

Finalités et modalités dans notre institution scolaire

Avec les échéances électorales qui approchent, les positions sur l'école s'exacerbent, sans, pour autant, beaucoup se renouveler. On demande, ici ou là, la fin du collège unique et le développement de la formation en apprentissage ; on appelle à une décentralisation radicale et à un changement complet du statut des enseignants ; on affirme vouloir rétablir « les bonnes vieilles méthodes » ou bien remplacer les classes traditionnelles par un enseignement entièrement individualisé grâce au numérique ; on légifère dans l'abstrait, à tort et à travers, sur les méthodes de lecture et l'autorité des enseignants, l'enseignement des langues vivantes et les effectifs des classes. Certains candidats publient des ouvrages, d'autres font de solennelles déclarations. Tous disent qu'il est temps de donner la priorité absolue à l'éducation.

Il n'est pas certain que cette effervescence dure jusqu'aux élections : lors des précédentes échéances, après une petite agitation sur ces questions, elles sont vite passées à la trappe et l'on n'en a pas trouvé trace dans les grands débats publics. C'est que ces sujets sont complexes, nécessitent autre chose que des formules à l'emporte-pièce et des slogans rapides. C'est aussi que les clivages éducatifs ne correspondent pas toujours aux clivages politiques traditionnels. C'est, enfin, que la question de l'éducation renvoie à notre projet de société pour l'avenir et que, là, très souvent, les candidats, les yeux fixés sur le court terme, sont un peu en panne.

Un système scolaire à bout de souffle

Autant l'avouer sans détour, je suis inquiet aujourd'hui pour l'avenir de notre système scolaire. Malgré la réflexion engagée par Vincent Peillon et la Loi d'orientation et de programmation de juillet 2013¹, la « refondation » attendue n'est

¹ Cf.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

pas au rendez-vous. Certes, nous avons quelque peu réparé une machine abîmée par une gestion libérale chaotique : la formation des enseignants a été remise en chantier, la frénésie évaluative et le « pilotage par les résultats » ont été tempérés, le « socle commun de connaissances, compétences et culture » a été reconstruit de manière plus cohérente et lisible, les programmes de l'enseignement primaire ont été, enfin, refondus, des impulsions pédagogiques ont été données sur des questions importantes – le décrochage, le harcèlement, l'éducation artistique et culturelle, la formation à la citoyenneté –, des postes ont été créés, une orientation essentielle a été donnée en matière de gestion des moyens : proportionner la dotation des établissements aux difficultés sociales des publics accueillis... Mais, tout cela peine à se mettre en place et les explications laborieuses des autorités ministérielles et académiques pour montrer aux enseignants et parents que « les choses ont changé » en témoignent largement. Quand les choses changent vraiment, les gens le voient et nul n'est besoin de rappeler sans cesse les décisions qui ont permis ce changement.

C'est qu'en réalité, les principes structurants du système sont restés les mêmes. Nous continuons à nous référer à « l'égalité des chances » alors que, si nous permettons ainsi parfois à quelques élèves de milieu populaire d'accéder à des études supérieures, nous ne freinons nullement – bien au contraire – la ghettoïsation des établissements, ni ne touchons à une stratification sociale de plus en plus génératrice d'exclusions. Nous affirmons le caractère déterminant du « climat scolaire » sur la réussite des élèves, mais peinons à mettre en place des unités pédagogiques à taille humaine, encadrées par des équipes stables et permettant, en même temps, la construction de collectifs solidaires et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Nous voulons responsabiliser les personnes et favoriser l'innovation au service de toutes et tous, mais restons figés dans un système d'inspection hérité de Guizot et repeint hâtivement avec le vocabulaire du « nouveau management public ». Nous prétendons œuvrer à la « démocratisation de l'accès aux savoirs », mais, faute d'une formation pédagogique solide, initiale et continue, des enseignants, nous ne parvenons guère à donner sens aux connaissances ni à permettre à toutes et tous de se les approprier. Nous répétons à l'envi que l'essentiel, pour notre avenir collectif, est la formation des citoyens, mais restons crispés sur des découpages disciplinaires qui ne laissent guère de place à la délibération sur les conditions du « faire ensemble », ni à la formation au choix et à la responsabilité. Nous affichons sans cesse les valeurs de la République, mais continuons à laisser penser que la soumission vaut mieux que la réflexion, que la hiérarchie des filières est superposée à celle des intelligences et que l'individualisme concurrentiel est préférable à la solidarité. Nous militons pour l'égalité entre les garçons et les filles, mais laissons les filles être orientées vers des filières dévalorisées, au prétexte que, « si elles ont de meilleurs résultats, ce n'est pas parce qu'elles sont plus intelligentes, c'est parce qu'elles travaillent ». Nous proclamons l'impératif de la laïcité, mais ne réussissons guère à dépasser les crispations idéologiques et religieuses, tant avec les élèves qu'avec leurs familles. Nous devrions assumer sereinement le rôle thermostatique de l'institution scolaire, y instituer des espaces de résistance à la régression infantile et à la tentation de toute-puissance, de décélération et de prise de distance, de construction d'une pensée réfléchie nourrie par la culture, mais nous continuons à courir dans les couloirs et dans les programmes, sans prendre le temps, au quotidien, de la parole raisonnée et de l'écrit élaboré. Nous récompensons l'élève qui répond le plus vite, sans donner aux autres le temps de réfléchir et d'élaborer une réponse. Nous nous donnons nous-mêmes la rapidité comme critère de réussite

ultime. Bref, nous restons assujettis à un système dont nous mesurons chaque jour le caractère obsolète.

N'en déduisons pas, pour autant, que les professeurs ont démerité : un peu partout, de la maternelle à l'enseignement supérieur, des équipes se mobilisent et font un travail exemplaire. La plupart des enseignants se coltinent, jour après jour, des difficultés considérables et y font face avec courage et ténacité. Les cadres éducatifs se dévouent plus que de mesure, le plus souvent contre vents et marées, et permettent encore à notre École de tenir debout, y compris dans des quartiers que les autres services publics ont fini par désertier. Non, ce n'est pas la bonne volonté des personnes qui est ici en jeu, c'est « l'effet système », le mode de fonctionnement imposé : on ne sait plus, d'ailleurs, par qui puisque tout le monde, sans exception se dit empêché de pouvoir faire autrement. En réalité, c'est le jeu des attentes réciproques implicites qui engendre des malentendus en chaîne et cautionne l'immobilisme : l'enseignant est convaincu que son chef d'établissement attend de lui une classe systématiquement organisée en « collectif frontal », quitte à ce qu'une bonne partie des élèves décroche ; le chef d'établissement est convaincu que ses collègues des autres établissements et ses supérieurs hiérarchiques veulent de bons résultats à tout prix, quitte à pratiquer la sélection et l'exclusion ; tous craignent les réactions des parents si, par hasard, les personnels prenaient du temps pour se concerter et se former en proposant aux élèves, pendant ce temps, d'autres activités que des cours ; les cadres eux-mêmes sont fixés sur leurs tableaux Excel, s'inquiétant plus que tout des « cases vides », en oubliant même qu'une « case pleine » ne garantit nullement qu'on y apprend et qu'on y éduque. C'est ainsi que, du haut en bas de la pyramide et malgré les affirmations sans cesse réitérées sur la priorité du pédagogique, l'administratif prend sans cesse le dessus, la gestion l'emporte sur la vision, la question des modalités sur celle des finalités.

« Progressisme pédagogique » et « progressisme administratif »

Dans son dernier ouvrage, Jean Houssaye, consacre quelques pages fort stimulantes à l'opposition entre « progressisme administratif » et « progressisme pédagogique »². Il renvoie d'abord, pour cela, aux travaux de recherche sur l'évolution de l'institution scolaire en Amérique du Nord. Il montre ainsi que, si les innovations pédagogiques ont eu leur heure de gloire aux États-Unis au cours de la première moitié du vingtième siècle (dans la mouvance de John Dewey et avec toute une série d'initiatives sur la personnalisation des parcours d'apprentissage, le travail en groupe, la pédagogie de projet, etc.), à partir de 1945, dans « la tourmente de la guerre froide et l'hystérie du maccarthysme », la pédagogie traditionnelle a fait un retour en force, avec l'hégémonie du couple « exposé magistral / exercice individuel d'application » au détriment des situations de découverte, d'interaction, de formalisation collective, etc. Ce « retour » s'effectue sous le signe de « l'exigence de qualité » que seules semblent pouvoir garantir les méthodes impositives « qui ont fait leurs preuves », associées à des processus de sélection censés promouvoir précisément « l'égalité des chances ».

² Jean Houssaye, *La Pédagogie traditionnelle – Une histoire de la pédagogie, suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation »*, Paris, Fabert, 2014.

Mais, en réalité, la situation reste paradoxale : en s'appuyant sur les travaux de Labarée³, Jean Houssaye montre que « la pédagogie nouvelle a bien gagné la bataille des idées dans la formation, mais qu'elle a perdu la bataille des pratiques face à un autre mouvement de réforme éducative au tournant du 21^e siècle, mouvement qui signe l'ancrage dans la pédagogie traditionnelle ». Les idées pédagogiques nouvelles ont eu, en effet, un immense impact sur la rhétorique éducative des formateurs et des intellectuels, des journalistes et des politiques eux-mêmes, mais elles sont devenues progressivement lettre morte. Leur succès médiatique est symétrique de leur défaite pratique : on continue à parler partout d'une « pédagogie basée sur le développement de l'enfant », mais c'est le modèle impositif, ajusté sur des programmes stricts et accompagné de dispositifs de sélection draconiens qui s'est imposé dans les faits.

Néanmoins, les décideurs ne se résignent pas vraiment à assumer publiquement ce retour à la pédagogie traditionnelle qu'ils encouragent pourtant en sous-main : on rechigne toujours à se présenter comme « réactionnaires » ou, alors, il faut le faire pour répondre aux exigences de la modernité ! C'est pourquoi ils doivent se prétendre, eux aussi, « progressistes ». Et c'est ainsi que Labarée distingue le « progressisme administratif » et le « progressisme pédagogique », distinction que je trouve particulièrement féconde pour comprendre ce qui se passe sous nos yeux. Le « progressisme pédagogique », en effet, s'inscrit dans la tradition revisitée de l'Éducation nouvelle⁴ et promeut une transformation des pratiques de classe par la mise en place de situations d'apprentissage associant découverte et formalisation, cours magistraux, expérimentations, recherches documentaires, travaux de groupes, tutorat entre pairs, appropriations individuelles, exposés d'élèves, etc. Il développe des projets interdisciplinaires et une évaluation fondée plus sur l'aide à la progression de chacun que sur le classement et la sélection. Il tient compte du niveau et des intérêts des élèves, non pour les y enfermer, mais pour les conduire, de manière exigeante, vers des objectifs culturels mobilisateurs.

Le « progressisme administratif », lui, se pare de toutes les vertus de la modernité mais ne va guère chercher son inspiration dans la tradition pédagogique de l'Éducation nouvelle. Il mobilise plutôt la « théorie des organisations », le *management* et les théories de l'apprentissage qui, comme le béhaviorisme, en rendent les résultats facilement observables et quantifiables. Il gère des cohortes d'élèves et des carrières d'enseignants avec pour finalité essentielle « l'efficacité sociale » dans une perspective purement utilitariste : il faut montrer à l'opinion publique et aux enquêteurs internationaux que l'investissement éducatif est rentable. Il faut donc « rationaliser » la gestion de l'institution scolaire. Les « progressistes administratifs » regardent ainsi la pédagogie comme une sorte de « variable parasite » : ils préféreraient « neutraliser » les facteurs humains aléatoires (qui constituent la relation pédagogique dans son essence même) pour n'utiliser que des

³ D.-F. Labarée, « Progressisme, écoles et *éducation schools* – Une romance américaine », in Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, *Passion, fusion, tension – Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation*, Berne, Peter Lang, 2006.

⁴ On sait, en effet, que l'Éducation nouvelle a fait un grand usage de lieux communs dont il ne faut pas se contenter. Je me suis efforcé, depuis plusieurs années, d'analyser cette vulgate, d'en débusquer les contradictions et de préciser les concepts qui permettent d'en faire un corpus rigoureux. Voir, en particulier, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995, pp. 218 et sq., ainsi que *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013.

« méthodes scientifiquement validées » et à en évaluer tout aussi « scientifiquement » les résultats. Ils regardent, pour cela, du côté du numérique et des neurosciences dont ils espèrent – vainement à mon avis – qu'ils vont pouvoir résoudre tous les problèmes.

La question fondamentale de la transmission de la culture et de ses conditions institutionnelles, didactiques et relationnelles est ainsi complètement écartée. Les concertations et les débats éducatifs ne portent plus que sur les problèmes de « tuyauterie ». Les cadres éducatifs ne sont plus des *pédagogues* chargés d'incarner l'exigence pédagogique dans une institution sociale, mais des *managers* chargés de vérifier que leur institution répond bien aux exigences sociales. En réalité, ils dévoient ainsi – le plus souvent à leur insu, d'ailleurs – la notion même d'institution, transformant cette dernière en un ensemble de services plus chargés de satisfaire des « usagers » que de promouvoir des valeurs.

Reste la question que pose Jean Houssaye : pourquoi le progressisme administratif l'emporte-t-il aujourd'hui sur le progressisme pédagogique ? « *Parce qu'il a pu se couler, explique-t-il, dans le lit de la pédagogie traditionnelle, la digérer et la renforcer* ». Il requiert donc moins de travail et moins d'inventivité. Il engendre aussi moins de conflits sur le fond et permet de canaliser les inquiétudes et les protestations sur la seule question de la gestion des moyens. Là, les organisations professionnelles comme les cadres du ministère se livrent à un jeu de rôles bien rodé et dévident sans fin des discours convenus sur « la nécessité de se donner les moyens de ses ambitions », d'un côté, et « la bonne gestion des deniers publics » de l'autre. Là, on peut faire l'économie d'une réflexion collective sur les finalités de l'École comme sur ses modalités. On se déchire souvent, on s'entend parfois, mais c'est, pour l'essentiel, pour gérer l'existant.

« Autonomie libérale » et « autonomie démocratique »

Ne confondons donc pas progressisme administratif et progressisme pédagogique : rien n'est plus important que d'aiguiser, là-dessus, notre lucidité. De même, parmi les expressions que les politiques comme les médias emploient à tort et à travers, il y a l'« autonomie des établissements » : or, il me semble, là encore, que cette notion est loin d'être claire et peut-être utilisée dans deux sens radicalement différents.

Soit il s'agit de renforcer le pilotage national des établissements sur les objectifs à atteindre et de donner à chacun d'entre eux la liberté nécessaire pour une meilleure mobilisation des équipes afin d'y parvenir. Soit il s'agit d'une libéralisation et d'une mise en concurrence systématique des établissements au sein même du service public qui deviendrait, alors, un ensemble d'établissements dont le statut ressemblerait fort à celui des établissements privés sous contrat d'aujourd'hui. Soit, on conserve et renforce des objectifs nationaux qui garantissent la cohérence du système. Soit on les abandonne et on laisse dériver l'École vers une gestion parfaitement libérale.

En réalité cette alternative, que je présente ici comme à venir, est déjà largement présente sous nos yeux : elle est même source de tensions vives qui traversent depuis plusieurs années notre système scolaire. En effet, avec la fin de la théocratie républicaine et la montée de l'individualisme social, la confiance dans notre École s'est effritée. Jadis nous mettions nos enfants à l'école comme

aujourd'hui nous nous installons dans un avion : sans aucune velléité d'aller donner des conseils au pilote sur la manière de décoller, de monter en altitude ou d'atterrir. Nous bouclions la ceinture de notre fils ou de notre fille et laissons le maître décider de son programme, de ses méthodes, des sanctions et orientations qu'il jugeait bon d'imposer à ses élèves. Nos désaccords éventuels restaient du domaine privé et nous exprimions publiquement notre allégeance à une institution qui représentait à nos yeux un « bien commun » incontestable, une autorité légitime, à l'abri de tous nos intérêts et états d'âme individuels.

Mais voilà que, comme l'exprime bien Marcel Gauchet, nous sommes devenus « métaphysiquement démocrates »⁵. Nous ne tolérons plus que quiconque décide de notre bien à notre place et voulons avoir prise sur notre existence comme sur celle de notre progéniture. Nous voilà donc systématiquement méfiants à l'égard de quiconque – quelle que soit son expertise reconnue – voudrait décider pour nous, au nom d'un « bien commun » dont, d'ailleurs, nous ne discernons pas les contours. Car là est bien le problème : nous sommes « métaphysiquement démocrates », mais nous ne sommes pas encore « politiquement démocrates » : nos intérêts individuels sont légitimes, mais nous ne disposons pas, pour le moment, des institutions qui, à partir d'eux, pourrait « fabriquer du bien commun », un « bien commun » suffisamment légitime et attractif pour nous faire renoncer, face à lui, à nos intérêts individuels. Ceux et celles, d'ailleurs, qui prétendent incarner ce « bien commun » sont d'emblée suspectés – souvent à juste titre d'ailleurs – d'être des imposteurs habillant savamment leurs propres intérêts des oripeaux de l'intérêt général.

Nous voilà donc condamnés à la schizophrénie : déchirés entre des convictions idéologiques que nous voudrions faire valoir pour contribuer à la construction du « bien commun » et nos intérêts personnels immédiats. Nous sommes convaincus des bienfaits de la mixité sociale à l'École ou de l'égalité de dignité des voies de formation... mais plutôt pour les enfants des autres. Et n'hésitons pas, quoique nous soyons invités en tant que citoyens à nous inscrire dans une « institution » qui nous dépasse, à dévoyer celle-ci pour en faire un « service » assujéti à sa clientèle dès que cela nous concerne personnellement.

C'est pourquoi, sans aucun doute, la libéralisation du système scolaire est déjà largement engagée. Elle est engagée grâce à l'existence d'une multitude d'offices de soutien qui spéculent honteusement sur l'anxiété des familles. Elle est engagée grâce au développement de formes multiples d'« accompagnement » individualisé au sein de l'école et en dehors. Elle est engagée grâce à l'existence des écoles privées, avec ou sans contrat d'association avec l'État. Elle est engagée grâce au classement, officiel ou officieux, des établissements scolaires, au choix des langues et des options, aux assouplissements, officiels ou officieux, de la carte scolaire. Et tout cela nous invite à nous comporter, selon la formule utilisée par

⁵ Marcel Gauchet, *La religion dans la démocratie*, Paris, Gallimard, 1998 : « À un moment qui doit se situer vers 1970 ou peu après, nous avons été soustraits, sans nous en rendre compte, à la force d'attraction qui continuait à nous tenir dans l'orbite du divin, même de loin. Nul parmi nous ne peut plus se concevoir, en tant que citoyen, commandé par l'au-delà. La Cité de l'homme est œuvre de l'homme, à tel point que c'est impiété, désormais, aux yeux du croyant le plus zélé de nos contrées, que de mêler l'idée de Dieu à l'ordre qui nous lie et aux désordres qui nous divisent. Nous sommes devenus, en un mot, métaphysiquement démocrates. » (p. 8)

Robert Ballion dès 1982, comme des « consommateurs d'école »⁶.

Ajoutons que ces dernières années ont vu se développer une aspiration – loin d'être négligeable dans les classes moyennes et supérieures – à une école moins technocratique, plus attentive aux spécificités de chaque enfant, plus soucieuse du « bien-être » de toutes et tous, plus ouverte aux pratiques artistiques et corporelles, plus en lien avec la nature et les questions écologiques. Je ne suis pas dupe, bien évidemment, du caractère très ambigu de cette aspiration, associant le goût de l'entre-soi à celui du « développement personnel ». Je mesure la part d'imposture qu'il peut y avoir quand on se réclame de manière quasi mystique de Maria Montessori en décontextualisant très largement ses propositions. Je vois bien, enfin, le danger qu'il y aurait à laisser se développer, à côté de l'« école traditionnelle », un réseau d'écoles alternatives dépendant très largement des initiatives des familles, s'exonérant plus ou moins des principes républicains de laïcité et de mixité sociale, encourageant la concurrence de méthodes toujours plus menacées par le dogmatisme et légitimant, paradoxalement mais sûrement, l'existence et la pérennité des « écoles traditionnelles ».

Pour autant le phénomène est à prendre au sérieux, tout autant que la demande d'un meilleur suivi des élèves et de relations plus personnelles avec les familles qui amène beaucoup de parents à sonner à la porte d'écoles privées. Il y a là, de toute évidence, le signe que l'enseignement public ne sait pas – ne sait plus – être suffisamment porteur de promesses pour apparaître comme le lieu par excellence d'une réussite personnelle et collective, d'un apprentissage nécessaire de la citoyenneté, de l'expérience décisive du « vivre ensemble » et du « faire ensemble ». Quand les écoles sous tutelle directe de l'État s'avèrent incapables de se réformer dans un projet authentiquement éducatif, il ne faut pas s'étonner qu'émergent des projets alternatifs.⁷

Dans ces conditions, gageons qu'il ne serait pas difficile, pour un gouvernement qui ferait du libéralisme son principe et de la mise en concurrence le gage de la qualité dans tous les domaines, de prendre appui sur le processus en cours pour faire exploser l'Éducation nationale en une multitude de services utilisés par les « parents consommateurs » en fonction de leur connaissance du système et de leurs moyens financiers. Je suis même convaincu qu'une partie de la droite rêve, aujourd'hui, de cette libéralisation complète du système, et se prépare à mettre en œuvre une dérégulation progressive de l'éducation, selon des principes plus ou moins inspirés du « chèque éducation »⁸. Il va de soi qu'un gouvernement qui

⁶ Robert Ballion, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

⁷ Cf. « Les promoteurs de la "liberté scolaire" veulent bousculer le service public », *La Lettre de l'éducation*, 28 mars 2016, n°878. Cet article annonce un colloque réunissant aussi bien des pédagogues « libertaires » que des « anti-pédagogues » voulant « restaurer l'école traditionnelle », des politiques et des experts de l'OCDE, tous promouvant la création d'écoles hors-contrat pour « stimuler la réforme du système éducatif dans son ensemble car l'Éducation nationale a montré son incapacité à le faire par elle-même ».

⁸ Le « chèque éducation » est une proposition déjà ancienne de la droite libérale qui consiste à donner aux parents, pour chacun de leurs enfants, un chèque équivalent aux dépenses annuelles de l'État en matière d'éducation par élève. Les parents ont ensuite la liberté d'aller amener leur chèque à l'établissement de leur choix qui pourra l'utiliser à sa guise. Les établissements qui recevraient plus de demandes qu'ils n'ont de places auraient, bien sûr, le droit de sélectionner les élèves ou d'augmenter les effectifs des classes (c'est ce qui se

choisirait cette voie, n'aurait plus à se préoccuper de pédagogie ; il n'aurait même plus à imaginer des réformes ou à chercher comment mieux utiliser les moyens : il lui suffirait de mettre en œuvre cette « autonomie libérale » et de parier que le darwinisme institutionnel sélectionnera « naturellement » les institutions et les pratiques les plus « adaptées ».

Mais c'en serait fini, évidemment, du projet d'une École de la République, porté par Ferdinand Buisson et Jean Macé, Jean Jaurès et Jean Zay, avec le fol et pourtant nécessaire espoir d'une réconciliation des humains à l'horizon de l'éducation. C'en serait fini d'une institution capable de « fabriquer du commun » avec tous nos enfants afin qu'ils puissent construire ensemble un monde plus solidaire. Nous serions condamnés à voir notre institution scolaire se fragmenter sous nos yeux, livrée à la surenchère de traders éducatifs, caporalisée par des communautés rivales, gardiennes jalouses de leurs privilèges et recroquevillées sur leurs marqueurs identitaires, enrôlée, *in fine*, dans un grand marché international des compétences aux mains des industriels du numérique.

Soyons jacobins sur les finalités et girondins sur les modalités

Faut-il, pour autant, camper dans le *statu quo* ? Je ne le crois pas, tant il demeure un compromis boiteux. Il me semble, au contraire, qu'il faut assumer de construire une École qui soit véritablement jacobine sur ses finalités et radicalement girondine sur ses modalités. Un peu à l'inverse des dérives technocratiques qui nous menacent où l'État, pour garantir une unité de façade sans mécontenter les groupes de pressions et intérêts particuliers, abdique tout pilotage sur les finalités – laissant chaque établissement définir sa politique de sélection, de recrutement, de formation, etc. – et reste, en revanche, extrêmement rigide et directif sur les modalités, l'utilisation des heures affectées, l'organisation technique, etc.

Or, notre École, à bien des égards unique en Europe et dans le monde, tant sa construction est consubstantielle de notre République et son projet d'intégration porteur d'un avenir du commun, peut être fidèle à sa promesse sans rien abdiquer de sa spécificité ni infantiliser ses acteurs. Elle peut – et je suis convaincu que c'est ce que beaucoup attendent – se donner un projet fort, lisible par tous, mobilisateur pour ses cadres et ses professeurs, prometteur pour les parents et accueillant pour les élèves.

Ses responsables nationaux doivent fixer pour cela, sous le contrôle du parlement, un ensemble de finalités qui s'imposent à tous les établissements et doivent constituer, en sus des programmes nationaux, autant de « chapitres obligés » de leur projet : mixité sociale dans le recrutement, palette d'orientations complémentaires non hiérarchisées, information et accueil des familles, construction d'un cadre éducatif cohérent, travail en équipe des enseignants, entraide entre élèves, formation à la recherche documentaire et à l'usage du numérique, politique artistique et culturelle, mise en œuvre de projets collectifs, différenciation pédagogique, mise en place d'une évaluation par validation des acquis, formation des délégués d'élèves, etc. Ces finalités une fois définies, il reviendrait aux établissements de travailler pour élaborer les modalités qui, dans un contexte donné,

passer dans certaines écoles d'Amérique du nord où les professeurs bénéficient d'une augmentation de salaire pour tout élève dépassant l'effectif normal de leur classe).

en fonction des contraintes et ressources locales, pourraient permettre de les incarner.

L'enjeu n'est pas mince. Il est double : redonner à l'École un sens pour la Nation et susciter l'initiative pédagogique des professionnels de terrain. Renforcer l'identité de l'institution scolaire, lui rendre sa promesse, et sortir ses cadres et ses enseignants du processus de prolétarianisation dans lequel ils sont enfermés depuis plusieurs années. Replacer l'État dans son rôle, non pas « régalien » – l'État n'est pas « propriétaire » de la Nation et ne règne pas sur des « sujets » – mais « républicain » – garantissant les valeurs qui unissent les citoyens et leur permettant de les mettre en œuvre. Rendre aux acteurs la responsabilité de leur travail, faire en sorte que, dans le cadre d'un projet national, ils ne soient plus les serviteurs dociles de la « machine école », mais des inventeurs obstinés et heureux de ce qui unit et ce qui libère, de ce qui permet à leurs élèves de s'intégrer et de s'émanciper.

Inverser la relation entre les modalités et les finalités : voilà l'urgence. Cesser de multiplier les chantiers techniques nationaux et définir quelques priorités claires sur lesquelles les enseignants peuvent se mettre au travail : voilà la stratégie. Inviter les acteurs, quelle que soit leur place dans la hiérarchie, à parcourir sans cesse dans les deux sens la chaîne qui va des finalités aux modalités, s'interroger sur la manière de concrétiser les finalités et se demander obstinément si les modalités mises en œuvre incarnent les finalités affichées : voilà la démarche authentique de professionnalisation des acteurs sociaux dans une société post-taylorienne. Démarche tout à la fois rigoureuse et subversive : rigoureuse car la cohérence des finalités et des modalités est la clé de toute réussite. Subversive car nous avons souvent la tentation de nous endormir dans la ouate institutionnelle en juxtaposant des finalités générales et généreuses avec des modalités qui se reproduisent au moindre coût... Au point que celui qui ose dire « *Mais pourquoi ne ferions-nous pas ce que nous annonçons ?* » est, bien souvent considéré comme un « empêcheur d'enseigner en rond ».

Le pédagogue, artisan de cohérence

Artisan de cohérence : voilà une belle définition du militant pédagogique. Une façon de souligner que les modalités ne se trouvent pas contenues dans les finalités comme les noix dans leurs coquilles : les modalités requièrent en permanence un travail d'invention, d'élaboration, mobilisant, tout à la fois, notre culture à travers les œuvres de ceux et celles qui nous ont précédés, et notre imagination à travers les interpellations des situations auxquelles nous sommes confrontés. Une manière aussi de rappeler, avec Jean Houssaye, que le pédagogue n'est ni un philosophe de l'éducation que l'on juge à la validité intrinsèque de ses propos, ni un praticien englué dans son quotidien : « *C'est un être qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon, il y aurait extinction de la pédagogie). [...] C'est, d'ailleurs, dans cette* » béance » – qui tout à la fois sépare et unit –, ajoute-t-il, que se » fabrique « la pédagogie. »⁹. Car l'écart

⁹ Jean Houssaye, « Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique », *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (sous la direction de Jean Houssaye), Paris, ESF éditeur, 1993, p. 13.

entre le dire et le faire reste, tout à la fois, une blessure et une ressource. Il nous mobilise pour tenter de le suturer mais nous invite à ne jamais le clôturer¹⁰.

Voilà, en effet, une exigence absolue de la pédagogie : ne jamais succomber à la tentation de combler l'écart irréductible entre les intentions et les pratiques par des prothèses qui nous donneraient l'illusion de pouvoir, enfin, agir à coup sûr¹¹. Méfions-nous donc, plus que tout, de ceux et celles qui nous proposent, clés en mains, des « solutions miracles », qu'elles soient du côté de neurosciences ou du management : en abolissant l'écart entre finalités et modalités, en prétendant résoudre définitivement le problème de l'éducation, elles abolissent l'éducation elle-même et basculent dans le dressage. Car on ne comble définitivement cet écart qu'au prix d'un renoncement : le renoncement au « beau risque d'éduquer »¹². Nos institutions alors, loin de relier les humains par leur précieuse fragilité, exacerbent les conflits identitaires et, selon toute vraisemblance, préparent le terrain à de douloureux et sans doute mortifères soulèvements.

¹⁰ Voir aussi, à ce sujet, mon ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

¹¹ Voir Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer – Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.

¹² Voir le beau livre de Gert J.-J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, London, Paradigm Publishers, 2013. L'auteur, contre tous les courants quantitativistes et technocratiques néolibéraux qui dominent les travaux sur l'éducation aujourd'hui, montre que l'éducation ne peut se réduire à une somme d'apprentissages et qu'elle relève d'une relation singulière entre des humains qui doivent assumer leurs fragilités et leurs espérances réciproques. Il souligne que l'acte pédagogique est « un processus radicalement ouvert, indéterminé et imprévisible », plaide pour une « pédagogie de l'événement » assumant délibérément « le beau risque d'éduquer ». Au moment où l'Europe, l'OCDE et, plus largement, l'ensemble des États et organismes internationaux, adoptent un comportement purement gestionnaire à l'égard de « l'entreprise éducative », l'interlocution de Gert Biesta, professeur aux États-Unis, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, président de la « Philosophy of Education Society USA » est particulièrement précieuse.