficacité requièrent aussi la prise en compte des *autres*, de tous les autres, dans une école qui permette à la fois une bonne circulation des personnes et une bonne diversité de l'offre, ouverte à la demande, dans ses contenus comme dans ses modalités. Qui soit un « service public » au service des personnes et de leur inscription dans un monde commun, et non au service de son propre fonctionnement et de sa propre sclérose bureaucratique et idéologique (Qu'on lise les milliers de pages que publie le B. O. E. N. chaque année). A cet égard, service public ne devrait plus signifier spontanément dans les esprits « fonction publique d'État », mais aussi bien collectivités, initiatives privées ou associatives, dans le cadre de cahiers des charges, de contrats et d'agréments répondant aux impératifs d'un service public. À l'État de dire le droit et de garantir son application, non de faire. C'est ce que voudrait le principe classique de subsidiarité (de fait peu compatible avec notre tradition jacobine) sans lequel la dépendance à l'égard de l'État-providence n'abandonne pas les esprits et les comportements.

D'où la nécessité première de cesser d'empiler les réformes quasi annuelles. Chaque réforme rend chaque fois le système de nouveau moins lisible pour les usagers qui n'ont pas le privilège de faire partie des initiés ; elle entretient des effets d'occultation, rendant à la fois plus évidentes à l'analyse les contradictions et les paralysies du système et plus marqué le sentiment de malaise et d'insatisfaction chez les usagers. La réforme chronique ne permet pas de faire reconnaître la nature du changement nécessité par la situation : une refondation de l'École comparable à celle qui s'est opérée dans les pays occidentaux quand les États sont venus faire face aux Églises en matière d'éducation et d'instruction (chez nous, à l'époque de la Révolution).

Une telle refondation suppose vraisemblablement un changement de république, dans la mesure où la crise de l'école n'est qu'un élément de la crise des rapports sociaux et des institutions qui apparaissent aujourd'hui comme celles d'une république monarchisante du XIXe siècle (si nous considérons que le XIXe siècle a pris fin avec la « modernité » dans la période comprise entre 1968 et 1989). La République actuelle apparaît désormais peu compatible en effet avec l'unification européenne « post-moderne » et la fin du communisme et des utopies modernes.

Un changement culturel ou des « mentalités » et des représentations s'impose corrélativement, dans la mesure où l'opinion inquiète et défensive continue de vivre sur et avec des représentations du savoir et des apprentissages très archaïques, comme si même Montaigne et Rousseau n'avaient pas existé. Depuis un siècle, la psychanalyse et les sciences cognitives, mais aussi les mouvements pédagogiques (Freinet, Montessori, Oury et tant d'autres) nous ont appris beaucoup sur ce qu'est apprendre, sur ce qui empêche ou interdit d'apprendre, sur ce qui se joue pour chaque sujet qui apprend. Si l'on s'en donne la peine et les moyens, on peut donc savoir de manière suffisamment « professionnelle » et plus seulement de manière empirique et intuitive comme jadis, comment on apprend et comment on fait apprendre — et comment on aide un élève en difficulté. Cela devrait nous inciter à nous rapprocher des pratiques scandinaves qui ont su trouver une troisième voie entre la sauvagerie libérale américaine et la planification rigide, bureaucratique et étatique de type français ou soviétique : école ouverte à tous, parcours diversifiés, cursus et progressions centrés sur la personne et son projet, non sur des contenus standardisés et des progressions linéaires, autoévaluation et non évaluation normative, absence de mise en échec (redoublement ou « maintien »), apprentissages mobilisant avant tout l'activité finalisée des élèves et non la transmission magistrale, etc.

De telles pratiques impliquent en France des changements si considérables de la profession enseignante (statuts, obligations, habitudes de travail) et du fonctionnement de l'institution (autonomie, réseaux, projets, équipes, ou comme on voudra appeler ces modalités) que pour l'instant il n'est possible que de rêver et de faire ce qui est à sa portée, de manière restreinte (résistance à l'institution, expériences pédagogiques, débat public), en attendant le séisme politique et social qui rendrait possible le changement en provoquant les écroulements décisifs.

En attendant... les obstacles continuent de former une solide glaciation institutionnelle et mentale. Citons-en quelques uns.

Pour commencer par le haut, le clivage entre l'Université de masse d'une part et les grandes écoles et leurs classes préparatoires d'autre part, contribue à vider la première de ses élites et tend à la prolétarianiser. Ce clivage représente quelque chose comme l'apothéose du système entier. On devrait pouvoir retrouver les exigences des classes préparatoires dans le premier cycle universitaire, mais la sélection à l'entrée (et non par l'échec) allant de pair avec une offre de formation plus diversifiée et ouverte, aussi bien intra que extra universitaire. Mais on sait avec quelle facilité les étudiants et lycéens confortés dans le leur par leurs aînés, descendent facilement dans la rue... Et de fait les plus précaires d'entre eux n'ont pas d'autre refuge que l'Université avant de se voir jetés avec ou sans diplôme dans la vie adulte.

Tout autre exemple : le fonctionnement féodal de l'inspection du premier degré. Sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, la même personne a la responsabilité administrative et pédagogique d'une circonscription en même temps qu'elle en contrôle et inspecte les personnels. Rien de tel pour entretenir la censure et la langue de bois pédagogique. Rien de tel pour infantiliser les enseignants, d'autant que beaucoup d'entre eux n'ont jamais eu l'occasion de quitter l'école depuis leur entrée à la maternelle... Rien de tel pour conforter les inspecteurs dans leur fantasme de toute-puissance, pour peu qu'ils n'exercent pas sur eux-mêmes une continuelle vigilance personnelle, louable mais qui ne fait que voiler la réalité institutionnelle et qui est un leurre eu égard à l'inspecteur imaginaire que porte en soi chacun de leurs subordonnés.

Troisième exemple : les programmes scolaires font annuellement l'objet de discussions nationales comparables à celle des *Voyages de Gulliver* (faut-il ouvrir un œuf à la coque par le gros bout ou par le petit bout ?). En pratique ils sont l'instrument de contrôle des enseignants le mieux intériorisé : « faire le programme » constitue un impératif catégorique qui empêche pratiquement les professeurs de centrer leur travail sur les élèves et d'être disponibles pour prendre en compte leurs intérêts, leurs modes de pensée et leurs difficultés éventuelles. La pression qu'il exerce fonctionne sur le mode de la double contrainte : soit le professeur fait le programme et avancer les meilleurs, soit le sacrifie peu ou prou en faveur des plus faibles. Dans les deux cas il est coupable. Naturellement les choses ne se passent pas de la même manière dans un établissement de centre-ville ou de Z. E. P.

En revanche, on peut penser que, leur sur-moi libéré du carcan d'un programme contraignant, les professeurs pourraient être plus disponibles pour faire progresser leurs élèves à partir de l'état réel de leurs connaissances, aptitudes et compétences (et pourquoi pas choisir personnels... car l'on n'a jamais vu qu'un choix personnel ne puisse pas être réfléchi !) Dans son ensemble (mais, soyons juste, non dans sa totalité), angoissé qu'il est par le précipice qui s'ouvrirait sous ses pieds si sa responsabilité professionnelle venait à être sollicitée de manière nouvelle, plus autonome et moins infantile, le corps enseignant tient de manière névrotique à ce qui le fait souffrir : à l'assujettissement qui l'empêche de travailler de manière plus efficace et plus heureuse, plus *libérée*, plus intelligente aussi.

Les enseignants ne portent que très partiellement la responsabilité de cet état de choses, y compris de leurs propres pratiques pédagogiques, car ils sont comme les autres pris dans des représentations qui sont celles du public, de l'opinion, du monde commun auquel ils appartiennent (avec une préférence inévitable, avouée ou non, pour les élites plutôt que pour les exclus). L'autonomie de leurs représentations professionnelles par rapport aux représentations collectives demeure faible, ce qui

en dénote la faible professionnalité... On continue de penser largement qu'il suffit de savoir pour savoir enseigner et la formation aux métiers de l'enseignement demeure médiocre, réduite au minimum, si on la compare à n'importe quelle autre formation (par exemple dans une école d'ingénieurs, ou pour devenir médecin, ou même simplement éducateur spécialisé ou infirmier). De nombreux enseignants sont pédagogiquement démunis faute de l'autorisation symbolique (à la fois sociale, institutionnelle et intériorisée culturellement et psychiquement) qui leur permettrait de concevoir leur travail autrement et, corrélativement, faute de la représentation institutionnelle et pédagogique (véritablement professionnelle) d'autres façons de travailler que celles qui leur ont été inculquées (représentations trop exclusivement didactiques centrées sur les contenus à transmettre et incompréhension notable du rapport aux savoirs et à l'acte d'apprendre chez les enfants et les adolescents, dès que ces derniers les mettent en difficulté).

Le mieux est de ne rien conclure, mais au contraire de se rappeler le bon vieux slogan gauchiste : ce n'est qu'un début... un début qui peut durer longtemps.

8 avril 2009