

Eléments pour un projet éducatif de gauche
Exposé de Jean-Pierre OBIN
11^{ème} forum citoyen Ecole et société
Toulouse, le 28-11-2009

A. Un parti pris

La question de la relation entre l'école et la société en France est abordée ici dans la perspective d'une alternance politique en 2012 et d'un projet pour une gauche se préparant à gouverner, et non pas seulement pour une gauche d'opposition au pouvoir actuel. Dans ce forum, nous sommes dans la circonscription d'un député, Pierre Cohen, qui lui-même représente la nation tout entière ; c'est dire que nous nous situons dans un cadre national et pas seulement local, et dans la perspective politique claire d'une alternance et d'un projet d'une gauche revenue au pouvoir.

Par ailleurs, cet exposé prend appui sur le dispositif du forum citoyen, en essayant d'intégrer les points de vue et les questions entendus ce matin dans les témoignages, les travaux des groupes et les diverses interventions.

Trois points de vue sont apparus pour aborder la question des rapports entre l'Ecole et la société : celui de l'individu, celui de l'expert et celui du citoyen. Prenons-les successivement :

* **En tant qu'individus** nous pouvons réagir en fonction de ce que semblent nos intérêts, ceux de notre famille et de nos enfants. Par exemple, pour ce qui est du choix de l'école, on peut se réjouir de l'annonce de la suppression de la carte scolaire, afin de pouvoir enfin choisir l'école qui semble la meilleure pour nos enfants. Le cas des enseignants est bien connu : en tant qu'individus ce sont eux qui tirent pour leurs enfants le meilleur parti des dérogations, mais en tant que professionnels, collectivement et par la voix de leurs syndicats, ils s'opposent à l'assouplissement et demandent le rétablissement des anciennes contraintes.

* **En tant qu'expert**, que chercheur, je peux me poser la question de savoir comment améliorer la qualité de l'Ecole française, notamment en posant le problème dans un cadre plus vaste et en regardant les effets des orientations prises avec plus ou moins de succès dans différents pays.

* **Mais, en tant que citoyens**, nous privilégions le point de vue politique, nous nous interrogeons sur la façon d'élaborer, autour des valeurs politiques et morales de la gauche, un projet alternatif au programme de la droite. Il ne s'agit pas seulement de mieux gérer ce qui existe mais d'avoir un projet alternatif ; et pour cela, il importe d'examiner sur quoi peut se fonder, en matière éducative, aujourd'hui, de vrais clivages entre gauche et droite.

Mais auparavant : si l'on veut vraiment faire bouger le système, encore faut-il comprendre comment il fonctionne et en proposer une analyse à partager. Et notamment il importe de faire une analyse critique de la difficulté de la gauche de le faire évoluer, notamment lorsqu'elle était au gouvernement.

B. Les maux de l'école française

L'enseignement français souffre d'abord d'être excessivement élitiste et inégalitaire : selon les études de l'OCDE, il produit schématiquement à la fois les meilleurs et les moins bons élèves des pays développés. De plus, la mixité sociale et scolaire y est en régression ; or des chercheurs ont récemment montré que les performances scolaires des élèves sont affaiblies par les ségrégations entre les territoires et les établissements.¹ Enfin, les comportements

¹ Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Catherine Mathey-Pierre et Danièle Trancart, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires », *Education & formations* 74, 2006

civiques des élèves ne cessent de se dégrader² et leurs comportements violents se généralisent en prenant des formes de plus en plus intolérables.³

Outre les facteurs sociaux, on peut pointer trois séries de paramètres proprement scolaires de ces situations : d'abord des effets de structures, coupures non résorbées entre primaire et collège comme entre enseignements technologique et professionnel ; ensuite certains caractères du pilotage, par exemple dichotomie des services académiques, dispersion des responsabilités entre l'Etat et les trois niveaux de collectivités, faiblesse et manque de cohérence des dispositifs d'évaluation, prévalence des instructions centrales sur les dispositifs locaux de décision, d'aide et de soutien ; enfin, l'action propre des enseignants, recrutés et formés sur une base strictement académique, disciplinaire et élitiste, sans souci des qualités et des compétences pédagogiques.

C. Les échecs de la gauche

Il convient de mettre ici l'accent sur quelques-unes de ces questions fondamentales, celles qui, depuis 1975, ont fait l'objet de débats ou de tentatives de réformes qui se sont soldées par des échecs dans lesquels la gauche ou les forces de gauche ont leur part de responsabilité.

Le 1^{er} échec, en 1975 (Giscard était alors Président de la République), concerne **la question de l'école fondamentale**. Il s'agissait alors de fusionner le primaire supérieur (les CEG) et le premier cycle du secondaire (les CES), et de constituer un bloc « Ecole-collège » rassemblant en un tout cohérent une scolarité obligatoire ouvrant sur des orientations diversifiées ; de décrocher ainsi le collège unifié du lycée général, exclusivement tourné vers les études longues et élitistes, celles des classes préparatoires. Il s'agissait aussi d'assurer pour les élèves les plus fragiles un passage plus progressif entre l'instituteur polyvalent et le professeur monovalent. Le débat sur cette question s'est joué entre les deux grands syndicats de gauche, le SNI et le SNES, et il s'est soldé par la victoire de ce dernier : victoire corporatiste (la solution retenue, le « second degré unifié » élargissant son champ de syndicalisation). Cette réforme s'est donc faite au détriment des élèves des classes modestes puisqu'elle faisait du collège, enfin unifié, non la base commune d'une orientation à venir, mais la propédeutique du lycée général (ce qu'il n'était à l'époque que pour la minorité d'élèves inscrit dans la filière 1 des CES), excluant ainsi par l'échec ceux qui ne pouvaient pas suivre ces programmes, les plus ambitieux. Orientation qu'aucun autre pays développé n'a suivie. Force est de constater que les systèmes éducatifs aujourd'hui les plus équitables et les plus performants sont ceux qui ont su mettre en place cette école fondamentale de 6 à 16 ans (les pays scandinaves par exemple).

Le 2^{ème} échec, en 1984, est celui du projet de loi Savary de création d'un grand **Service Public Unifié et laïque de l'Education Nationale**. Les excès et les provocations des ultras des deux camps, la grande manifestation de Versailles d'une part, les intrigues de certains dirigeants de la FEN et le jeu équivoque de François Mitterrand de l'autre, ont abouti à la démission du gouvernement Mauroy ; et surtout à l'abandon de toute perspective d'intégration future de l'école privée catholique dans l'école publique laïque.

Le 3^{ème} échec, en 1990, a été celui de **la fusion entre l'enseignement technologique et l'enseignement professionnel** : deux enseignements qui n'ont certes pas la même histoire, mais qui délivrent depuis 1985 des diplômes de même niveau : bac professionnel d'un côté et bac technologique de l'autre. Tout militait pour ce rapprochement lorsque le gouvernement Jospin revalorisa les carrières en simplifiant la hiérarchie des corps enseignants ; en particulier

² Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves de fin d'école et de fin de collège, *Note d'évaluation 06-02*, DEPP-MEN, 2006

³ Marie Choquet, Christine Hassler et Delphine Morin, *Violences des collégiens et lycéens : constats et évolutions*, Inserm, 2005

l'intérêt évident des élèves des classes populaires. Tout, sauf les crispations de corps enseignants rivés à leurs identités professionnelles et de syndicats campés sur leurs pré-carrés corporatistes.

Le 4^{ème} échec enfin, encore en 1990, a été précisément celui de **la revalorisation du métier d'enseignant**. La réforme comportait en principe deux volets liés : selon le mot d'ordre de la FEN, « revaloriser les carrières **et travailler autrement** ». Elle était donc porteuse des évolutions souhaitables du métier. Mais, dans le bras de fer engagé lors des négociations avec le SNES, c'est ce dernier qui a gagné : la revalorisation a été réalisée sans aucune contrepartie concernant l'exercice du métier. Des dizaines de milliards de francs ont ainsi été distribués, plombant pour 20 ans les budgets de l'éducation nationale, et sans que rien ne change vraiment pour les élèves !

Constats sévères ? Certes, mais justes. La première chose pour envisager l'avenir n'est-elle pas de repérer les ornières du passé afin de ne pas y retomber ?

D. Des perspectives pour un projet alternatif

Aujourd'hui, se dessinent notamment quatre enjeux politiques, sociaux, sociétaux, peut-être plus importants que d'autres, pour lesquels la gauche devrait se distinguer de la droite en matière scolaire. Il semble en effet que dans ces domaines-là particulièrement, existent des possibilités, et sans doute des nécessités, d'avoir des perspectives différentes entre droite et gauche, et de faire des choix rompant avec ceux du passé. Ils portent sur :

- La question nationale
- La question de l'individu
- La question de la réussite scolaire
- La question de l'éducation.

Examinons-les successivement.

E. La question nationale

1- La gauche a eu trop tendance à abandonner la question nationale à la droite au prétexte de se garder du nationalisme. Mais il existe depuis deux siècles deux conceptions de la nation qui s'affrontent, ethnique (« à l'allemande »), et politique (« à la française »). Au moment où s'exacerbent les crispations identitaires, les dérives communautaires, le racisme et la xénophobie, il ne faut surtout pas abandonner la question nationale à une droite de plus en plus tentée de manipuler ce registre en imposant une conception ethnique de la nation.

2- Par ailleurs, dans le monde comme en France deux modèles scolaires coexistent : l'Ecole communautaire et l'Ecole nationale.

- L'école communautaire

En Belgique, aux Pays-Bas par exemple, l'histoire a fait que ce sont des communautés religieuses qui ont développé la scolarisation. C'est aussi la tradition de l'école privée française. En Amérique latine, en Afrique, on observe aussi des écoles gérées et prises en charge par des « communautés » de parents se regroupant sur un quartier ou un village.

- L'école nationale

Dans cette perspective, c'est à la nation davantage qu'aux familles et aux communautés que profite l'éducation. L'école est mise au service d'une cause supérieure, l'unité sociale et politique du pays. Au-delà de la diversité des régimes, c'est cette conception qui a prévalu en France depuis Louis XIV. L'Ecole y a été le plus souvent conçue comme un outil politique au service d'une cohésion sociale reposant sur le sentiment d'une appartenance politique commune. Ainsi, même si les conceptions de la Nation n'étaient pas les mêmes pour Pétain et de Gaulle, ils ont successivement contribué à fonder l'enseignement professionnel public que

nous connaissons. Pétain dans le but d'encadrer et d'endoctriner la jeunesse ouvrière dans l'idéologie fascisante de la « révolution nationale ». De Gaulle dans son objectif de soustraire la classe ouvrière française à l'ascendant de Moscou et de la réintroduire dans le jeu démocratique national.

Il y a donc d'une part cette constante française depuis trois siècles : concevoir l'école comme un outil au service de la cohésion nationale. Et il y a d'autre part une manière de gauche de concevoir la nation, politique et non pas ethnique. Le clivage politique fondamental avec la droite se situe donc de nos jours sur la question de l'immigration, et plus précisément sur le rôle de l'Ecole dans l'intégration à la nation des immigrés et de leurs enfants. L'enjeu est considérable pour l'avenir de notre pays puisque, sans doute pour la première fois dans son histoire, la question nationale se superpose à la question sociale et à la question religieuse, avec de plus en arrière plan les affrontements internationaux qui se réfractent sur la société française. Mélange particulièrement explosif !⁴

Cependant, on entend encore certaines voix de gauche, qui militent pour une société dite « multiculturelle ». La France pourrait, devrait même selon elles, être un pays où les cultures, les valeurs, voire les droits, pourraient être différents selon les origines et les « identités », ou prétendues telles, fondées sur des différences raciales et ethniques, voire sur des bricolages « mémoriels ».

Ce relativisme culturel, voire cette naturalisation de la culture, rendent un énorme service à la droite car, bien que partant de présupposés idéologiques différents (égalitaire d'un côté, hiérarchisé de l'autre), ils aboutissent évidemment au même résultat : le « nationalisme tribal » selon l'expression de Hannah Arendt, et le « développement séparé » de « communautés » où chacun se trouve enfermé dans son origine. Il y a là une alliance objective entre une pensée qui se revendique de gauche, et parfois de la gauche de la gauche, et le programme de ghettoïsation urbaine et scolaire objectif bien qu'inavoué de la droite.

En pratique, une Ecole de gauche, vecteur de l'intégration des enfants d'immigrés, devrait donc être particulièrement intransigeante dans quatre domaines :

- *Le refus total du racisme, de l'antisémitisme et de la xénophobie.* Ce n'est pas toujours ce que l'on observe dans les établissements et dans les classes ; sur ces questions, un certain laxisme s'est développé : tel professeur qui entend une insulte raciste pendant son cours ne réagit pas ; lorsqu'on lui en demande les raisons il se contente de répondre que lui fait des mathématiques. On peut multiplier les exemples. Le pire est cependant le constat que, depuis quelques années, les enfants juifs ne peuvent plus être scolarisés dans n'importe quel établissement scolaire public, et que leurs parents sont obligés de les déscolariser, ou de les mettre pour la majorité d'entre eux dans des établissements privés, ou encore de les regrouper dans certains collèges ou lycées publics.⁵

- *La discrimination positive* peut être une bonne réponse : favoriser l'intégration passe par des politiques scolaires inégalitaires. Il faut évidemment les pratiquer sur une base non ségrégative, c'est-à-dire sociale et non ethno-raciale.

- *Favoriser toutes les mixités.* La politique de la carte scolaire mise en place en 2007 affiche comme objectifs plus de liberté pour les parents et plus de mixité sociale dans les établissements. Mais en même temps, comme rien n'a été mis en place pour améliorer cette mixité, et que les dispositifs de gestion mis en place dans les académies vont à l'encontre de cet objectif, elle est en train de diminuer dans la plupart des établissements.

- *Enfin il faut être au clair sur la laïcité.* La laïcité n'est pas une opinion ou une conception parmi d'autres, elle n'est pas un équivalent de l'athéisme. La laïcité surplombe les religions et

⁴ *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, rapport de l'inspection générale, 2004. A consulter ou télécharger sur le site de J-P Obin : www.jpobin.com

⁵ idem

les opinions pour que chacun puisse cohabiter dans l'école avec les autres : on n'est pas catholique, musulman **ou** laïque, on peut être l'un **et** l'autre.

F. La question de l'individu

L'individualisme est une notion ambivalente, mais qui fait partie de l'identité de nos pays européens ; pas de démocratie sans sujets libres et conscients, capables de dire « moi je... ». Les citoyens sont d'abord des individus. L'individualisme démocratique est une conquête, et il n'est pas question de revenir à une société autoritaire, où les individus disparaîtraient devant des intérêts supérieurs de la collectivité ! Les totalitarismes se sont précisément développés au 20^{ème} siècle sur la peur de la sortie des religions, sur l'effroi provoqué par la désaffiliation des communautés, des collectifs existants, des traditions. Nos parents, nos grands-parents se sont hélas jetés en masse dans les bras de ces nouvelles « religions séculières », de ces partis de masse mis au service des nouveaux dieux qu'ont été, entre 1918 et 1990, la Nation, la Classe et la Race, de ces collectifs dans lesquels les personnes se sont dissoutes dans une cause transcendante, et dans le sentiment sécurisant d'appartenir à un grand Tout.

L'ambivalence de l'individualisme c'est d'être à la fois le fondement de la démocratie et en même temps le moteur de l'affaiblissement du lien social. Car à l'individualisme politique s'est ajouté depuis peu l'individualisme moral, pour reprendre le terme de Marcel Gauchet : depuis les années 1970, l'individu, pour exister pleinement comme individu, tend à se libérer de toute attache sociale, de toute contrainte morale, notamment celles qui le liaient encore au conjoint, aux parents, aux enfants. On voit alors se développer le délitement des familles et, pour ce qui nous concerne, l'abandon des enfants à la socialisation par le groupe d'âge et à la culture de masse, à la rue et à la télé.

La question posée est donc celle de la recherche d'un nouvel équilibre, adapté à notre époque comme aux valeurs de gauche, entre les exigences de la liberté individuelle, qu'il ne s'agit pas d'abandonner, et les nécessaires contraintes de la vie en commun, de la cohésion sociale et de l'intérêt général ; ou, comme le dit Marcel Gauchet, de dessiner la « société des individus » de demain, tenant compte à la fois des exigences de l'individu et de celles de la société.

La droite est sur ce point divisée entre libéraux et conservateurs. Mais la gauche est également partagée entre une sensibilité libertaire et une autre dite « républicaine », selon qu'elle met l'accent sur l'individu et sa liberté, ou bien sur la société et ses nécessaires contraintes. Ce clivage doit cependant être pesé à l'aune pragmatique des réalités d'aujourd'hui. Pour prendre un exemple dans l'actualité : qui pense raisonnablement que les Français pourraient accepter de revenir aux contraintes d'une carte scolaire appliquée strictement, sans dérogations ? Sont-ils encore disposés à obéir à une contrainte que seuls des pays ou sociétés autoritaires ont réussi à maintenir : Corée du Sud, Hong-Kong et Japon. La France n'a d'ailleurs connu ce régime que de 1963 à 1983, année où Alain Savary a décidé le premier assouplissement, sous la pression de classes moyennes tentées par le privé. Aujourd'hui, la dernière enquête d'opinion montre que les catégories qui souhaiteraient le plus pouvoir déroger à la scolarisation dans le collège de proximité sont les classes populaires, car les stratégies mises en place par les classe moyennes supérieures ont, de ce point de vue, déjà abouti (choix d'une option ou d'une classe à recrutement particulier dans le public, recours au privé, stratégies résidentielles...) Plus largement, il existe au plan international quatre systèmes de choix de l'école, et les études comparatives montrent que le système le plus équitable, celui qui favorise les meilleurs apprentissages des élèves socialement défavorisés, celui où l'école parvient à atténuer ou redresser les inégalités socioculturelles, est le modèle dit « de libre choix régulé à l'aval ou à l'amont par les pouvoirs publics. » Dans ces systèmes, les parents

choisissent et l'Etat (ou une collectivité publique) régule ces choix en fonction de critères d'équité et de mixité sociale. Soit à l'amont, par exemple comme aux USA avec les quotas ethno-raciaux, aujourd'hui abandonnés et remplacés par les « pourcentage plans », système où un collège attractif recrute ses élèves dans les écoles du district sur la base d'un pourcentage identique des meilleurs élèves de chacune d'elles (avec l'idée que si l'on est bon dans une école de pauvres, on a autant de mérite et de potentiel que si l'on est bon dans une école de riches.) Soit à l'aval, en donnant priorité aux boursiers par exemple, ou encore en régulant la mixité entre établissements d'un même bassin : cela nécessiterait évidemment en France une forte incitation de l'Etat.⁶

L'Ecole est souvent perçue aujourd'hui comme une obligation, comme une contrainte par les élèves, parfois par les parents, et non plus comme hier comme un droit, une liberté, une émancipation. N'en rajoutons donc pas ! Le défi pour la gauche est ailleurs, il est de redéfinir les contours d'une école libératrice, émancipatrice dans les conditions d'aujourd'hui ; de réparer et de préparer les libertés, d'éduquer et de former des adultes libres, autonomes, cultivés, dotés de raison et d'esprit critique : des individus donc. Mais aussi des citoyens, c'est-à-dire des adultes solidaires et engagés, soucieux des autres, de la société et de l'avenir.

G. La question de la réussite scolaire

La réussite scolaire est un vrai sujet politique, qui ne devrait pas être un sujet consensuel. La droite n'a en effet pas la même conception de la réussite scolaire que la gauche : pour les uns et les autres, ce ne sont pas les mêmes élèves qui sont et doivent être privilégiés par les structures scolaires et par les professeurs. Car la réussite scolaire passe par ces deux rouages du système : les structures (les établissements, les classes, les contenus...) et les enseignants (leur recrutement, leur formation, leur éthique et leurs pratiques.)

La réussite des élèves dépend d'abord **des structures**, et ces structures ne sont pas équivalentes pour les élèves. Avant le collège unique, les CEG et les CES - le primaire supérieur et le secondaire - n'avaient pas le même objectif, ne privilégiaient pas les mêmes élèves : un enseignement de masse et promotionnel d'un côté, un autre élitiste et malthusien de l'autre. Le collège unique a tout aligné sur le second modèle, et dans le contexte de la massification, le résultat en a été catastrophique : élimination massive par l'échec de ceux qui ne pouvaient plus suivre. Par ailleurs, les établissements n'ont pas les mêmes performances ni les mêmes réputations : assouplir et libéraliser le choix d'un établissement sans rien réguler de leur concurrence aboutit forcément à accroître l'échec des plus démunis.

Mais l'essentiel tient sans doute **au rôle des enseignants** : comment on les recrute, comment on les forme, quelles missions on leur confie, quelle éthique et quelles pratiques ils développent sur ces bases, voilà qui est déterminant pour la réussite des élèves défavorisés. Avant 1975, on avait dans le secondaire des professeurs universitaires attachés à leur discipline, peu soucieux des élèves « n'ayant pas le niveau », et rejetant la responsabilité de cet état de fait sur leurs collègues du cycle précédent ; et dans le primaire supérieur des enseignants dévoués à la promotion sociale des plus « méritants », qui enseignaient plusieurs disciplines, dirigeaient les études et surveillaient les élèves. D'un côté une conception élitiste de l'école, une conception de droite : la réussite des élèves qui réussiront de toute façon, quelques soient les structures et les enseignants ; de l'autre côté un idéal de gauche, l'école de la réussite de ceux qui ne réussissent que si on le veut vraiment et si l'on s'en donne les moyens et la peine. Le problème est que depuis 1975, on ne recrute et ne forme plus que dans la première de ces conceptions.

Ce point est si important qu'il nécessite un détour historique pour appréhender la singularité de la France et la difficulté de réformer. L'idéal de l'école unique est apparu en 1918 avec le Manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle, une association composée d'officiers

⁶ Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin, *La carte scolaire*, Que sais-je ? PUF, 2007

sortant de la Grande guerre. Il a été porté pendant la 3^{ème} République par la SFIO, à la fois contre la droite et contre le Parti communiste français. Il a fallu attendre 1945 pour que deux communistes, Paul Langevin et Henri Wallon, placés par de Gaulle successivement à la tête de la commission pour la réforme de l'enseignement, convertissent le PCF à l'Ecole unique. Le plan Langevin-Wallon deviendra un guide pour les réformateurs de la 5^{ème} République, après l'impuissance à réformer d'une 4^{ème} freinée par l'opposition entre syndicats de la FEN. C'est donc de Gaulle qui va, en 1965, casser le lycée de la bourgeoisie, contre son propre électorat et en dépit de l'opposition du Premier ministre Pompidou et du ministre Fouchet. Cette réforme soustrait en effet aux lycées leurs classes primaires (11^{ème} à 7^{ème}) en les confiant aux écoles primaires, et les classes de la 6^{ème} à la 3^{ème}, qui constitueront les CES (sauf pour les grands lycées de Paris et de province, qui résisteront à la réforme.) On a vu qu'en 1975, lorsqu'il s'est agi de fusionner ces CES avec les CEG du primaire supérieur, un choix était possible entre l'école fondamentale et le second degré unifié ; des maîtres et des programmes dédiés à la réussite de tous ou bien des professeurs et des programmes tournés vers l'enseignement supérieur et les classes préparatoires. La maladresse de Giscard, parlant pour le collège unique d'un « Smic culturel », a fait le jeu de la triple alliance passée alors entre l'électorat de droite, le SNES et des lobbies disciplinaires rivés à leurs horaires d'enseignement et aux contenus de leur discipline, qui l'a alors emporté. La catastrophe ce n'est bien entendu pas le collège unique, c'est le collège unique propédeutique du lycée général !

Plus récemment, les comparaisons internationales entre systèmes éducatifs, notamment celles conduites par l'OCDE, ont montré qu'équité et performance allaient de pair. Les pays les plus performants sont ceux qui font réussir les élèves les plus faibles ou les moins bien nantis socialement. D'après les travaux de Marie Duru-Bella, l'homogénéité scolaire ne profite en effet qu'aux 20 % des élèves les meilleurs et dessert de façon très nette les 80 % restants. En revanche, là où la mixité est assurée, ce que les meilleurs élèves perdent en performance, les autres le gagnent au double, améliorant ainsi les performances d'ensemble.

En résumé, quatre facteurs jouent donc dans la réussite équitable des élèves : **un choix de l'école régulé** par les pouvoirs publics afin d'assurer la mixité scolaire et sociale des établissements ; **des professeurs recrutés et formés pour assurer la réussite de tous les élèves** (formés à détecter très tôt dans les classes le décrochage, centrés sur la remédiation et le soutien à apporter aux élèves rencontrant des difficultés) ; la **continuité entre école et collège**, avec un tuilage progressif des enseignements (ne pas passer brutalement d'apprentissages structuraux à des apprentissages culturels, passer progressivement d'un maître polyvalent à un professeur monovalent) ; enfin **une orientation la plus tardive possible**, pas avant 16 ans, les filières précoces étant très défavorables à l'équité (c'est le cas de l'Allemagne).

H. La question de l'éducation scolaire

On utilise ici le terme « éducation » dans son sens le plus commun : éducation des comportements et aux principes de la vie sociale. Il existe dans ce domaine une question vieille comme l'Ecole : celle de savoir qui doit éduquer, l'Ecole ou la famille ? C'est une question difficile, et elle n'apparaît pas forcément clivante sur le plan politique : ainsi, selon un vieux courant de gauche, déjà ancien puisqu'il se réfère à Condorcet, l'Ecole publique ne doit pas éduquer mais seulement instruire ; et selon un courant de la droite libérale d'aujourd'hui, l'éducation doit être un droit exclusif des familles (par exemple, le collectif « Les enfants d'abord » milite pour une déscolarisation totale des enfants.) Mais aujourd'hui une réalité s'impose : aucun enseignant de ZEP ne peut se passer de faire de l'éducation, sinon il ne tient pas 3 minutes dans sa classe !

Ce constat nous renvoie alors à de nouvelles questions : Qui doit éduquer à l'école ? Et comment ? Dans l'enseignement primaire c'est le maître d'école qui éduque (ce qui était vrai aussi jusqu'en 1975 pour les professeurs du primaire supérieur, cours complémentaires puis CEG.) Il assume à la fois les missions d'éducation et d'instruction. Le choix en 1975 du modèle du second degré unifié a introduit dans les collèges (à l'instar de ce qui existait dans les lycées) des **personnels d'éducation**, ce qui a eu pour effet de décharger en principe les enseignants de leurs tâches éducatives. Un rapport de l'Inspecteur général Talon, au début des années 1980, montre que ces professeurs, formés à éduquer les élèves, réussissaient bien mieux à gérer la violence qui commençait alors à se développer dans les collèges, que leurs collègues professeurs certifiés ou agrégés, dépourvus de toute formation dans ce domaine.

On entend aujourd'hui de la part de certains de ces derniers beaucoup de plaintes à propos des élèves : « J'ai été obligé de faire un quart d'heure de rappel des règles avant de pouvoir commencer les maths... » Ne vaudrait-il pas mieux que la formation des enseignants du second degré prenne en charge la dimension éducative ? Tout en remplissant une mission sociale de première importance, cela leur permettrait d'ailleurs, en étant plus efficace sur la gestion des comportements, de passer plus de temps à enseigner leur discipline !

Eduquer les comportements, transmettre des valeurs de vie collective ne devrait-il pas être une mission normale, banale des enseignants ? C'est le cas dans la plupart des pays étrangers ; mais chez nous les professeurs résistent, car leur qualification tient à leur diplôme universitaire, et leur sentiment de déqualification est vif dès qu'il s'agit de sortir du domaine des « savoirs savants » pour prendre en charge les élèves tels qu'ils sont. Ce sentiment, il est vrai largement partagé, les empêche de développer une éthique et de réelles compétences en matière éducative. Cette tendance regrettable ne peut être que renforcée par l'actuelle réforme de la mastérisation, qui ajoute deux années de formation académique et retranche le peu de formation au métier qui existait auparavant en 2^{ème} année d'IUFM.

Alors, devant la dégradation des comportements des adolescents, qui a connu une véritable explosion dans les années 1990, afin de « tenir » les élèves et la vie scolaire des établissements, on a embauché des dizaines de milliers de personnels « de surveillance » ou « d'éducation » (aides éducateurs, puis assistants d'éducation principalement), mais sans davantage de formation que les professeurs ; comme si l'âge, le milieu d'origine, l'intuition ou même la vocation, pouvaient remplacer les compétences, dès lors qu'il s'agit d'éducation ! Une vraie politique de gauche peut-elle laisser les enfants des classes populaires dans un tel abandon éducatif, qui les pénalise triplement : d'abord comme victimes, pour certains aussi comme auteurs d'actes de violence, enfin par les effets d'évitement des quartiers et des établissements qu'il provoque ?

Mais se pose alors une dernière question : comment éduquer ?

A gauche comme à droite, chez les parents et les éducateurs, il n'y a pas d'accord sur cette question. Au moins deux courants s'affrontent, en particulier sur la scène médiatique : l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle.

L'éducation traditionnelle est vieille comme le monde. Elle part du postulat que la nature humaine est fondamentalement mauvaise, que le mal gît au cœur de l'enfant, et que l'éducation (grâce en particulier aux châtiments corporels) va lui permettre de maîtriser ses instincts : « La folie est au cœur de l'enfant, le fouet de l'instruction l'en délivre » professe la Bible. Il existe toujours des enseignants nostalgiques du « bon vieux temps » des punitions corporelles. Mais le droit s'en mêlant, les enseignants ont tendance à remplacer la violence physique par la violence morale, l'humiliation ; c'est du moins ce qu'atteste un sociologue dans une étude récente sur cette attitude.⁷ A ce courant, qui est donc loin d'être résiduel, s'oppose de façon radicale celui de l'éducation nouvelle, qui s'est développé dès le début du 20^{ème} siècle sur les bases d'une anthropologie renversée, celle annoncée par la première

⁷ Pierre Merle, « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire », *Revue française de pédagogie* 139, 2002

phrase de l'Emile, de Rousseau : « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme. » L'enfant naît pur, innocent, le bien réside en lui, c'est la société qui est sa corruptrice. Et, parmi elle, de par sa proximité et ses intentions, l'éducateur représente le premier danger potentiel (voir Montessori). Le mot d'ordre est alors de ne plus intervenir directement sur l'enfant, mais de « travailler le milieu », de développer autour de lui un environnement par lui-même éducatif. Comme l'écrit Philippe Meirieu : « On n'a jamais fait pousser une plante en tirant sur sa tige ». De dompteur, l'éducateur se fait jardinier ! Toute contrainte sur l'enfant doit être abolie, il faut « convaincre mais pas contraindre », ne pas imposer de règles mais les faire comprendre ; mieux, les faire définir par les enfants eux-mêmes, trouver des « alternatives à la sanction », etc.

Aujourd'hui notre expérience et le recul permettent de renvoyer dos-à-dos ces deux conceptions « naturalistes » de l'éducation, qui procèdent de plus de la même métaphysique de la culpabilité. Eduquer n'est ni apprendre à maîtriser une nature mauvaise, ni permettre d'épanouir une nature bonne, **c'est transmettre la culture entre générations**. Car ce qui fait l'homme humain n'est pas une improbable nature, mais précisément son contraire : la culture. Le rôle des éducateurs, qu'il s'agisse des parents, des instituteurs ou des professeurs, n'est pas d'éradiquer un mal ou de cultiver un bien innés, mais de transmettre à la génération montante l'héritage humain, c'est à dire d'assumer et de transmettre le passé ; avec ses ombres et ses lumières, sans rien en dissimuler. C'est notamment d'assumer la part de règles inhérentes à toute vie en société.

Et d'ailleurs, pourquoi vouloir opposer liberté et autorité ? Une étude sociologique montre que les jeunes d'aujourd'hui n'opposent plus ces deux valeurs, mais les conjuguent, les souhaitent complémentaires : plus de liberté dans la vie privée et plus d'autorité dans la vie publique.⁸ L'éducation traditionnelle et l'éducation libérale ont sans doute vécu ; mais quelle confusion à gauche depuis un siècle, et surtout quel gâchis pour les enfants les plus fragiles, ceux des classes populaires !

Le droit contraint, mais il protège. Dans la classe, c'est la sanction qui institue la règle : si un élève respecte une règle et un autre pas, et si cela a les mêmes conséquences pour l'un et l'autre, la règle n'est pas instituée, elle n'a pour les élèves aucune existence. Il faut donc assumer la sanction, car c'est la sanction qui institue la règle, qui permet elle-même d'assurer l'égalité de tous dans la classe ; égalité qui, à son tour, institue la possibilité d'une justice. La Justice est une valeur de gauche ; c'est pourquoi la gauche doit être favorable au respect du droit à l'école et à l'éducation au droit, et donc aux sanctions pour ceux qui ne le respecte pas. Mais il faut aller plus loin car une règle instituée par la sanction ne l'est jamais que la « peur du gendarme » : on a agi par crainte ou par prudence, ce qui n'est déjà pas rien pour la société, et satisfait d'ailleurs la droite. Mais la peur du gendarme, certes nécessaire, ne peut contenter la gauche : l'homme responsable qu'elle souhaite former doit agir par conscience et par volonté et non par peur. C'est pourquoi, en matière d'éducation, la gauche ne peut se contenter de l'éducation sociale : **son idéal, ce doit être l'éducation morale**. L'enfant doit comprendre le sens de la règle, afin un jour de décider lui-même d'y obéir, éventuellement de la critiquer, consciemment et volontairement ; et c'est le rôle de l'éducateur, à chaque fois qu'il punit, de rappeler le sens des règles et d'assumer pour un temps, celui précisément de la formation de la conscience, leur part d'arbitraire.

La morale est supérieure au droit car elle n'agit pas par la crainte mais fait appel à la conscience, à la responsabilité, et donc à la liberté de chacun. C'est la droite qui pense pouvoir faire tenir une société, même injuste, par la peur de la loi. L'éducation morale est profondément de gauche, parce qu'elle fait appel à la conscience et à la volonté de citoyens libres et responsables pour respecter les lois et construire une justice sociale.

⁸ Olivier Galland et Bernard Roudet, *Les valeurs des jeunes*, L'Harmattan, 2002

*
* *

Une Ecole de gauche, ce serait, ce devrait être une Ecole au service de l'intégration des enfants issus de l'immigration, une Ecole qui aurait surmonté l'opposition entre les exigences de l'individu et celles de la société, ce serait aussi une Ecole de la réussite pour les enfants des classes populaires et une école qui prendrait à bras le corps l'éducation des élèves, y compris dans sa dimension morale. On mesure la difficulté d'y parvenir, mais on discerne aussi les quelques leviers à actionner : mettre en place l'école fondamentale de 6 à 16 ans, réguler le choix de l'école de manière à produire de la mixité dans les classes et les établissements, recruter et former des professeurs dévoués à la réussite scolaire des enfants des classes moyennes et populaires, et pour lesquels l'éducation serait une tâche banale et normale.