

Jean-Pierre Obin

Impulser et conduire la politique éducative de l'établissement

(Texte conçu pour la formation des personnels de direction stagiaires à l'ESEN en 2007)

1- Problématique

La mission éducative dans le second degré, une innovation ?

L'idée d'une mission éducative confiée aux établissements publics du second degré n'est pas nouvelle. Pourtant, elle apparaît aujourd'hui dans un contexte social inédit et donc sous un jour renouvelé. De 1833 jusqu'en 1975, en effet, l'enseignement primaire supérieur, concurrent de l'enseignement secondaire et qui scolarisait jusqu'au brevet élémentaire les meilleurs élèves des écoles primaires, a assumé cette mission éducative. Ses professeurs, issus des rangs des instituteurs, ne distinguaient pas la mission d'instruction de celle d'éducation. De son côté, l'enseignement secondaire - fortement attaché au modèle universitaire qui le constitue et qui scolarisait de la 11^{ème} à la Terminale une minorité d'élèves très largement issue des classes sociales privilégiées - a délégué depuis ses origines à des personnels spécialisés, surveillants et surveillants généraux, les tâches jugées subalternes de normalisation et de contrôle des comportements des élèves. En 1975, avec la disparition du collège d'enseignement général (ex-cours complémentaire) dans le collège unique, le modèle d'organisation du Secondaire l'a définitivement emporté sur celui du Primaire supérieur. Les enseignants éducateurs formés dans les écoles normales se sont donc progressivement effacés devant des professeurs issus de l'université, épaulés en matière de discipline par les anciens surveillants généraux devenus « conseillers d'éducation » et qui, dans le même temps, abandonnaient l'idéologie de la surveillance au profit de celle de « l'animation éducative ».¹

Des enseignants mal préparés

L'heure de vérité, pour ce double réaménagement structurel et idéologique des années 70, sonne dès le début des années 90 avec le développement brutal et totalement imprévu² de la violence et de la délinquance juvéniles, qui n'épargne évidemment pas les établissements scolaires. Les professeurs formés à l'université et dans les IUFM ne sont pas préparés à y faire face, et beaucoup de CPE, empêtrés dans l'utopie d'une éducation sans contrainte, même accompagnés de plusieurs dizaines de milliers « d'aides éducateurs » embauchés à la hâte et sans formation, ne sont nullement prêts à assumer une véritable action éducative. C'est dans ce contexte qu'il convient d'apprécier l'importance de plusieurs textes officiels parus depuis lors et qui affirment la mission éducative confiée aux établissements du second degré.

Une politique éducative dans les établissements secondaires

C'est en juillet 2000 que les décrets et circulaires réformant le régime des sanctions et le règlement intérieur viennent en quelque sorte siffler la fin de la récréation de l'éducation libérale, et remettre les établissements dans le droit chemin, c'est-à-dire dans le chemin du

¹ Sur cette histoire, ici trop rapidement survolée, cf. JP Obin, *La question de l'éducation dans l'école française*, Revue de l'inspection générale n°3, septembre 2006. Téléchargeable sur le site www.jpobin.com

² Sauf par Hannah Arendt comme on le verra plus loin

droit.³ Voici donc la règle et la sanction réhabilitées : la règle n'est pas un arbitraire mais la condition de toute vie sociale, et la sanction nullement une violence mais la conséquence légale d'un comportement illégal. En novembre de la même année, le protocole d'accord signé entre le ministre et le principal syndicat de personnels de direction, dans son référentiel de métier annexé, définit ainsi la mission du chef d'établissement : « Il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement »⁴ ; première mention officielle d'une politique éducative distincte et complémentaire de celle concernant l'enseignement proprement dit, alors que jusque-là, le discours officiel valorisait exclusivement la fonction pédagogique du chef d'établissement.

En juillet 2006, le socle commun de compétences qui cadre dorénavant le contenu de la scolarité obligatoire, fait apparaître quatre compétences comportementales attendues des élèves, qui s'ajoutent aux compétences cognitives plus familières aux professeurs : « Vivre en société » ; « Se préparer à sa vie de citoyen » ; « L'autonomie » ; « L'esprit d'initiative. »⁵ En décembre de la même année, le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM définit un nouveau référentiel de compétences commun aux enseignants du premier et du second degrés qui, même si elle n'est pas explicitement désignée (sans doute pour éviter de trop heurter l'identité professionnelle universitaire des professeurs du second degré), laisse une place importante à une mission éducative, notamment au travers du contenu de la première compétence : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable. »⁶ Ces évolutions concordantes ne sont pas spontanées, elle se sont faites sous la pression d'une opinion profondément préoccupée par la violence des enfants et des jeunes, et qui se tourne vers les institutions publiques, et notamment vers l'école, pour la prévenir ou l'endiguer ; une opinion qui comprend mal aussi qu'on n'y parvienne pas malgré 7 ou 8 plans de lutte successifs et les moyens considérables qu'ils ont mobilisés. De manière encore plus concrète, les choix des familles exercent une pression constante sur l'institution scolaire : un nombre croissant de parents, angoissés de confier leurs enfants à des établissements jugés incapables d'assurer leur sécurité, tendent à s'écarter des contraintes de la « carte scolaire » en faisant jouer la réputation des écoles et des collèges à prévenir la violence et à assumer l'éducation des élèves.

Comment faire ?

Ce contexte social nouveau, s'il contraint et oblige l'institution scolaire, n'est pas aussi sans lui poser des questions de fond. La première est celle des fins : quel doit être le but de l'éducation scolaire ? A-t-elle pour vocation de se substituer, de compléter ou de corriger l'éducation donnée par les familles, par les médias et par les religions ? La nation a-t-elle vraiment un projet éducatif ? Se réduit-il à l'éducation civique ? La seconde question est celle des moyens : comment éduquer les élèves d'aujourd'hui ? Et qui doit éduquer à l'école ? Quel lien concevoir entre l'enseignement et l'éducation, entre la « politique pédagogique » et « la politique éducative », entre les apprentissages cognitifs et les apprentissages comportementaux ?

Ces questions restent ouvertes. On peut cependant s'accorder sur un point : ce qui caractérise et distingue l'éducation scolaire des autres interventions éducatives, est qu'elle se développe dans le cadre d'une *institution publique*. Aussi, afin de bien cerner sa spécificité et pour tenter de répondre à ces questions, il semble intéressant de partir de la notion d'institution, qu'on peut la définir comme une structure organisée par le droit pour assurer une partie de la vie en société ; de ce fait l'institution peut-être caractérisée par des idéaux et des principes d'action,

³ BOEN spécial n° du 10 juillet 2000

⁴ Publié au BOEN n° 3 de janvier 2002

⁵ Décret du 11 juillet 2006, BOEN n° 29 de juillet 2006

⁶ Arrêté du 12 décembre 2006, BOEN n° 1 de janvier 2007

par des agents dotés de statuts et de missions, enfin par une politique mise en œuvre et une vie collective. Ce sont là les trois entrées de notre réflexion, qui sera par ailleurs centrée sur la politique éducative d'un établissement et sur sa conduite par la principale ou le proviseur.

2- Les principes éducatifs d'une éducation scolaire

La discordance éducative règne

Ne faisons pas d'angélisme ! Si l'on considère objectivement les conceptions éducatives présentes aujourd'hui dans les écoles et les établissements scolaires, il faut bien convenir que le plus grand désaccord y règne. Tout se passe comme si, par exemple en mathématiques, certains professeurs enseignaient que 2 et 2 font 4, et que d'autres expliquaient qu'ils font 10. On imagine l'efficacité et les résultats de cette discordance ! C'est pourtant précisément ce qui se passe en matière d'éducation, où 4 grandes conceptions éducatives, ou plutôt 4 grands « paradigmes », structurent les pratiques des professeurs, des CPE et des autres personnels, ainsi que les théories qui les influencent ou permettent de les justifier.

Pour l'épistémologie, un paradigme est « un ensemble de convictions qui fonde, à un moment donné, un accord sur une vision ou une théorie dominante »⁷ ; ce concept, développé par Thomas Kuhn pour étudier l'évolution des sciences exactes, s'applique évidemment aux sciences humaines, et en particulier au domaine de l'éducation. Un regard rétrospectif sur les conceptions et les pratiques éducatives permet en effet de distinguer 4 grands paradigmes, 4 grandes convictions éducatives reposant chacune sur une « anthropologie » ou conception particulière de l'homme, et qui, même si elles sont apparues à des moments différents de l'histoire, restent présentes et actives dans l'école d'aujourd'hui.

Premier paradigme : éduquer c'est dompter, maîtriser une nature

Le mal est au fond de la nature humaine

« La folie est ancrée au cœur du jeune homme, le fouet de l'instruction l'en délivre », professe la Bible.⁸ En wolof, éducation se dit « yar », c'est-à-dire « fouet ». Dans la plupart des sociétés traditionnelles, le vocabulaire comme les métaphores l'attestent, le dressage des corps et la soumission des âmes constituent le fondement même de l'entreprise éducative. La France ne fait pas exception, avec l'idée ambivalente de « correction », à la fois rectification d'une erreur et sévère châtement corporel. Où que l'historien et l'anthropologue portent le regard, ils doivent en effet se rendre à l'évidence : en éducation la brutalité n'est nullement une pathologie, mais consubstantielle à l'acte même d'éduquer.⁹

L'enfant doit être « corrigé »

L'école française du Moyen Age ne déroge pas à cette conception qui fait de la violence éducative la conséquence d'une nature perverse de l'enfant qui doit être « corrigée » ou « redressée ». Ce puissant paradigme anthropologique – la nature humaine est mauvaise, l'enfant porte le mal en lui –, appuyé sur la théologie du péché originel, est aussi partagé par tous ceux qui pendant des siècles, de Pierre Fourier à Jean-Baptiste de la Salle, pédagogues et lettrés, vont s'employer à critiquer la trop grande brutalité des méthodes utilisées pour éduquer les enfants. Eirick Prairat décrit « la lente pacification de l'espace scolaire » opérée

⁷ T. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 1972

⁸ La Bible, Proverbes 22-15

⁹ J-P. Obin, *Le chef d'établissement, organisateur de la prévention de la violence*, Colloque de l'UNICEF sur la violence scolaire à Tunis, avril 2005. Téléchargeable sur le site www.jpobin.com

sous l'influence d'un courant qu'il qualifie d'humaniste,¹⁰ car il s'agit moins pour ses promoteurs, souvent religieux, de supprimer les punitions que de les modérer, de les « humaniser ». La punition leur apparaît en effet à jamais indépassable, car seule elle semble en mesure de favoriser les apprentissages, de garantir l'ordre collectif et d'ériger la moralité chez l'enfant. Les Jésuites en particulier seront singulièrement novateurs et, sans supprimer les punitions, nous lègueront nombre d'inventions éducatives : récréations et préaux pour combattre la violence des élèves, « points de diligence » se cumulant pour déterminer une sanction et se rachetant par une bonne conduite, fiches individuelles permettant de connaître les antécédents scolaires et familiaux des élèves afin d'asseoir une action moralisatrice plus efficace ; sans pour autant bien entendu remettre en cause la conception sombre de la nature humaine (la Chute) issue du mythe de la Genèse.

De nos jours encore, ces conceptions sont loin d'avoir disparu. L'existence du règlement général des lycées du 10 juin 1803 disposant que « les punitions corporelles sont interdites » au nom de « la dignité » de l'élève, et de l'arrêté du 5 juillet 1890 généralisant cette interdiction à l'ensemble du système scolaire - et l'étendant même aux punitions « infamantes » - n'ont nullement empêché la poursuite jusqu'à nos jours des châtiments corporels et des humiliations à l'école.¹¹ Les progrès du droit, les protestations et les plaintes déposées par des parents, les rébellions de certains élèves ont néanmoins permis le recul du droit coutumier de correction et l'atténuation de ces violences.¹²

La psychanalyse et le « pervers polymorphe »

Au début du 20^{ème} siècle, tout en se démarquant de ces pratiques, la psychanalyse a offert un relais théorique modernisé à un paradigme déprécié par l'évolution des conceptions morales et par la modification du regard porté sur l'enfant. Pour Freud en effet, pour lequel l'enfant est un « pervers polymorphe », « le but de l'éducation est d'apprendre à maîtriser ses instincts », car « chaque individu est virtuellement un ennemi de la civilisation. » La seconde topique freudienne s'inscrit pleinement dans le paradigme de la maîtrise d'une nature : pour le père de la psychanalyse, le « ça », siège innommable des pulsions constitue le fondement de la nature humaine, que le « surmoi », instance de l'éducation et de la Loi, va permettre de maîtriser, de refouler ou de sublimer dans la vie sociale, pour donner le « moi », c'est-à-dire la personnalité.

Second paradigme : éduquer c'est épanouir une nature

La nature est bonne, l'enfant naît innocent

C'est à Rousseau que l'on doit le premier grand retournement conceptuel. « Si tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, écrit-il, tout dégénère entre les mains de l'homme. » La phrase qui ouvre *l'Emile* sonne comme une vraie révolution. Le péché originel n'a pas disparu, mais sa charge est passée de la nature humaine à l'ordre social : l'enfant naît désormais innocent, et la société est dénoncée comme sa corruptrice. Il faudra du temps aux éducateurs – plus d'un siècle, et l'avènement de l'éducation nouvelle - pour assimiler ce nouveau paradigme. A la fin du 19^{ème} siècle, la discipline la plus autoritaire continue en effet de sévir dans les écoles. Le courant humaniste, représenté par des responsables comme Octave Gréard, qui publie en 1889 *Education et instruction*, ou Henri Marion qui édite deux ans plus tard *L'éducation dans l'Université*, progresse timidement, et davantage dans les

¹⁰ E. Prairat, *La sanction en éducation*, PUF, 2003

¹¹ P. Merle, « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire », *Revue française de pédagogie* n° 139, 2002

¹² G. Henaff, « La lente disparition du droit de correction dans la discipline scolaire », *Lettre d'information juridique* n° 95, mai 2005

esprits que dans les faits, malgré quelques belles victoires de papier comme l'arrêté et la circulaire de juillet 1890 sur les sanctions et la vie scolaire.

L'éducation nouvelle et le rejet de la contrainte

Le libéralisme éducatif a quant à lui d'autres ambitions ! Au sein de l'éducation nouvelle, où il cohabite avec le pragmatisme pédagogique de Dewey, promoteur des « méthodes actives », et avec le courant coopératif, il s'attaque au substrat même des formes éducatives traditionnelles : l'influence plutôt que la contrainte (et bientôt la discussion plutôt que l'influence), le désir de l'enfant plutôt que l'autorité du maître, la « construction » des savoirs, des normes et des valeurs plutôt que leur transmission, le plaisir d'apprendre plutôt que la vertu de l'effort... Nul autre mieux que Maria Montessori n'a su trouver les mots pour décrire le danger que l'adulte représente pour l'enfant : « ...l'âme de l'enfant cherche à venir à la lumière, à naître, à croître ; et dans l'ambiance nouvelle où elle arrive un autre être est là, au pouvoir énorme, gigantesque, qui l'attend, l'empoigne et l'étrangle. »¹³ La nature de l'enfant est donc bonne, forcément bonne, et il possède en lui le programme de son propre développement ; l'adulte doit simplement l'aider à « s'épanouir » en le plaçant dans les meilleures conditions de vie possibles. Les métaphores horticoles fleurissent : ainsi Philippe Meirieu, pour décrire le rôle du pédagogue, expose : « Là est la responsabilité du pédagogue : ne pas agir directement sur l'élève mais proposer sans relâche des médiations ; ne jamais cesser d'inventer de nouvelles propositions pour susciter le désir et le courage de grandir, sans croire qu'on peut faire pousser les plantes en tirant sur les tiges. » La question est bien là en effet : l'enfant est-il une plante ? Et l'éducateur un jardinier anglais ? Et pourquoi la contrainte fait-elle donc si peur ?

Deux expériences, deux utopies pédagogiques, ont particulièrement influencés les pédagogues se réclamant du libéralisme éducatif. D'abord, dans les années 20, celle des communautés scolaires de Hambourg. Pour leurs promoteurs, « l'éducation ne doit reconnaître d'autre point de départ, d'autre but que la nature de l'enfant ; elle ne doit se soumettre à aucune règle ou prescription qu'aux lois de la spontanéité de l'enfant. »¹⁴ Plus proche de nous, l'école de Summerhill en Angleterre, fondée sur les mêmes préceptes, a représenté pour une génération d'enseignants militants des années 60-80 le modèle idéal de l'éducation sans contrainte.¹⁵ Précisons néanmoins que la première a eu pour fin dramatique la constitution de bandes indisciplinées et violentes d'adolescents, et que le succès de la seconde ne peut être disjoint du recrutement socialement très privilégié de ses élèves sous l'effet de frais de scolarité élevés.

« L'animation éducative » dans la vie scolaire

La fin de la Seconde guerre mondiale et le développement économique des Trente Glorieuses renforcent considérablement le camp de l'éducation nouvelle. D'une part en déconsidérant totalement l'autorité, accusée d'être au fondement même de la barbarie et du totalitarisme, comme en témoignent les travaux de Stanley Milgram¹⁶ ; d'autre part en permettant de nouveaux et rapides développements de l'individualisme : remise en cause des formes familiales traditionnelles de l'autorité, influence de la vulgate psychologique anglo-saxonne sur l'enfant (relayée notamment en France par l'Ecole des parents), création de toutes pièces par les médias d'une « culture jeune » concevant les enfants et les adolescents comme des consommateurs autonomes... Dans le domaine scolaire, la commission Langevin-Wallon, présidée successivement par deux anciens présidents du Groupe français d'éducation

¹³ M. Montessori, *L'enfant*, Desclée de Brouwer

¹⁴ J-R. Schmid, *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, Maspéro, 1971

¹⁵ A-S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Maspéro, 1970

¹⁶ S. Milgram, *La soumission à l'autorité*, Calmann-Lévy, 1957

nouvelle, érige en 1947 « le bonheur individuel », à côté de « la justice sociale », comme une fin de l'école. Le rôle traditionnel des surveillants généraux est alors remis en cause : dès 1953, le colloque de Saint Germain propose de leur confier un « rôle éducatif ». Leur introduction dans l'enseignement professionnel, à la faveur de la transformation en 1959 des centres d'apprentissage en CET, est l'occasion de multiples expérimentations en ce sens menées en collaboration avec des mouvements d'éducation nouvelle (FOEVET, CEMEA, OCCE). En fait, lorsque les surveillants généraux disparaissent dans la tourmente antiautoritaire de 1968, l'idéologie de « l'animation éducative » est déjà prête à se substituer à celle de la discipline. Elle constitue la base des circulaires de 1970 et de 1982 définissant les fonctions de conseiller d'éducation. Selon ce dernier texte, il s'agit en effet de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel. » La stratégie éducative de Rousseau est ainsi officialisée : toute intervention directe de l'adulte est « intempestive », pour reprendre le mot de Montessori ; il faut plutôt « soigner le milieu » comme le soutient Makarenko.

Aujourd'hui, balayant d'un revers de main peut-être un peu rapide ces conceptions éducatives, Marcel Gauchet ne voit dans tout cela qu'une simple manipulation : « conduire les hommes et les constituer sans jamais les contraindre, et de telle sorte que tout soit vécu par eux comme tenant à leur initiative autonome.¹⁷ »

Troisième paradigme : éduquer c'est socialiser

L'homme : une construction sociale

Avec le développement des sciences humaines, dès le début du 20^{ème} siècle, l'idée de « nature humaine » commence à apparaître davantage comme une scorie théologique que comme une donnée scientifique ; et les deux paradigmes précédents, en dépit de leur apparente opposition, procèdent fondamentalement de la même métaphysique de la faute et de la culpabilité. Une nouvelle évidence s'impose alors : l'enfant ne naît ni innocent ni coupable, ni pur ni pervers, il naît tout simplement vide ! Les Lumières avaient certes posé un jalon important sur cette voie, avec l'idée de perfectibilité humaine, mais ce que la psychologie sociale et la sociologie naissantes vont théoriser, c'est le rôle premier de la société dans l'éducation. Pour Emile Durkheim par exemple, « l'éducation a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques et mentaux que réclame de lui la société (...) L'éducation n'est donc pour celle-ci que le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence. »¹⁸ Pour John Dewey, « il n'y a rien dans l'être humain qui pris isolément, fournisse des fins et indique dans quel sens il faut développer une capacité, si donc nous ne tenons pas compte de la vie sociale pour définir le but de l'éducation. »¹⁹ Ce qui définit l'homme n'est donc pas une improbable nature, c'est son environnement social. L'anthropologie apporte sa pierre à cette construction : qu'observe en effet Margaret Mead dans son étude fondatrice sur les peuples de Nouvelle Guinée ? Des Arapesh pacifiques éduquant leurs enfants sans violence et des Mundugumor guerriers aux méthodes éducatives particulièrement brutales.²⁰ L'enfant est-il donc infiniment malléable ? Deux grands types de conséquences, radicalement différentes dans leur esprit et leurs conséquences pratiques, vont être tirés de cette entrée en force de la société comme acteur majeur voire unique de l'éducation : l'instrumentalisation politique d'une part, le pragmatisme pédagogique de l'autre. Commençons par ce dernier.

¹⁷ M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002

¹⁸ E. Durkheim, *Education et sociologie*, 1922. Téléchargeable sur le site <http://classiques.uqac.ca/classiques>

¹⁹ J. Dewey, *L'école et l'enfant*, Editions Faber, 2004

²⁰ M. Mead, *Mœurs et sexualité en Océanie*, Terre humaine, 1955

Le pragmatisme pédagogique et les méthodes actives

« Learning by doing », on n'apprend bien qu'en faisant, en réalisant soi-même... L'école de la vie, par la vie, le plus possible hors les murs, voilà ce qui doit remplacer l'ennui qui se dissimule le plus souvent derrière les mornes façades de nos écoles. Une bonne observation vaut toujours mieux qu'un long discours. Le courant psychopédagogique fondée par Dewey, l'école de Chicago, va théoriser les conceptions qui vont déboucher en France notamment sur l'autre courant de l'éducation nouvelle, celui des « méthodes actives », de la pédagogie Freinet, du mouvement coopératif à l'école, mais aussi sur la pédagogie du projet, l'opération « La main à la pâte », etc. et irriguer durablement et sans doute définitivement la pédagogie scolaire. Ses aspects bénéfiques ont été réels : le climat des classes, le moral des élèves et des professeurs et l'efficacité des apprentissages en ont été transformés. Pourtant deux critiques peuvent être adressées à cette apologie de l'expérience. La première est que cette pédagogie atteint vite ses limites, car systématisée elle enferme l'enfant dans la singularité des expériences vécues, sans lui offrir l'accès au saut épistémologique qu'est l'abstraction, c'est-à-dire à la capacité de s'abstraire de l'expérience sensible pour accéder au général, au conceptuel, à l'universel. La loi de la gravitation universelle est certes présente dans la pomme qui tombe et dans le mouvement céleste de la lune, elle ne s'en déduit pas ! La seconde critique est que l'éloge de la pratique se transforme parfois en dénigrement de la théorie. Que n'a-t-on entendu, par exemple, sur la formation dispensée en IUFM ! A écouter certains, seul le stage pratique y serait vraiment formateur. On connaît les conséquences d'une conception de la formation fondée uniquement sur la transmission de savoir faire professionnels : le psittacisme et le conformisme. On sait aussi que le compagnonnage et le corporatisme sont historiquement liés.

L'instrumentalisation politique de l'éducation

L'instrumentalisation politique de l'éducation a eu des conséquences autrement plus graves et dramatiques. On ne peut raisonnablement en faire porter la responsabilité à Durkheim, même lorsqu'il écrit : « A l'être égoïste et asocial qui vient de naître, il faut que l'éducation en surajoute un autre, capable de mener une vie sociale et morale »²¹, faisant ainsi de la moralité, comme la sociologie encore aujourd'hui, la simple intériorisation des normes sociales dominantes. (Alors qu'elle est peut-être le seul moyen de s'y opposer !) L'idée d'utiliser l'école à des fins politiques remonte sans doute à Platon, mais sa première mise en œuvre en Occident est due à Luther avec la création des *realschule* et des écoles normales. La Contre Réforme n'a pas répugné ensuite à utiliser les armes des Protestants afin de mieux les combattre, voire pour les persécuter. Il en a été ainsi pour l'école : après la révocation de l'Edit de Nantes, par l'ordonnance du 13 décembre 1698, Louis XIV tente de soustraire les enfants de moins de 14 ans aux « père et mère qui ont fait profession de ladite religion réformée » pour les éduquer dans la catholique.

L'éducation totalitaire

Pour suivre les thèses de François Furet, on peut soutenir que l'éducation totalitaire est en germe dans la Révolution française ; notamment avec le projet Le Pelletier soumis à la Convention en 1792 de soustraire les enfants à leurs parents pour les placer dans des « maisons d'éducation » communautaires, lui-même inspiré de l'*Essai sur l'éducation nationale* de La Chalotais, publié en 1776 (« Les enfants de la nation doivent être éduqués par la nation »). Mais seule l'émergence de sociétés totalitaires au 20^{ème} siècle va permettre la mise en œuvre pratique de ces idées. Devant les difficultés de faire émerger le « monde nouveau » il semble en effet plus expédient aux dirigeants de faire émerger dans les écoles

²¹ E. Durkheim, *L'éducation morale*, Quadrige

« l'homme nouveau ». L'éducation n'est plus au service de la société d'hier ou même d'aujourd'hui, mais de celle de demain. Comme par définition celle-ci n'existe pas, elle est donc en fait au service du groupe politique dirigeant. « Notre morale contre la leur ! » proclame Trotsky dans sa *Théorie des otages* ; certains enfants dénonçant leurs parents à la Tchéka seront faits Héros de l'Union soviétique et auront même leur statue dans le hall des établissements scolaires... Pol Pot ira encore plus loin, en supprimant les écoles et en plaçant, dans la hiérarchie des camps, les parents sous les ordres de leurs enfants.²²

Quatrième paradigme : éduquer c'est transmettre entre générations le monde humain

L'homme est un être de culture

Ce n'est donc sans doute pas un hasard si c'est de la pensée de la théoricienne du totalitarisme, Hannah Arendt, que naît le quatrième paradigme de l'éducation, dans un texte court, écrit en 1961, « La crise de l'éducation »²³ : éduquer, après avoir pris la responsabilité de le « mettre au monde », c'est introduire un enfant dans le monde humain.

Pour Arendt, ce qu'elle nomme le « monde commun », préférant cette expression au terme trop ambigu de culture, constitue non pas notre nature mais plutôt notre condition ; c'est ce dans quoi nous introduisons les enfants par l'éducation, ce qui structure et garantit la forme humaine. Il est fait de ce que les hommes ont progressivement construit : objets matériels, outils, produits, habitations... ; et aussi de constructions symboliques comme les règles et les lois qui régissent la vie commune à l'intérieur d'un groupe : interdits fondateurs, normes morales, sociales et juridiques, institutions. Ce monde est également représenté, raconté, chanté et signifié : les hommes accompagnent leur existence de récits, les mythes, par lesquels ils représentent leur place dans l'univers et tentent de lui donner un sens. Ils consacrent aussi une part de cette existence à créer des œuvres artistiques, qui leur permettent de communier dans des émotions partagées, et qui, à l'origine, semblaient inséparables du rapport au sacré. L'homme n'est certes pas dénué de nature, mais celle-ci n'est pas humaine, prétend Arendt, car elle ne le distingue nullement des animaux supérieurs dotés également d'agressivité et d'affectivité ; ce qui le fait vraiment humain est la transmission d'un patrimoine culturel entre générations : l'homme est un être de culture.

La rupture introduite par Arendt est surtout de concevoir l'éducation comme ayant deux objets distincts, l'enfant et le monde ; deux objets en tension l'un par rapport à l'autre : « Avec la conception et la naissance, écrit-elle, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde. Ces deux responsabilités ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit. En un certain sens, cette responsabilité du développement de l'enfant va contre le monde : l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération. »

Cette conception réintroduit aussi une universalité éthique, celle de l'humanisme, là où le paradigme précédent, en mettant l'accent sur l'inscription sociale de l'éducation, laissait prise au différentialisme et à ses conséquences politiques (« J'ai vu dans ma vie des Français, des Italiens, des Russes, quant à l'homme, je déclare ne l'avoir jamais rencontré de ma vie », écrit par exemple Novalis, un représentant du romantisme allemand au 19^{ème} siècle.)²⁴

²² C. Ly, *Revenue de l'enfer, 4 ans dans les camps Khmers rouges*, Editions de l'Atelier, 2005

²³ H. Arendt, « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Gallimard, 1972

²⁴ Cité par R. Legros, *L'idée d'humanité*, Grasset, 1990

L'autorité en éducation : une nécessité anthropologique

Surtout, pour ce qui concerne notre propos, la conception arendtienne de l'éducation ouvre sur des pratiques éducatives clarifiées, fondées notamment sur une nette distinction des rôles entre adultes et enfants, ainsi que sur une morale de la responsabilité et sur une éthique de l'engagement, autour d'une vision renouvelée de l'autorité : « Dans le cas de l'éducation, écrite, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. L'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signifierait les choses en lui disant : voici notre monde. »²⁵ Mais cette conception de l'autorité ne vaut bien entendu que pour le domaine de l'éducation, et ne doit pas s'appliquer, en tout cas dans le monde démocratique qui est le nôtre, aux relations sociales et politiques entre citoyens libres et égaux. L'éducation est ainsi le seul domaine où l'autorité n'est pas une construction idéologique mais une nécessité anthropologique. Et constitue donc une obligation morale.

La crise de l'autorité et la violence juvénile

La démission de l'autorité éducative propre à notre époque porte donc en germe le risque que l'héritage humain ne soit plus transmis entre générations. C'est précisément là, dans la démission des adultes d'une responsabilité en quelque sorte anthropologique, que réside pour Arendt le germe de la violence juvénile : « Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été pour ainsi dire bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils ne peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé. Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile et souvent par un mélange des deux. » Texte visionnaire, comme le confirme l'étude sur les lycéens français - plus de 40 ans après ! - d'une sociologue, Dominique Pasquier.²⁶

Le rapport au monde et le rapport au savoir

Le paradigme arendtien introduit enfin l'idée d'une rupture de continuité entre l'expérience et la connaissance : non seulement il est faux de prétendre que l'enfant peut tout redécouvrir par lui-même, se constituer à partir de son expérience sensible, « construire ses savoirs », choisir ses valeurs, etc., mais cette idée, parce qu'elle rompt la transmission entre générations, est surtout dangereuse. La conception arendtienne ouvre ainsi à des pédagogies fondées sur la transcendance pratique des savoirs par rapport aux individus et sur l'engagement des maîtres. Marcel Gauchet se situe bien dans ce cadre lorsqu'il affirme : « Pas d'accès à l'humanité sans heurt avec l'extériorité violente d'une organisation (la culture) dont la cohérence nous précède. »²⁷ Si l'essentiel de la relation éducative se situe pour Arendt dans le rapport de l'éducateur au monde, l'essentiel de la relation d'enseignement se trouve pour Gauchet dans le rapport de l'enseignant au savoir : « C'est ce rapport que doit explicitement se proposer pour cible l'intervention pédagogique qui, si elle renonce à se présenter comme entreprise de médiation avec une norme expressément posée et reconnue, abandonne en réalité l'entrée des

²⁵ H. Arendt, op. cit.

²⁶ D. Pasquier, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Editions Autrement, 2005

²⁷ M. Gauchet, op. cit.

individus dans la culture constituée au hasard des rencontres interpersonnelles et par conséquent, pour l'essentiel, aux mécanismes du privilège social. Au bout de la pédagogie sans violence, il y a l'école de l'inégalité » affirme-t-il.²⁸

Trois principes éducatifs pour les établissements d'aujourd'hui

De ce qui précède, 3 principes peuvent être dégagés pour impulser et conduire, dans les établissements scolaires, une politique éducative adaptée à notre temps.

1- Affirmer l'autorité des adultes sur les enfants

La question de l'autorité, sempiternelle pomme de discorde entre partisans de la « fermeté » et adeptes de la « compréhension », devient plus simple à concevoir. L'autorité des adultes sur les enfants, et notamment des maîtres sur les élèves, procède de cette définition même de l'éducation, qui introduit une double dissymétrie entre les premiers, qui connaissent le monde humain et se sentent responsables de sa pérennité, et les seconds auxquels ils fixent pour tâche d'apprendre ce monde et de comprendre sa transcendante nécessité. Ainsi sont définis les fondements de toute pédagogie et de toute éducation : il revient aux adultes, collectivement et individuellement, de transmettre un héritage culturel, et d'introduire à des valeurs et à la nécessité de la loi, au double sens moral et juridique du terme. Pour les adultes et vis-à-vis des enfants et des jeunes, l'autorité est la forme que prend la responsabilité. D'une part le professeur sait ce que l'élève ne sait pas encore : il fait autorité sur les savoirs. Il est aussi le représentant de l'institution et le garant dans la classe de la loi commune, et il y représente donc l'autorité de l'institution.

2- Faire respecter l'égalité de dignité de tous

Mais cette autorité a aussi, en retour, ses exigences ; car la relation pédagogique et éducative ne peut être uniquement fondée sur l'autorité. En tant que citoyen dès qu'il s'agit de droits civils ou d'obligations civiques, et surtout en tant qu'homme dès qu'il s'adresse à la personne de l'élève, le professeur se trouve dans une position de stricte égalité avec les enfants ou les jeunes dont il a la charge. Cette relation égalitaire, symétrique et réciproque, n'est alors plus fondée sur l'autorité, mais sur un autre principe universel : le respect de la dignité de l'autre, et plus largement le respect de l'égalité de dignité de tous les êtres humains. On ne peut éduquer de nos jours sans cette intime appropriation par tous les personnels de l'établissement de l'équilibre de leur rôle : assumer pleinement l'autorité vis-à-vis des savoirs et de la loi dans un strict respect de la personne des élèves.

3- Favoriser le mélange des âges

La dernière conséquence de cette conception de l'éducation comme transmission de la culture entre générations est que le mélange des âges, loin d'être un obstacle à l'émancipation des enfants et des jeunes, comme certaines théories ont pu le soutenir, en constitue à l'inverse un élément essentiel. Non seulement il doit être favorisé comme toutes les autres formes de mixité scolaire (sociale, culturelle, sexuelle) en tant que support de socialisation, comme apprentissage du « vivre ensemble », mais surtout et d'abord parce qu'aucune véritable éducation n'est spontanément possible dans le groupe d'âge, qui a vite fait, en dehors du regard et de l'autorité des adultes, d'imposer aux plus faibles son conformisme, ses normes et pour tout dire sa tyrannie. Or la société contemporaine offre de moins en moins d'occasions aux enfants, et surtout aux adolescents, de côtoyer et de vivre avec des personnes d'un âge différent. Les établissements scolaires doivent donc se préoccuper de développer les situations où jeunes et adultes ont l'occasion de travailler, produire, pratiquer des activités culturelles et

²⁸ Idem

sportives ensemble. Quant à la relation pédagogique, de sa dimension la plus classique, le cours, jusqu'à ses formes les plus individualisées comme le tutorat ou le soutien, elle est aussi une situation intergénérationnelle, et devient éducative dès lors qu'elle est assumée et conduite par des adultes affranchis de la peur des jeunes comme épargnés de toute fascination pour la jeunesse.

3- Les éducateurs : des agents dotés de statuts et de missions

Après avoir analysé et défini les principes d'une action éducative de l'école publique, examinons maintenant ses conditions institutionnelles.

Le triomphe de l'organisation

La sociologie des organisations, hégémonique sur le plan idéologique depuis les années 70, a popularisé, notamment au travers du succès de ses concepts et de sa terminologie (système, acteurs, stratégie, projets...), les idées d'une autonomie des groupes et des individus dans l'organisation, d'une rationalité de leurs démarches, de l'existence de marges de manœuvre et de capacités d'action relativisant le poids des règles formelles et la force des prescriptions instituées. Tout cela, qui n'est pas faux et a eu son utilité, s'est inscrit dans une vision optimiste de la société, a permis de dessiner une nouvelle philosophie de l'action, et somme toute a participé au renouveau de la pensée libérale pendant cette période.

Le retour de l'institution

Mais l'institution - la structure formelle, juridique de l'organisation publique - a la vie dure ! L'institué, c'est-à-dire le droit, résiste à l'analyse systémique dont il constitue en quelque sorte le soubassement structurel. Ainsi, dans l'établissement scolaire, les enseignants sont certes des *acteurs*, comme le prouve par exemple leur pouvoir collectif et individuel à traiter différemment, d'un collège voire d'une classe à l'autre la question de l'hétérogénéité des élèves, et celle de leur réussite ; mais ils sont d'abord des *agents*, c'est-à-dire des personnes dotées de statuts (ensemble de droits et d'obligations lié à une position dans l'institution) et de missions (instructions définissant la nature du travail prescrit.) Car en réalité c'est d'abord sur cette base-là que se structurent les relations de travail dans la classe et l'établissement, et notamment le travail d'éducation des élèves.

L'importance des statuts

Premier clivage juridique fondamental, dans ce que la loi d'orientation de 1989 nomme « la communauté éducative » coexistent trois types de statuts : celui d'agent public (fonctionnaire de l'Etat ou territorial, contractuel, vacataire), celui de parent et celui d'élève. Ces trois types de statuts renvoient à des droits et des obligations précis, mais aussi très différents pour chaque catégorie et qui, vus de cette façon, tranchent avec l'égalité des droits instituée dans la vie civile. Ce que l'institution scolaire institue, contrairement à certaines idées reçues, c'est d'abord l'inégalité des droits et des devoirs. Cette inégalité est à la fois fondatrice et féconde ; sans elle (imaginons l'égalité des droits et obligations dans l'hôpital public !) l'institution ne peut fonctionner. Elle fonde juridiquement (et non plus seulement moralement comme précédemment) l'autorité des personnels sur les élèves, ainsi que les relations entre ces personnels et les parents.

Second clivage, entre les agents publics, personnels de l'établissement ou simplement y travaillant, pourtant tous reconnus comme participant à l'éducation des élèves, les fonctions sont bien différenciées : les interventions éducatives de l'OEA ne sont pas celles du CPE, de l'assistante sociale ou du professeur. La mission éducative de chacun est certes affirmée par son inscription, de par la loi, dans la communauté éducative ; mais dans ce cadre très général

les fonctions et les rôles prescrits sont fortement différenciés. Pour ne prendre qu'un exemple, le décret du 10 juillet 2000 sur le régime des sanctions donne la possibilité aux enseignants et aux personnels de direction, d'éducation et de surveillance d'infliger une « punition scolaire » à un élève ; mais pas aux personnels ATOS qui sont contraints de passer par l'un de ceux-là.

Les missions des personnels

Les missions du professeur sont définies par la circulaire du 23 mai 1997. On y lit ainsi qu'il « participe à la cohérence éducative au sein de l'équipe enseignante », que « ses attitudes, son comportement sont une référence pour l'élève » et encore qu'il « est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement. » Le référentiel de compétences inclus dans l'arrêté du 19 décembre 2006 ajoute notamment que « tout professeur contribue à la formation civique et sociale des élèves » et qu' « agir de façon éthique et responsable conduit le professeur à faire comprendre et partager les valeurs de la République. » Les missions des CPE relèvent quant à elles de la circulaire du 28 octobre 1982, marquée comme on l'a vu plus haut par l'idéologie de « l'animation éducative », et qui se trouve aujourd'hui dépassée sur beaucoup de points par les évolutions sociales. Le chef d'établissement enfin, dont une des missions est d'impulser et de conduire la politique éducative de son collège ou lycée, dispose pour ce faire de l'ensemble des moyens et structures de l'établissement. On reviendra sur son rôle d'impulsion et de mise en cohérence des différentes interventions, au premier rang desquelles celles des professeurs, pour ne relever ici qu'une fonction majeure : il est le seul administrateur de la sanction disciplinaire, soit par lui-même, soit en décidant de convoquer puis en présidant le conseil de discipline. Il lui revient donc de faire en sorte qu'au travers des principes de mise en œuvre qu'il promeut (respect du règlement intérieur, égalité des élèves devant ce règlement, respect des élèves mis en cause, écoute, explicitation du sens de la loi, souci de la justice...), les sanctions puissent avoir un effet éducatif.

C'est sur cette base juridique formelle, qui structure fondamentalement le cadre de travail collectif, que se nouent d'abord les relations de travail. Ensuite, certes - mais ensuite seulement car un chef d'établissement ne peut fonder sa politique là-dessus, sauf à sombrer dans l'opportunisme - les agents deviennent des acteurs ; se nouent entre eux des liens d'intérêt ou d'identité professionnelle, des amitiés, des jalousies et des conflits de pouvoir, et jouent pleinement les interactions affectives et les choix électifs. Pour ne prendre qu'un exemple, mais particulièrement important, les relations entre un professeur et chacun de ses élèves, dans leurs deux dimensions pédagogique et éducative, ne sont pas interchangeables ; la dimension affective en particulier – ce que Freud nomme le transfert et le contre-transfert - y joue un rôle d'autant plus important, y compris dans la réussite scolaire, qu'elle est souvent déniée.

4- La mise en place d'une politique éducative et la conduite d'une vie collective

Les principes d'une action éducative définis, puis ses conditions institutionnelles précisés, abordons pour terminer les moyens d'une politique collective de l'établissement scolaire et de sa conduite par les personnels de direction.

De l'apprentissage de la civilité à l'éducation morale

Le but de l'éducation démocratique consiste à la fois à connaître et à appliquer les règles de la vie politique et sociale, et à être capable de les évaluer et d'éventuellement souhaiter les modifier ou les changer. On conçoit que ces deux attitudes conjointes, le respect et la critique, ne vont pas sans tensions, et qu'il faut une grande maturité et beaucoup de sagesse pour savoir toujours les conjuguer. Eduquer chez les élèves une obéissance qui ne soit pas soumission, en

même temps qu'un esprit critique qui ne soit pas dénigrement, ne va donc pas sans difficultés. Raison de plus pour tenter de conduire les choses de façon simple et progressive.

Le premier apprentissage est celui des règles de la civilité, de la sociabilité ordinaire. Un climat apaisé et peu de violence caractérisent les établissements où l'on a pris l'habitude de se présenter, de se saluer, de se dire bonjour, d'accueillir les nouveaux, d'offrir un rafraîchissement ou un café à quelqu'un que l'on reçoit. Les personnels, et à leur tête le principal ou la proviseure, doivent être à l'origine de cette attitude générale, et ne peuvent eux-mêmes y déroger. Ils donnent l'exemple et incarnent un état de civilité et de non-violence grâce à une communication permanente, entre eux et avec les élèves, sur le mode de la courtoisie (ce qui n'exclut en rien une certaine fermeté lorsque cela est nécessaire.)

Ensuite seulement vient l'apprentissage des règles du droit, à partir de ce droit interne qu'est le règlement intérieur ; et donc celui de la signification de la sanction comme marque symbolique de la transgression d'une règle établie, du non-respect d'une obligation connue. Ces apprentissages conduisent progressivement à aborder d'autres domaines de la vie sociale et politique pour constituer la formation du citoyen : une personne respectueuse des lois, ayant compris leur caractère structurant pour la société et protecteur pour les individus, et notamment pour les plus faibles, mais aussi une personne engagée dans la vie politique et dotée d'esprit critique, ainsi qu'impliquée dans la vie sociale et capable d'initiative et de solidarité.

Le risque aujourd'hui, dans le contexte de juridisation de la vie sociale que nous connaissons, est que le droit devienne l'unique principe régulateur de la vie scolaire, dans l'esprit de la vision de la cohésion sociale inaugurée par John Rawls, celle d'une coexistence pacifique régulée par le droit entre groupes constitués autour de conceptions morales définitivement inconciliables.²⁹ Il n'est pas sûr que cela suffise à raffermir cette cohésion, ni même à restaurer l'ordre scolaire.

Aucune société en effet ne peut tenir uniquement par le droit et sans s'appuyer sur une morale commune. Car le premier fonctionne sur la prudence et la crainte de la sanction (« la peur du gendarme » écrit Olivier Reboul³⁰), alors que la seconde repose sur le travail de la raison et la construction d'une conscience et d'une volonté (le civisme, la moralité). Demain, si elle veut mieux remplir une mission éducative que beaucoup de parents la pressent d'assumer plus franchement, sous la menace de se détourner plus nombreux vers l'école privée confessionnelle, l'école publique française a donc sans doute encore une petite révolution à accomplir : après le retour de l'autorité, porter celui de l'éducation morale ! Reste à concevoir quelle morale commune enseigner dans le respect de la diversité propre aux sociétés d'aujourd'hui. Comme les formes de l'autorité éducative se sont renouvelées, gageons que cette morale laïque reste pour une bonne part à définir. Marcel Conche nous propose comme horizon collectif celle des « droits et devoirs universels de l'homme.³¹ » Quelle plus belle tâche éducative imaginer pour les établissements scolaires ?

De l'enseignement à l'éducation

Est-il vraiment pertinent de distinguer ou d'opposer enseignement et éducation ? Car enseigner comme éduquer, on l'a vu, c'est transmettre d'une génération à la suivante un héritage, les acquis culturels d'un monde commun. Certes, il s'agit d'une part de transmettre des savoirs et des savoir-faire, et plus largement des compétences intellectuelles et cognitives, et de l'autre des comportements sociaux et des valeurs politiques et morales.³² Mais ces deux domaines sont-ils aussi disjoints que l'organisation scolaire du second degré tend à le laisser

²⁹ J. Rawls, *Théorie de la justice*, Points-Seuil, 1970

³⁰ O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992

³¹ M. Conche, *Le fondement de la morale*, Editions de Mégare, 1982

³² Nous laissons ici de côté l'éveil de la sensibilité artistique

croire ? Le « socle commun » ne distingue pas, du moins dans sa présentation formelle, l'enseignement de l'éducation, sans pour autant faire l'impasse sur les attitudes civiques et les comportements sociaux à acquérir. Pourtant, si l'on y réfléchit bien, ces deux grands champs constitutifs de la culture renvoient à des ordres symboliques différents, ordonnés par la raison et la vérité pour l'un, et par la morale et le droit pour l'autre.

Prenons les savoirs. Toujours provisoires, en attente d'une remise en cause par une avancée de la recherche, ils n'en expriment pas moins, à un moment donné de l'histoire, une vérité universelle. *Constitués* par discipline, ils ont une objectivité qui s'impose aux individus et dépasse toute inscription sociale : il ne peut y avoir de biologie soviétique ni même de psychologie française. Observons maintenant les normes morales et les règles juridiques qui guident nos comportements sociaux. Elles apparaissent contingentes, relatives à une nation et à une époque, *instituées* par une société particulière. Pourtant elles sont constitutives de toute société car elles fondent un espace de sociabilité et d'échanges indispensable à la vie en commun et, dans les sociétés évoluées, un espace politique et juridique de cohabitation et de solidarité. Evidemment cette distinction n'a de sens que dans notre « monde désenchanté » pour reprendre l'expression de Marcel Gauchet, car dans les sociétés traditionnelles ou structurées par la religion, le sens de l'organisation cosmique est inséparable de celui de la normativité sociale, inscrits tous deux dans un même mythe fondateur (dans le premier cas) ou dans la même révélation divine (dans le second.)

Quelle pédagogie pour l'éducation ?

Pédagogie de l'enseignement et pédagogie de l'éducation

Après celle des fins, abordons maintenant la question des moyens mis en œuvre pour faciliter les apprentissages, c'est-à-dire la pédagogie. Ces moyens peuvent être relatifs à des savoirs constitués comme à des règles instituées ; il peut s'agir de former à l'usage de la raison comme de faire partager des valeurs ou une éthique. La pédagogie ne se réduit pas à l'enseignement comme on le croit trop souvent. Il est certes difficile d'enseigner et de faire apprendre Pythagore ou les Guerres de religion, et le professeur doit savoir déployer de multiples ressources pour parvenir à ses fins ; mais la tâche n'est pas plus simple pour l'éducateur, avec les règles de civilité ou l'interdiction de la violence ! Il existe donc aussi une pédagogie de l'éducation, puisque, pas plus que les autres, les apprentissages éducatifs ne vont de soi. La question est alors de savoir si la distinction opérée sur les contenus, savoirs constitués d'une part et règles instituées de l'autre, induit ou non une différenciation dans les méthodes : les mêmes moyens peuvent-ils être indifféremment utilisés, ou bien faut-il concevoir une pédagogie pour l'enseignement et une autre pour l'éducation ? Voyons les réponses qui ont été successivement données à cette question par l'éducation traditionnelle et par l'éducation nouvelle.

L'élève en difficulté et ses compléments directs

Dans les conceptions traditionnelles de l'éducation, nettement en recul dans les pays développés mais encore très largement partagées dans les autres, au nom d'une distinction universellement admise entre le bien et le mal aucune distinction n'est généralement opérée entre l'enfant et sa production scolaire. En français, on l'a vu, le même verbe « corriger » s'est longtemps appliqué à l'élève indiscipliné comme à sa copie imparfaite. De même que le non-respect d'une règle, l'incorrection orthographique ou syntaxique était donc qualifiée de *faute* ; et traitée comme telle : par la punition, et d'abord par la « correction » de l'élève, le châtiment corporel. On sent bien le poids, dans ces conceptions et ces pratiques, d'une anthropologie qui voit dans l'enfant un être pervers, à « dresser » ou à « redresser ». Au cœur des pédagogies traditionnelles se trouve donc « l'élève fautif » et son châtiment.

L'éducation nouvelle, dès le début du 20^{ème} siècle, renverse totalement cette perspective. Au nom d'une anthropologie inverse, qui voit dans l'enfant l'innocence et dans la société des adultes sa corruptrice, elle bannit de ses pédagogies toute idée de faute, de punition et même de contrainte. Voici venu le temps des *erreurs*. L'élève se trompe, rien de plus normal ; rien de plus nécessaire même, et de plus important pour le maître ; car dans l'erreur de l'élève, le professeur décrypte le cheminement cognitif erroné et va donc pouvoir adapter ses explications et ses exercices d'appropriation, individualiser sa pédagogie, voire la contractualiser.³³ Ici encore, pas de distinction entre domaines cognitif et comportemental : l'incorrection signale toujours une *difficulté* de l'élève. Au cœur des pédagogies nouvelles se trouve donc « l'élève en difficulté » ; et subsidiairement ses compléments directs : le maître incompetent, ou mieux, le « système » injuste ou inadapté. Hier le « mauvais élève » ne devait s'en prendre qu'à lui-même : manque de don, de travail ou de volonté ; aujourd'hui « l'élève en difficulté » est devenu une victime : de professeurs mal formés, d'un système sclérosé (ou à l'inverse sans cesse chamboulé), d'une société inégalitaire. En croyant inverser ses perspectives, la sociologie triomphante n'a fait que reprendre à la théologie chrétienne sa vieille métaphysique de la culpabilité, ne faisant qu'en transposer la charge de l'enfant sur la société.

La faute et l'erreur

Ce que ces dix dernières années nous ont appris, avec cette irrésistible montée des incivilités et des violences juvéniles, et l'incapacité de l'école (notamment) à y répondre en termes éducatifs, c'est peut-être à mieux distinguer l'importance des règles, et plus généralement des normes sociales ; à mieux assumer aussi leur part de contingence, qui n'enlève rien à leur absolue nécessité ; à reconnaître enfin le sens des contraintes qu'elles nous imposent dans les valeurs même de la modernité démocratique, au premier rang desquelles la liberté individuelle elle-même.³⁴

Pédagogiquement parlant, cette leçon nous a ouvert des perspectives nouvelles et fécondes, en particulier cette surprenante découverte : l'erreur n'est pas une faute, et la faute pas une erreur. Un élève peut hésiter, se tromper, suivre dans un apprentissage un cheminement parfois tortueux ou erroné, on ne peut le punir de cela. Le même peut aussi transgresser une règle qu'il connaît parfaitement, se montrer impoli ou agressif, ne pas venir en cours ou ne pas rendre un devoir : ce n'est plus là une erreur, c'est bien une faute. La différence ? C'est que toute faute doit par nature être sanctionnée. Qu'en serait-il en effet d'une règle qui pourrait sans conséquences être violée ? Elle n'aurait évidemment aucune existence tangible ! La sanction institue donc la loi, du moins socialement, car la loi appliquée garantit la possibilité d'une vie sociale, en particulier la sécurité et la liberté de chacun. Mais il est une seconde raison, aussi importante, pour laquelle l'éducateur doit sanctionner toute transgression d'une règle : c'est que cette attitude est la seule qui garantit l'égalité des élèves, qui est égalité devant la loi, et qui peut s'opposer au sentiment d'injustice. La sanction institue donc l'égalité devant la loi et, partant, la possibilité d'une justice.

L'éducation morale des élèves

Pour autant, le professeur ou le CPE qui agit ainsi, s'il fait œuvre sociale et politique, fait-il œuvre éducative ? Nous touchons-là la question centrale de l'éducation, qui est celle de l'éducation morale, c'est-à-dire de l'appropriation par l'enfant du sens des règles de conduite qu'on lui impose, de leur respect raisonné et pas seulement de leur respect obéissant. Autrement dit, la question pédagogique clé de l'éducation semble bien être celle des

³³ Voir par exemple : D. Descomps, *La dynamique de l'erreur*, Hachette Education, 1999

³⁴ On peut lire sur ce sujet les développements que Marcel Gauchet consacre à ce qu'il nomme « la société des individus » dans *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002

conditions éducatives de la sanction, ou plus précisément des conditions éducatives de l'administration de la sanction. Cette question mérite à elle seule un long développement, que nous proposons par ailleurs.³⁵ Disons simplement ici que le sens de la sanction ne peut résider dans la sanction elle-même, ce qui bannit du régime des sanctions tout dispositif d'automatisme ou de barème, ou encore tout « contrat » qui individualiserait le respect des règles³⁶, mais forcément dans la parole, l'engagement et le talent de l'éducateur. Dans sa pédagogie précisément.

Le rôle des personnels de direction : impulser et conduire la politique éducative de l'établissement

Le chef d'établissement impulse et conduit la politique éducative de l'établissement ; son ou ses adjoints le secondent dans cette tâche. Rien donc, en principe, dont ils ne soient responsables. Il convient cependant de souligner quelques aspects importants de leur rôle dirigeant en ce domaine et quelques règles de conduite qu'ils se donnent afin de rassembler la communauté éducative et de pouvoir mener une action collective efficace.

Donner une réelle visibilité et une certaine solennité à l'exercice de la fonction

Le chef d'établissement est l'animateur d'une action collective ; ce qui exclut deux travers qu'on observe parfois, notamment en cas de difficultés graves avec des élèves, l'attitude pusillanime et la posture héroïque : demander aux autres d'agir en se plaçant en retrait, ou bien agir seul pour « montrer l'exemple ». Il écoute et consulte, notamment les élèves et les familles, puis il décide. Il est aussi le garant ultime de la justice et de la dignité des personnes dans la vie de l'établissement. C'est pourquoi il reçoit tous ceux, personnels, parents et élèves, qui s'estiment victimes d'une injustice ou d'une indignité. Il apporte le soutien matériel et moral de la communauté scolaire aux victimes de la violence. En tant que seul administrateur de la sanction disciplinaire, et afin de ne pas banaliser ce type de décision voire de lui donner un caractère un peu solennel, il ne décide ni ne fait rien avant d'avoir eu des entretiens avec les personnels, les élèves concernés (victimes, auteurs) et leurs parents.

Donner de sa personne dans l'animation des équipes

Le chef d'établissement est le responsable de l'unité éducative de l'établissement. Il anime donc les équipes pédagogiques et éducatives, qu'il réunit régulièrement sous sa présidence effective. Il rappelle sans relâche les principes, les valeurs et les postulats éthiques qui fondent l'action individuelle et collective des personnels - ceux qu'il a énoncés lors des réunions de prérentrée et qui figurent dans le projet d'établissement - que les personnels comme les élèves et les familles doivent connaître. En tant que responsable d'une institution publique, il est particulièrement attentif à la manière dont ceux qui y pénètrent sont accueillis : en début d'année, accueil des nouveaux élèves et de leurs familles ainsi que des nouveaux professeurs et des autres personnels ; chaque jour, accueil des élèves à l'entrée, des parents et des personnes extérieures invitées ; chaque heure, accueil des élèves en classe. Pour chaque type de situation, il définit des normes (se découvrir, se saluer, etc.), il désigne des responsables et organise des dispositifs. Il préside les réunions d'accueil en début d'année et le plus régulièrement possible l'accueil à l'entrée de l'établissement, en début de journée et lors des réunions de parents. Il s'efforce de connaître le plus grand nombre d'élèves et de familles.

³⁵ Développement que le lecteur trouvera sur le site www.jpobin.com rubrique « Publications, rapports et conférences », sous rubrique « L'éducation, l'éducation civique, la sanction éducative », article *La sanction éducative*

³⁶ Comme le stipule justement la circulaire du 10 juillet 2000 sur le régime des sanctions

Favoriser la reconnaissance des mérites de chacun

La mise en valeur du travail, de la sociabilité et du civisme des élèves par un régime des récompenses inscrit au règlement intérieur est doublement importante. Elle permet de s'opposer à la stigmatisation du « bon élève » qui se développe dans certains groupes d'adolescents et elle donne aux adultes, et à l'école, un rôle plus gratifiant et plus équilibré que celui conféré par le seul maniement de la sanction.

Promouvoir une image positive de l'établissement

Pour éduquer, un établissement doit être respectable. La construction de l'identité d'un élève passe aussi par l'image de son établissement. Le chef d'établissement se donne pour axe majeur de sa politique l'édification d'une image et d'une réputation assises sur les efforts et les réussites de l'établissement, tant dans le domaine de l'enseignement que dans celui de l'éducation et de la vie scolaire.

Insuffler une âme à l'établissement

Mais cette image ne peut durablement se construire sur des campagnes de communication, elle est d'abord le reflet d'une vie intérieure. En tant que responsable d'une communauté éducative, le chef d'établissement est particulièrement sensible à tout ce qui peut développer la fierté de ses membres et leurs sentiments positifs d'appartenance. Il est donc attentif à l'organisation d'une vie communautaire. Régulièrement, quelques « temps forts » rituels viennent scander la vie de l'établissement et réunir tous les membres de la communauté éducative (élèves, personnels, familles) : manifestation créative, fête commémorative, remise des récompenses, manifestation sportive, fête de fin d'année, etc. Il en prend la responsabilité, les préside, et cherche à y instaurer une ambiance chaleureuse et fraternelle.

Pour conclure

A la fin du 19^{ème} siècle, en Sorbonne, Henri Marion, professeur à la faculté de Lettres, instituait des « conférences pédagogiques » pour les quelques étudiants (une quarantaine) se destinant au professorat des lycées. Ce fut l'embryon de la formation initiale des enseignants du Secondaire, qui donna plus tard les CPR, puis les IUFM. Voici ce qu'il professait des relations entre enseignement et éducation : « L'enseignement n'est qu'une partie de l'éducation, celle qui a pour objet le développement intellectuel et la transmission des connaissances (...) il n'est qu'une partie de l'éducation, et non pas même la principale ; car un homme vaut par le caractère et le cœur plus encore que par l'intelligence et le savoir ; et une nation vaut moins par la science ou l'esprit que par les mœurs. L'esprit et la science contribuent mais ne suffisent nullement au bonheur et à la perfection, soit de l'individu, soit des groupes sociaux (...) Les sentiments, la volonté, la conduite, voilà l'essentiel. Les façonner est l'objet de l'éducation proprement dite, fort distincte en cela de l'instruction. »³⁷

Puissent les personnels de direction, en ces temps de technocratie triomphante et d'espaces numériques de travail, même lorsqu'ils sont aux prises avec la LOLF, SCONET ou EDT, savoir toujours distinguer l'essentiel du secondaire (même si celui-ci prend du temps), et se souvenir de la leçon du vieux maître, afin de ne jamais perdre de vue que le cœur de leur métier est de former les hommes et les femmes de demain !

Janvier 2007

³⁷ H. Marion, *L'éducation dans l'université*, Armand Colin, 1891