

Jean-Pierre Obin

Les métiers de l'éducation et la tension éducative
(Conférence au colloque d'Education et devenir, Lyon, mars 1998
Cahiers d'E&D n°49, 1999)

Pour faire une transition avec la conférence de Philippe MEIRIEU, je pense que ce qui a structuré son exposé c'est la tension qu'il a nommée pédagogique entre la singularité de tous les élèves et l'universalité des savoirs : comment enseigner la même chose à des élèves tous différents ? Et c'est la définition qu'on peut donner de la pédagogie : une tension "spatiale" entre les élèves et les savoirs.

Je voudrais vous parler d'une autre tension : celle qui structure nos métiers, la tension éducative, davantage temporelle, et qui relie le passé à l'avenir. Avec le thème de nos journées, "Nouveaux besoins, nouveaux métiers", on est dans cette problématique du changement, du renouvellement, de ce qui relie ce qui est passé à ce qui va advenir.

On peut le dire différemment : comment transmettre un héritage sans y enfermer les enfants ? Voilà le paradoxe, ou plutôt *la tension éducative*. Et c'est cette tension que je voudrais essayer d'aborder à travers certains éléments qui peuvent éclairer ce qui fait bouger l'école, pourquoi elle a changé, comment elle change. Et essayer d'approcher d'une autre manière la question du sens.

L'école et son environnement ont beaucoup bougé depuis quinze ans. Si on en voulait une ou deux preuves, je donnerais d'abord l'exemple des I.U.F.M. Quand je me reporte à quinze ans en arrière, à l'Ecole Normale de Lyon il n'y avait que quelques dizaines d'élèves instituteurs, perdus dans des locaux trop vastes, sans doute à peu près autant d'enseignants que d'élèves, un peu désœuvrés. Et puis brusquement, des milliers d'étudiants ont envahi les mêmes locaux, des dizaines d'enseignants supplémentaires ont été nommés, les bibliothèques ont repris vie et aujourd'hui on n'y reconnaît plus, lorsqu'on y pénètre, l'atmosphère et les études d'antan.

Mais le changement n'est pas uniquement positif. Il y a aussi ces changements qu'on observe tous les jours et qu'on ne peut qualifier ainsi. Par exemple, ce collège d'une banlieue proche de Lyon, que j'ai connu il y a quelques années et qui était magnifique à la fois d'efficacité, d'accueil, de propreté, de calme et d'études, malgré un environnement très défavorisé, et que j'ai retrouvé quelques années plus tard transformé en véritable bunker, les volets n'étant plus jamais levés et les professeurs enseignant dans l'obscurité. Il y a aussi des évolutions de ce type.

Alors, j'ai choisi de prendre pour essayer d'éclairer ce changement, cinq dimensions, cinq relations, cinq thématiques des relations nouvelles entre la société, la culture et l'école qui expliquent ou cherchent à expliquer les évolutions auxquelles nous sommes confrontés, qui expliquent peut-être ces nouveaux besoins et ces nouveaux métiers dont nous parlons dans ce colloque.

Premier thème, premier fait massif : la montée des inégalités

La montée des inégalités concerne la société, notre société, et les études qui sont parues récemment permettent de mieux les cerner. Premier type d'inégalités qui augmentent depuis quinze ans dans la société française, l'écart qui se creuse entre le revenu des patrimoines (y

compris les revenus non actifs c'est-à-dire les revenus sociaux, les retraites) et les revenus d'activité.

En quinze ans, c'est-à-dire entre 1980 et 1995, les premiers sont passés de 30 à 40 % des revenus totaux tandis que les seconds régressaient de 70 à 60 %. C'est une évolution très rapide.

Deuxième type d'inégalités qui se creusent : entre les riches et les pauvres. Si l'on considère les 10 % des ménages les moins fortunés et les 10 % des familles les plus riches et qu'on fait le rapport des revenus entre les deux, il y a cinq ans ce rapport était de 4,2. Aujourd'hui il est de 4,5. En cinq ans l'écart s'est creusé d'une manière sensible.

Si l'on prend l'écart entre les revenus salariaux et les revenus des retraités, c'est-à-dire de ceux qui travaillent et de ceux qui ne travaillent plus, ce qui n'est pas tout à fait la même chose que précédemment, les revenus salariaux sont en baisse de 0,5 %, alors que les revenus des retraites sont en augmentation de 2,3 % par an.

Enfin, si l'on considère le quatrième type d'inégalités, l'écart des revenus entre les jeunes et les moins jeunes (ce qui nous concerne encore plus directement), les 20/24 ans voient leurs revenus baisser : en quinze ans ils sont passés de 80 000 à 65 000 francs par an, alors qu'à l'autre extrémité les revenus des 40/90 ans, sont passés de 105 000 à 128 000 francs par an. Et les tranches intermédiaires, évidemment, suivent cette divergence des revenus.

A cela, on peut ajouter une ségrégation de l'habitat croissante dont nous sommes témoins tous les jours, notamment en milieu urbain. Dans les banlieues difficiles, les classes moyennes sont déjà parties, les familles populaires relativement aisées commencent à partir et sont remplacées par des familles parfois complètement marginalisées.

Une étude de l'Inspection générale de l'éducation nationale "Etablissements et vie scolaire", sous la signature de notre doyen Bernard Toulemonde, évoque les conséquences des montées de ces inégalités dans l'école. On peut dire sans caricaturer que non seulement l'école y est sensible et qu'elle ne les redresse pas, mais que dans certains domaines elle contribue à les accentuer. Je reprendrai ici trois aspects du rapport de l'Inspection générale.

Tout d'abord les inégalités entre académies. Il est relevé dans le rapport qu'en matière de distribution des postes administratifs, techniques, ouvriers et de service, la surdotation de l'académie de Paris est de 1 358 postes, alors que dans d'autres académies il manque jusqu'à 600 postes par rapport à la moyenne nationale. Si l'on regarde le H/E moyen des collèges, c'est-à-dire le rapport entre la dotation en heures et l'effectif d'élèves, on observe que cet indicateur se situe à 1,25 pour les collèges parisiens, et qu'il est donc égal au H/E des seuls collèges de Z.E.P. de l'académie de Créteil ; tandis qu'il est de 1,15 à Villeurbanne-Bron dans le Rhône. Evidemment, il faut ajouter que la catégorie des élèves des milieux très favorisés représente 44 % de la population des élèves de Paris alors que la moyenne en France est de 24 %.

Il y a là une véritable injustice, dont seule l'école est responsable. Au niveau des établissements scolaires, la répartition des élèves entre établissements scolaires relève de ce que le rapport appelle un "délit d'initiés". C'est-à-dire qu'elle laisse de plus en plus la place aux stratégies consuméristes des familles et aux complicités sociales, et que des ferments d'économie de marché tendent à s'introduire dans le service public. La recherche à tout prix du bon établissement et de la bonne classe engendre un processus de ségrégation sociale de plus en plus précoce et profond, qu'attisent, évidemment, les phénomènes de violence dans certaines banlieues et les inquiétudes légitimes des parents pour l'avenir de leurs enfants. Elle s'effectue souvent au détriment de l'enseignement technique et, plus souvent encore, de l'enseignement professionnel.

Le rapport conclut que le système éducatif semble abandonner toute volonté de réguler les flux d'élèves et de se doter des moyens de réguler des situations inégalitaires. Si l'on veut en prendre deux exemples, prenons d'abord celui des surcapacités d'accueil. A Paris, à la rentrée 1997, un

collège réputé est doté de moyens qui lui permettent d'ouvrir sept classes de sixième, alors que les besoins recensés dans le secteur sont de 98 élèves. Sept classes pour 98 élèves ! Cette situation est fréquente et permet évidemment de "ratisser large" non seulement auprès d'autres collèges de l'académie, d'autres secteurs de recrutement des collèges de l'académie, mais surtout les académies voisines.

Second exemple, la "désectorisation", c'est-à-dire la possibilité de choisir, dans une certaine limite, l'établissement de ses enfants sur un secteur élargi. Cette politique, vous le savez, s'est arrêtée en 1987. Depuis on n'en a tiré strictement aucun bilan et les études de la D.E.P montrent qu'une désectorisation de fait s'est installée aujourd'hui au profit de certaines catégories sociales, contribuant au creusement des inégalités entre établissements et à la formation de ghettos scolaires. Ces ghettos sont non seulement des ghettos sociaux, mais parfois aussi des ghettos ethniques. Il n'est pas rare, par exemple sur Vénissieux, de voir dans un quartier où la proportion de familles d'origine maghrébine est de 50 %, la proportion d'élèves de même origine s'élever à 80 % dans le collège du quartier.

Autre type d'accroissement des inégalités sociales dont l'école est responsable : la répartition des élèves entre classes. Là encore le rapport mérite d'être cité. Les pratiques les plus diverses, parfois les plus contradictoires se côtoient. Il est vrai que la majorité des établissements se range à une position raisonnable en mélangeant les élèves de différents niveaux, mais d'autres ne se cachent pas de regrouper certains élèves dans les bonnes classes dès la sixième. L'allemand a été longtemps le moyen de ce regroupement. Des formes plus diversifiées sont apparues : les classes bilingues ou européennes, et désormais le latin en classe de cinquième. A cet égard, la possibilité laissée aux établissements de créer des classes dites de consolidation a été parfois saisie pour reléguer certains élèves. D'une façon générale, au lycée comme au collège, la pression s'est accentuée pour utiliser toute une série de méthodes, parmi lesquelles les options, aux fins d'homogénéiser les classes. Là aussi les établissements invoquent parfois la concurrence de l'enseignement privé pour maintenir cette situation.

En conclusion : non seulement les inégalités sociales s'accroissent ou se mettent à augmenter de nouveau depuis quinze ans, non seulement l'école traite mal, réduit mal ces inégalités qui ne dépendent pas d'elle, mais elle "en rajoute" parfois, ajoutant à ces inégalités sociales, économiques et culturelles, des inégalités proprement scolaires. Les jeunes le ressentent, sans doute, plus ou moins confusément. Cette montée des inégalités dans la société, en particulier celle qui oppose les jeunes à tous les autres, n'est-elle pas une base objective du sentiment d'irrespect que les jeunes semblent éprouver aujourd'hui dans les établissements scolaires, notamment vis-à-vis des adultes ?

Deuxième facteur de changement : le recul de l'âge d'entrée dans la vie active

Cet aspect est davantage connu, et on lui donne en général une cause économique : le chômage. Si les études s'allongent c'est, pense-t-on, pour reculer le moment de se trouver devant le choix de chercher un travail et d'être confronté au risque de chômage. Mais ce phénomène a également des causes culturelles liées à l'accumulation et à l'accélération de la production des savoirs.

Toujours plus de connaissances et toujours plus de compétences à former pour des métiers de plus en plus complexes, de plus en plus élevés dans la hiérarchie sociale et dans celle des savoirs. La formation continue permet de traiter ces questions, mais dans un contexte de sous-emploi et de chômage structurel, demander à ceux qui sont déjà en place de rester pour occuper d'autres niveaux hiérarchiques par promotion, c'est évidemment offrir moins de postes qualifiés aux jeunes et les conduire à un chômage spécifique.

La deuxième option, la valorisation de la formation initiale, n'est pas plus juste, car elle revient à licencier ceux qui ne sont plus compétents et à les remplacer par des jeunes qui ont acquis ces connaissances dans leur formation initiale, et donc de mettre sur le marché du chômage une population plus âgée et qui ne peut plus s'en sortir, ce qui alimente le chômage de longue durée. De fait, il n'y a pas de réponse complètement satisfaisante dans un contexte où le travail est un marché et où le sous-emploi en est la loi.

Il y a évidemment, également, une difficulté de la réponse scolaire à donner à ce problème de création accélérée des savoirs. Jusqu'à présent, vous le savez, nous l'avons traité exactement de la même manière qu'il y a un siècle, c'est-à-dire par l'accumulation et la stratification des contenus. Cette logique est évidemment celle de ceux (soutenus par les groupes de pression disciplinaires) qui, sans rien lâcher de ce qu'ils font, veulent aussi enseigner les nouveaux savoirs. La tentative de Claude Allègre, avec le colloque sur les savoirs au lycée, est de remplacer la logique ancienne (donner aux experts la responsabilité de déterminer quels sont les savoirs à enseigner) par une logique politique. Le problème des savoirs est-il un problème scientifique ou un problème politique ? La réponse donnée par le ministre est claire, c'est un problème politique, et il faut partir non pas des mathématiques, du français, etc. mais de la question de savoir ce qu'est l'honnête homme du 21^{ème} siècle, puis en déduire les savoirs à enseigner au lycée, puis au collège et à l'école primaire.

La proposition des délégués des comités académiques de la vie lycéenne, au colloque tenu hier à L'Isle-d'Abeau, est tout à fait étonnante, car eux aussi ne veulent rien abandonner des savoirs qu'on enseigne au lycée. Et à la question de déterminer ce que l'on peut ou doit abandonner, leur réponse a été qu'il fallait allonger les études d'un an et les porter à quatre années !

Conséquence : aujourd'hui l'allongement de la durée des études fait que la quasi-totalité de la jeunesse est scolarisée. Et c'est la première fois, bien entendu, que nous nous trouvons confrontés à cette situation. La responsabilité des enseignants s'en trouve évidemment accentuée. Cela déstabilise aussi d'autres types d'éducateurs, je pense en particulier à ceux de l'éducation populaire. Rappelons-nous le slogan de Jean Macé lorsqu'il crée la Ligue de l'enseignement : l'éducation populaire devait s'épanouir "de la fin de l'école à l'entrée au régiment". Car de la fin de l'école à l'entrée au régiment les jeunes d'alors travaillaient, ils étaient ouvriers, paysans, artisans, et leur formation pouvait se poursuivre grâce à l'éducation populaire. Aujourd'hui, le service militaire, s'il existe encore pour deux ou trois ans, est devenu une parenthèse dans des études. L'entrée dans la vie active est postérieure à la période militaire, elle ne la précède plus. Les mouvements d'éducation populaire sont donc amenés à réviser profondément leur mode d'intervention, ce ne sont plus les mêmes jeunes qu'ils trouvent en face d'eux. Leur logique est de collaborer avec l'éducation nationale et non plus de la compléter.

L'allongement des études, c'est aussi le recul de l'âge des prises de responsabilité, un phénomène extrêmement important. C'est le recul, on le sait bien, de l'âge du premier emploi, mais aussi du premier enfant et même du premier mariage, c'est-à-dire des inscriptions socialisatrices. Le mode principal de socialisation de la jeunesse est devenu la scolarisation. D'où cette énorme demande, à laquelle Philippe Meirieu a fait allusion tout à l'heure, et Georges Roche également, en référence à la journée d'hier à L'Isle-d'Abeau, c'est-à-dire une demande globalisante sur la vie scolaire : elle devrait prendre en charge l'éducation familiale, l'éducation sociale, la religion, la cuisine, le bricolage, le tricot, que sais-je ? Les normes, les valeurs, les méthodes de la vie scolaire sont profondément interpellées par les lycéens. Le risque évidemment, si l'école s'enferme dans cette sorte de ghetto avec ses normes, ses valeurs, ses méthodes, ses règles de socialisation, c'est de renforcer cette société "adolescentique" que dénonce Tony Anatrella dans son livre sur les

"interminables adolescences." C'est-à-dire la poursuite jusqu'à la trentaine de la transition entre l'enfance et l'âge adulte.

L'une des demandes des lycéens m'a, de ce point de vue, paru significative : ils souhaitent qu'en cas de transgression des règles du droit, les sanctions ne soient pas les sanctions ordinaires, celles de la vie à l'extérieur de l'établissement. On veut des sanctions proprement scolaires, et ceci alors même qu'on a dépassé l'âge de dix-huit ans et qu'on est majeur. Il y aurait une espèce de d'extraterritorialité politique, juridique, sociale de l'établissement, qui permettrait de maintenir ce qui est le privilège de l'enfance, une forme particulière de protection. C'est là un risque que l'on ne doit pas négliger.

En conclusion : le recul de l'entrée dans la vie active, c'est le recul dans la prise des responsabilités professionnelles, sociales et familiales. Soit l'école joue ce jeu, c'est-à-dire accepte cette attente "adolescentique", ce qui ne serait pas une bonne chose, soit elle joue un autre jeu et s'occupe de donner de vraies responsabilités aux jeunes y compris au sein de l'établissement scolaire, ou en liaison avec lui. Et je pense au rôle fondamental que pourraient reprendre les mouvements d'éducation populaire en liaison avec l'école dans cette logique.

Troisième dimension du changement : le divorce culturel entre les familles et l'école

Ce divorce s'accomplit au nom de ce qu'un sociologue, Jean-Paul Payet, appelle la division morale du travail éducatif entre la famille et l'école.

Il existe en effet une division traditionnelle du travail entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire. Dans la famille, les deux grands pôles de l'éducation, celui de l'affection et celui de l'autorité, étaient dévolus le premier à la figure maternelle et le second à la figure paternelle. Philippe Meirieu nous a dit tout à l'heure comment ces modèles éclataient. A l'école, ces deux polarités existaient aussi : d'abord l'école appelée justement maternelle, puis la figure du "maître" (et ce mot a été conservé, volontairement, dans les instituts universitaires qui les forment), qui incarnait l'autorité, à la fois celle des savoirs et celle de la loi. De ce point de vue, un autre sociologue, François de Singly, affirme qu'hier il y avait encore une continuité éducative entre l'école et la famille, car si les mêmes rôles d'autorité et d'affection étaient certes incarnés par des personnages différents, les mêmes figures coexistaient à l'école et dans les familles. Il n'y avait pas de rupture, de discontinuité.

Ce à quoi on est confronté aujourd'hui, c'est justement à une fracture qui s'installe, à un divorce entre les familles et l'école. Dans la société moderne, la norme, ce qui permet de juger de la valeur d'un individu, de sa vie, est devenu le bonheur. La valeur suprême est la recherche du bonheur, ce qu'on appelle "l'épanouissement" en éducation. C'est un sociologue américain, Charles Taylor, qui développe cette idée, mais il suffit de regarder notre loi d'orientation du 10 juillet 1989, pour voir nommé, dans son article premier, parmi les missions de l'école, l'épanouissement personnel de l'enfant.

Et puis, en même temps que la norme sociale est d'être épanoui, heureux, il y a, d'une manière parallèle, la brutalité de la sélection sociale. Une violence pour sélectionner, trier, exclure, hiérarchiser en tous cas, et cette fois la valeur suprême est la réussite. Il faut réussir à l'école, il faut réussir dans la vie ! Pourtant on sait bien qu'entre le bonheur et la réussite il y a plus qu'une nuance, sinon, entre autres, jamais aucun cadre supérieur ne mettrait fin à ses jours !

Dans un article paru dans "L'état de l'enfance en France", un ouvrage collectif, François de Singly démonte ce qu'il appelle le jeu du "Mistigri." On appelle aussi ce jeu "le Pouilleux". Il s'agit de se débarrasser sur un partenaire de la mission que l'on ne peut ou ne veut plus assurer. Et on entend dénoncer ici cette famille qui n'éduque plus et là cette école qui ne fait pas réussir. On se renvoie le Mistigri. De fait cette tension entre valeur de réussite, valeur virile en quelque sorte, et le

bonheur, valeur plus féminine, n'oppose plus aujourd'hui figures maternelle et paternelle, mais bien l'école et la famille. Les parents estiment qu'ils doivent avant tout assurer les conditions pour que l'enfant puisse s'épanouir et épanouir sa personnalité, et que c'est dans le cadre de l'école que l'enfant doit être soumis à une certaine autorité, en rapport avec le savoir à transmettre et la loi commune. Pour eux, la famille ne se définit pas comme l'espace principal de la transmission. Elle est davantage un lieu au sein duquel petits et grands apprennent les uns et les autres à devenir eux-mêmes, à être "authentiques". L'autorité n'est pas rejetée, elle tend à être déléguée à d'autres espaces de socialisation, scolaire ou non. Ce n'est pas parce que les parents sont moins autoritaires chez eux qu'ils attendent de la société et surtout de l'Etat un libéralisme comparable, au contraire ! Voilà sans doute le fondement du fameux malentendu.

Ce malentendu est redoublé par le fait que les enseignants ne souhaitent pas revêtir les habits, souvent perçus comme démodés, du personnage autoritaire, et rêvent aussi d'une école qui fonctionnerait comme la famille, leur famille d'ailleurs. Tout cela ressemble à un jeu de Mistigri où les parents et les enseignants chercheraient à donner à l'autre groupe la carte : "rapport pédagogique comprenant une autorité certaine", en désirant conserver pour eux l'autre carte : "rapport éducatif avec implication affective." C'est ainsi que certains enseignants souhaitent créer de nouvelles relations pédagogiques, de nature plus personnelles, proches en cela du modèle de fonctionnement des relations au sein de la famille contemporaine. Mais est-ce à l'école de s'aligner sur les normes de la famille moderne ? La réponse, toujours selon François de Singly, n'est pas évidente !

Voilà en tout cas quelque chose de profondément nouveau. Une division morale du travail entre l'école et la famille. A l'école ce que Jean-Paul Payet appelle "le sale boulot", c'est-à-dire le rapport à la loi, la transmission des savoirs, le rapport à l'autorité ; et à la famille l'épanouissement personnel, "le cocooning", la structure permettant l'épanouissement et la recherche du bonheur, les relations affectives. Ceux des enseignants qui refusent cette division en essayant d'imiter dans la classe les relations familiales et en plaçant les relations scolaires sur le plan affectif, se heurtent évidemment à l'hostilité des parents : "dans ces classes on n'apprend rien, disent-ils, on ne réussit pas !" Par opposition, d'autres enseignants demandent aux familles d'assumer l'autorité, d'éduquer vraiment et refusent aussi cette division morale.

Conclusion, s'il y en a une : l'évolution de la société et celle des familles ne seront sans doute pas facilement réversibles. Ce sont là des évolutions lourdes, culturelles, sur le long terme sans doute. Et à court terme l'école doit agir, et doit sans doute s'adapter à cette nouvelle donne, à ce nouveau contexte, c'est-à-dire élargir son rôle éducatif, peut-être en liaison avec d'autres partenaires.

Quatrième facteur de changement : le "désenchantement du monde"

Le monde d'hier, nous dit René Girard, était "enchanté", c'est-à-dire régi par les mythes et les religions, en tout cas par le sacré. Nous vivons aujourd'hui dans un monde sécularisé, désenchanté, où la notion de sacré se perd, et perd de son influence profonde. Implication sociologique, les institutions qui hier apparaissaient sacrées, comme l'école, la justice, l'armée, l'église, ne tiennent plus leur légitimité d'être simplement des institutions. En conséquence, les "instituteurs", et tous ceux qui exercent dans les institutions scolaires, n'ont plus cette légitimité qui tenait à leur statut. Hier, être instituteur suffisait pour assurer une supériorité sociale et une autorité sur les élèves et les familles. Ce monde a disparu et aujourd'hui nous sommes à la recherche de nouvelles légitimités pour asseoir notre autorité professionnelle. Nous la recherchons du côté des compétences. Etre, comme disent les élèves, "un bon prof", c'est mieux que d'être réputé "mauvais", du point de vue de l'autorité dans la classe, dans l'établissement scolaire, dans le dialogue avec les familles.

On recherche aussi une nouvelle légitimité du côté de l'utilité sociale. On pose la question : "ce que vous faites, vous là, prof de musique, à quoi ça sert ?" Ou : " l'éducation civique à quoi ça sert ?" "Les valeurs (on m'a posé un jour cette question), à quoi ça sert ?" Et lorsqu'on répond : "je pense que ça ne sert à rien", c'est-à-dire que ce n'est peut-être pas la bonne question, on rencontre l'incompréhension. Certes on peut dire que la musique adoucit les mœurs, c'est la manière de dire qu'elle sert peut-être à quelque chose, mais quand même, la musique c'est autre chose qu'une utilité, c'est un rapport à la culture, c'est un rapport à la sensibilité, c'est un rapport à l'humanité. La valeur d'utilité a pris une importance démesurée.

Troisième tentative de re-légitimation : l'efficacité, les résultats. Je suis légitime parce que je suis efficace : "combien de reçus au bac ?" Voilà, c'est "Le Monde" de ce matin : le palmarès des lycées. Les lycées sont d'autant plus légitimes qu'ils font réussir au baccalauréat.

Evidemment il existe un autre type de légitimité pouvant être invoqué au-delà de ces références d'utilité et d'efficacité. C'est de redonner un sens aux études, et c'est aussi ce que les lycéens réclament. Ils sont dans cette ambivalence, de l'utilité mais aussi du sens pour les études. "Comment devenir un homme ?" Et bien, en étudiant, c'est-à-dire en s'appropriant ce patrimoine culturel que nous lèguent ceux qui nous ont précédé. Il y a là, sans doute, quelque chose pouvant redonner un sens aux établissements, aux études, aux enseignants. Et donner du sens à la vie.

Voilà pour les implications sociologiques, elles nous mènent loin, et la transition est ainsi faite avec les implications philosophiques du désenchantement du monde. La question est alors de savoir s'il reste encore une place dans le monde moderne pour le sacré. Et doit-il y en avoir une, et alors laquelle ? Ou bien le sacré doit-il mourir (d'ailleurs pourquoi le regretter) ? Abandonner toute référence sacrée n'est-ce pas pour l'homme une libération ? Certains le soutiennent. Le triomphe de la raison, disent-ils, se construit sur l'abandon des ténèbres de la tradition, car le sacré n'est rien d'autre que l'obscurantisme. A quoi d'autres répondent : n'est-ce pas là tomber dans une nouvelle aliénation ? L'homme peut-il exister sans dimension spirituelle ? L'homme, débarrassé de toute spiritualité, n'est-il pas devenu aveugle dans le monde qui est le nôtre ?

Un philosophe, Olivier Reboul, répond à sa manière à cette question. Ce qui différencie pour lui l'homme moderne de celui de la tradition, n'est pas l'abandon du sacré, mais un nouveau rapport au sacré ; c'est que l'homme moderne est celui qui décide de choisir son sacré, qui est capable de soumettre à l'examen de la raison les valeurs héritées de la tradition, non pas pour s'en débarrasser, mais pour choisir celles qu'il décide de considérer comme devant transcender sa propre existence.

Il existe des implications scolaires à cette question du désenchantement du monde. Si l'institution n'est plus sacrée, elle devient évidemment poreuse à toutes les influences sociales, et c'est précisément ce à quoi nous assistons aujourd'hui. Le mythe de l'école républicaine a volé en éclats. Et je parle bien d'un mythe car l'école républicaine n'a jamais existé : dans la période où nous pouvons penser qu'elle a existé, l'école primaire publique ne scolarisait qu'une partie des enfants, les autres étaient dans d'autres types d'établissements, privés et publics. Les lycées de la Troisième République recrutaient au jardin d'enfants, ne l'oublions pas, et les élèves étaient dès leur plus jeune âge, répartis dans des filières ségrégatives bien étanches. La fameuse école républicaine n'éduquait que les élèves des classes populaires, les enfants de la bourgeoisie y échappaient. Ce n'était pas une école qui rassemblait l'ensemble des petits Français, comme on veut nous le faire croire. De ce point de vue, aujourd'hui, les ségrégations apparaissent dans toute leur violence. Le consumérisme des familles, on en a parlé, les phénomènes ségrégatifs entre établissements voisins, se voient davantage qu'hier, quand les mêmes phénomènes jouaient sur des systèmes différents et des établissements éloignés. De nos jours, la violence, la délinquance,

les déviances entrent dans les établissements, et le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie y font massivement leur apparition.

Conclusion : il ne s'agit pas d'abandonner l'école républicaine mais de la remettre à sa place, c'est-à-dire dans l'ordre du "sacré choisi", de l'indispensable l'idéal. L'école républicaine n'a jamais existé, mais elle est, elle a été, et doit rester notre idéal. C'est un horizon pour l'avenir et non un passé sur lequel se lamenter. Ce n'est pas l'âge d'or, c'est notre projet !

Cinquième et dernier développement : "l'exception française"

Un certain nombre de phénomènes politiques, sociaux, culturels et scolaires semblent aujourd'hui ne concerner que la France. C'est le cas par exemple de la montée du Front National, du progrès des idées d'extrême droite dans la société, du développement du racisme, de ce que les observateurs étrangers appellent "le repli sur soi de la société française". Une société qui a l'air, je reprends les termes d'un article traduit du journal italien *La Stampa* paru il y a trois jours dans *Libération*, "une société traumatisée, fracturée, profondément pessimiste", du moins pour une partie d'entre elle, tournée davantage vers un passé mythifié, idéalisé et peu vers l'avenir. Une société tournée vers la défense des avantages acquis plutôt que vers une nouvelle frontière à conquérir.

Prenons l'exemple de la culture. En France on se pose la question de savoir comment se protéger des œuvres anglo-saxonnes qui inondent le marché mondial. Les Italiens, confrontés au même problème, se posent une autre question : comment conquérir le marché américain avec nos œuvres ? Le mot de "décadence" est souvent associé à l'exception française. Une partie de la société française, celle qui se reconnaît notamment dans le Front National ou qui vote pour lui, a le sentiment de vivre une décadence. Décadence culturelle, sociale. C'est devenu le parti qui recueille le vote du plus grand nombre d'ouvriers. Décadence raciale aussi, disent-ils.

L'idée de décadence est évidemment dialectique. Comme l'idée d'échec ne peut se comprendre sans la valorisation de son contraire, la réussite, la décadence a pour opposé la grandeur. Or la grandeur est une valeur, un référent proprement français. Regardons comment se construit l'Europe, c'est-à-dire les motivations des différents pays dans la construction européenne. On peut se dire (si l'on s'appuie sur les trois grands pays d'Europe du nord, la France l'Allemagne et l'Angleterre) que cette dernière y cherche une résurrection économique : l'Europe est vécue au mieux par les Anglais et par le pouvoir politique en Angleterre comme un moyen de retrouver la puissance économique et commerciale passée. L'Allemagne y cherche quant à elle une rédemption, à continuer à exister au-delà des crimes de la Seconde guerre mondiale et du nazisme. Quant à la France, elle y cherche de toute évidence la réincarnation de sa grandeur passée. Il est clair que dans l'esprit des Français, l'Europe ne peut être qu'une France retrouvée, une nouvelle grande puissance mondiale, diplomatique notamment. La France a comme ambition pour l'Europe une politique, notamment étrangère, commune, et non pas une économie intégrée. Nous sommes donc, ou du moins une partie d'entre nous, dans une posture nostalgique, centrée sur le passé plus que sur l'avenir, et nous vivons en imagination des rentes du passé.

On sait de l'expérience totalitaire que l'éducation ne peut se développer sur une vision sombre du passé, lui assignant la fonction d'en faire "table rase." Elle ne peut non plus prendre appui sur une vision pessimiste de l'avenir assise sur une nostalgie d'un passé mythifié et idéalisé. On ne peut dire aux jeunes, si l'on est éducateur : "je n'ai rien à te dire du passé, car tout y a été mauvais, il faut tout reconstruire". On ne peut leur dire non plus "ça va mal, mais on a tout essayé, il n'y a plus rien à faire", la terrible phrase, à propos du chômage, d'un Président de la République !

On ne peut pas, premier cas, ne donner aux enfants aucun moyen de comprendre le monde, ou encore de les placer dans une sorte de fascination pour un monde utopique, pour un avenir

forcément meilleur et "lumineux" qu'il leur reviendrait de construire, tâche évidemment impossible ; en leur donnant ainsi le sentiment de leur propre inconsistance. On ne peut non plus, en leur répétant qu'il n'existe aucune issue pour construire un avenir meilleur et que ce qui les attend est le chômage et l'exclusion, les enfermer dans la désespérance.

Il y a donc une éthique pour l'éducateur. Cette éthique de l'éducateur est *une éthique de la responsabilité* ; de la responsabilité de l'enfant, qu'on introduit dans le monde, qu'on "met au monde" ; et de la responsabilité du monde, que l'enfant peut être tenté de détruire s'il ne le comprend pas. Cette tension éducative, entre le monde et l'enfant, a deux conséquences, et ouvre à deux types d'obligations pour l'éducateur.

Le premier est de transmettre tout ce qu'il sait, de transmettre l'héritage dans son obligatoire complexité, de dire aux enfants : "voilà, le passé est fait d'ombre et de lumière, il est rarement tout blanc ou tout noir, ce passé est complexe, souvent ambivalent." Le second est de préparer l'enfant à un avenir ouvert, qui ne peut être refermé ni par une critique radicale du passé et l'utopie, ni par un passé mythifié et la nostalgie d'un âge d'or.

Au fond, il y a derrière cela deux postulats pour reprendre le terme qu'utilise Philippe Meirieu (je préférerais dire principes éthiques, mais reprenons le mot de postulat). Celui qu'il appelle *d'éducabilité* porte sur l'élève : il consiste à faire l'hypothèse que tout élève est éduicable et qu'il faut donc faire tout son possible pour l'éduquer.

Mais il en est un autre, qui porte sur le monde et sans lequel l'éducation devient également impossible. C'est *le postulat d'espoir* ; c'est le postulat selon lequel l'avenir reste ouvert, qu'il n'existe aucune fatalité économique, politique ou sociologique, bref que le progrès, au sens de progrès humain, est toujours possible et que c'est l'homme qui construit son destin. Ce postulat ne porte plus sur l'élève, il porte sur le monde humain, sur l'humanité. Sans cette hypothèse éthique et si l'on dit aux enfants qu'il n'y a pour eux guère d'espoir, l'éducation devient vite impossible.

Ces deux postulats, je pense que vous l'avez compris, portent apparemment sur l'élève et sur le monde. En fait ils sont des principes éthiques portés par les éducateurs, c'est-à-dire par nous-mêmes.