

Grandeur, décadence et entrée dans le monde

Le métier d'enseignant n'est peut-être pas un « métier impossible » comme le disait Freud, mais c'est un métier paradoxal. Il suppose que les élèves obéissent au maître, à condition que cette obéissance les rende libres et autonomes. Le maître est responsable devant des individus singuliers, mais aussi devant une culture et des savoirs universels et il lui est souvent difficile d'être fidèle aux uns et aux autres. Le maître doit être un « savant » se mettant à la portée des « ignorants ». Le maître doit être dans le « monde » puisque la formation doit être utile, mais il doit être aussi « hors du monde » puisque la culture transmise doit être critique et détachée du jeu des intérêts sociaux. Dans les sociétés démocratiques, le maître doit traiter les élèves comme des égaux, mais il doit aussi hiérarchiser ces mêmes élèves en fonction de leurs compétences et de leurs mérites... On pourrait aisément allonger la liste des paradoxes et des apories qui font qu'il n'est pas facile d'enseigner et qu'il ne l'a probablement jamais été ; en tous cas, il n'est jamais facile de réussir pleinement dans cette tâche toujours contradictoire. Cette difficulté explique sans doute que la plainte des enseignants relative à leur absence de prestige et de reconnaissance par la société ne soit pas aussi nouvelle qu'on le croit souvent. De Platon aux professeurs de collèges de banlieue en passant par le *Topaze* de Pagnol, les maîtres se sont toujours plaints d'être sous-estimés, méprisés et parfois maltraités par les jeunes, par les parents, par les dominants...

Pourtant, à l'horizon de ce métier incompris et dévalorisé, il s'est progressivement construit le souvenir d'une sorte d'âge d'or scolaire, d'un temps où les enseignants étaient au cœur de la vie sociale, où l'école portait les projets de la nation et de la Raison : le temps enchanté de l'école républicaine. Peu importe que l'image de ce paradis perdu ait peu à voir avec la réalité historique. Peu importe aussi que ceux qui ont la nostalgie de ce temps ne l'aient souvent jamais connu, car l'école républicaine fonctionne comme une sorte de mythe à partir duquel se construit le récit de la décadence et s'organisent les plaintes d'une profession qui a le sentiment de perdre sa place, de ne plus être reconnue en dépit du fait que l'école a étendu son emprise sur la société et que la position sociale des enseignants ne se soit guère dégradée en termes de salaires, de statut et de protections sociales. Ce n'est pas tant le statut réel qui est atteint, c'est le statut symbolique, le prestige et la reconnaissance par les autres.

L'école au coeur de la République

Tout travail pédagogique exige, en arrière fond, une architecture symbolique, un engendrement mécanique de croyances, de valeurs, de fictions et de dispositions qui permettent aux enseignants de stabiliser les paradoxes de leur métier, de s'appuyer sur une légitimité et sur des principes partagés par tous. Si la République a pu fonder cette architecture, ce programme institutionnel, c'est parce que les pères de l'école républicaine ont eu très tôt la conviction selon laquelle la pérennité du projet républicain reposait sur la conquête des intelligences et des cœurs qui, jusque là, étaient sous la coupe de l'Eglise. La République devait se faire institutrice ; les régents de village contrôlés par l'Eglise et par les notables devaient être remplacés par des instituteurs incarnant la formation d'une nation moderne, démocratique, en route vers la science et le progrès. On peut donc dire que, dans une large mesure, l'école s'est substituée à l'Eglise et que, par cette opération, le statut des enseignants s'en est trouvé considérablement grandi dans l'ordre du prestige social alors même que les enseignants restaient encore relativement mal payés. Mais pour contrecarrer l'influence du prêtre, ils avaient été élevés jusqu'à son niveau de prestige symbolique.

Toutefois, si la construction de l'école républicaine a été une rupture sur le fond, la nation remplaçant l'obéissance au roi et la Raison remplaçant la foi, elle n'a pas été une rupture aussi considérable sur la forme de la transmission pédagogique. En fait, l'école républicaine a repris à son compte le dispositif institutionnel de l'Eglise qui, faut-il le rappeler, avait « inventé » l'école. On peut caractériser ce « programme institutionnel » de la manière suivante.

1/ De la même manière que la légitimité du prêtre est fondée sur des principes sacrés, hors du monde et indiscutables, celle du maître s'appuie sur des valeurs tout aussi sacrées, même quand elles ne sont plus strictement religieuses : la nation, le progrès, la justice sociale, la grande culture universelle dont la France serait l'expression la plus accomplie. Comme le prêtre, le maître se trouve grandi, hissé au-dessus de son statut social, car l'école n'est pas simplement une usine à instruire, elle est le lieu de l'universel moderne et national.

2/ Dans ce programme institutionnel, le statut du maître déborde sa simple position sociale parce qu'il incarne les principes mêmes de l'institution.

De ce point de vue, on attend de lui qu'il ait la « vocation », c'est-à-dire qu'il croit dans son rôle, qu'il y sacrifie une partie de sa vie, modeste comme il se doit, qu'il soit exemplaire. D'ailleurs, à cette époque, les écoles normales d'instituteurs ressemblaient étrangement aux séminaires et si les enseignants sont de petits notables, ce n'est pas parce qu'ils sont des savants, mais c'est parce qu'ils bénéficient d'une autorité morale qui se transforme en autorité pédagogique. Les élèves obéissent et les parents sont respectueux parce que l'enseignant « représente » une autorité supérieure, celle des valeurs qu'il incarne parce qu'il a la vocation.

3/ Comme l'Eglise, l'école doit être un sanctuaire. Elle doit être à l'abri des désordres et des passions du monde. Chaque école est un morceau de République dans chaque village, comme chaque église y est une part de l'Eglise. Dans ce sanctuaire, il n'y a de place ni pour les « passions » les sexes y ont séparés jusqu'à la fin des années 1960, ni pour l'argent, l'école est gratuite, ni pour les intérêts singuliers puisque les parents n'y ont aucun rôle. L'économie elle-même est tenue hors les murs comme le montre la hiérarchie des dignités scolaires : les disciplines les plus valorisées sont toujours les plus abstraites et les moins « utiles » alors que les enseignements techniques et professionnels sont relégués à la périphérie du système, abandonnés aux élèves les plus faibles. Cette sanctuarisation a été poussée si loin que la doctrine pédagogique distinguait soigneusement l'élève, être de raison, et l'enfant, toujours singulier et désordonné. L'enfant et l'adolescent n'avaient guère de place dans une école qui ne connaissait que des élèves.

4/ Enfin, la relation pédagogique elle-même participe d'une représentation bien plus ancienne selon laquelle la soumission de l'élève à une discipline objective, puisque fondée sur des principes universels, le conduirait vers l'autonomie et la liberté. « Priez et abêtissez-vous la fois viendra par surcroît » disait Pascal ; obéissez, faites vos devoirs et vos exercices, disait le maître, et vous deviendrez des citoyens libres et éclairés. Ainsi, l'école républicaine n'a rien lâché sur la discipline, parfois sur le dressage, convaincue qu'elle était d'élever les élèves vers la civilisation. Ne vous identifiez pas au maître, mais croyez à ce quoi le maître croit et vous serez libres.

Ce dispositif symbolique et pratique a forgé l'identité des enseignants français. Il a marqué l'apogée d'un prestige débordant très largement la condition même des enseignants. Il permettait aussi de stabiliser les

épreuves inhérentes au métier en les inscrivant dans un mécanisme rationnel où les savoirs, les méthodes, la discipline, le fonctionnement même de l'école faisaient système. Cette école pouvait sembler d'autant plus paisible qu'elle était fortement accordée à la diversité des publics scolaires. Les enfants du peuple allaient à l'école élémentaire où la moitié d'entre eux à peine obtenaient le certificat d'étude primaire. Les enfants de la bourgeoisie allaient au petit lycée puis au lycée acquérir la grande culture des Humanités et des sciences. Les meilleurs des élèves du peuple pouvaient être « tirés » vers le collège, et quelques-uns vers le lycée, mais dans tous les cas, l'enseignement secondaire était réservé à des « croyants, à des « Héritiers » destinés à « croire », et à des « Boursiers » que leurs vertus distinguaient de la masse.

Bien sûr, ce tableau trop rapide n'évoque pas l'envers du décor : le poids des cancre dormants au fond des classes, la violence des maîtres, les brimades et, surtout, la ségrégation sociale et sexuelle qui présidait à l'organisation des flux scolaires quand l'écrasante majorité des élèves quittait l'école au terme de la scolarité obligatoire. Il n'évoque pas non plus la relative marginalité des formations professionnelles. Mais peu importent ces larges zones d'ombre en regard d'une institution conférant à ses membres un statut exceptionnel et dépassant de très loin la seule condition matérielle des enseignants qui, elle, ne fut jamais aussi brillante que l'institution elle-même. La grande école républicaine payait mal les enseignants, mais elle leur conférait une part de sa grandeur.

Le déclin de l'institution

Depuis une trentaine d'années il semble évident que le modèle esquissé plus haut se lézarde et s'écroule. L'analyse la mieux partagée en ce domaine attribue essentiellement ce déclin à des facteurs extérieurs à l'école. Le récit canonique repris sur tous les tons, à droite comme à gauche, au sommet comme à la base de l'institution, est celui de la chute d'un temple de la culture, de l'égalité et de la vertu républicaine, menacé puis envahi par la barbarie du monde. Le capitalisme et sa crise, les médias, la pauvreté et le chômage, la crise de la famille ont fini par briser l'alliance de l'école et de la société. Comme dans tout récit institutionnel, l'institution est pure et le malheur vient du dehors, du « monde ». Cette représentation n'est pas totalement fautive tant le monde a changé et pas forcément dans le meilleur des sens et, par exemple, il est certain que la rencontre d'une massification scolaire rapide et d'une crise

sociale a confronté l'école aux problèmes qu'elle avait eu, jusque-là, la capacité de tenir à distance.

Cependant, notre analyse est tout autre. En fait, en reprenant le programme institutionnel de l'Eglise, l'école y a introduit quelques virus qui n'ont cessé de prospérer. Et peu à peu l'ordre régulier républicain a été jeté dans la brutalité du monde, expliquant ainsi le sentiment de chute statutaire vécu par les enseignants.

1/ Quelle que soit la manière dont on la conçoive, « la modernité tardive » a détruit la modernité classique. Comme nous sommes « de plus en plus modernes » nous nous détachons de l'image selon laquelle notre action est sous-tendue par un bloc de valeurs sacrées et homogènes. L'école doit toujours forger la nation, mais elle n'est plus au service d'une nation impériale se percevant comme l'expression la plus achevée de l'universel ; il n'est plus crédible d'expliquer à tous les élèves que leurs ancêtres étaient les Gaulois. Bien que nous soyons très attachés à la liberté, à l'égalité et à la fraternité, la grande majorité d'entre nous sait plus ou moins confusément que ces trois grands principes de justice ne sont pas aisément compatibles entre eux ; par exemple, une école qui choisirait la pleine liberté aurait peu de chances d'être égalitaire, de même qu'une école de pure égalité ne serait pas libre, et que dire la fraternité quand on sait que l'école est au coeur de la formation des hiérarchies sociales. Quant à la croyance scientiste dans le progrès, elle a bien du mal à résister aux dégâts de ce même progrès. Sur un tout autre plan, les valeurs sacrées de l'école ont perdu de leur superbe face à l'emprise des médias offrant des images du monde alternatives et puissantes. On peut toujours penser que ces médias sont vulgaires, médiocres et anarchiques, ils sont là pour longtemps et proposent aux élèves d'autres manières de saisir le monde que celles de l'école. Mais après tout, cette évolution n'est pas le fait de l'école elle-même.

2/ En revanche, les acteurs de l'école eux-mêmes ont joué un rôle central dans la transformation du modèle de la vocation en modèle professionnel. Au fur et mesure que l'école s'est développée, répondant en cela à la demande des organisations enseignantes et des autorités politiques bien plus qu'à la « demande sociale », le système est entré dans une complexité croissante et un développement rapide de la division du travail scolaire. Des dizaines de filières et de spécialités nouvelles se sont formées, le travail éducatif et le travail de transmission se sont progressivement séparés, la gestion est devenue beaucoup plus fine et beaucoup plus lourde qu'elle ne

l'était voici encore trente ans. Peu à peu l'image de la vocation s'est transformée, s'éloignant du modèle « catholique » de la croyance dans les valeurs de l'école au profit d'une conception plus « protestante », celle de la réalisation de soi dans l'accomplissement professionnel, associée à l'élévation du niveau de recrutement et de formation. Bref, l'ordre régulier républicain est devenu une gigantesque bureaucratie professionnelle.

3/ Le changement le plus spectaculaire induit par l'école elle-même est l'écroulement du sanctuaire devant les bataillons de la massification. Puisque l'école créait de la mobilité sociale et de la justice dans une société injuste, il fallait élargir à tous l'offre scolaire réservée aux seuls Héritiers et aux seuls Boursiers. On pensait aussi que l'augmentation du niveau de scolarisation développerait le capital humain devenu la principale richesse des sociétés modernes. Cette politique est issue du monde scolaire elle-même et ne semble pas s'épuiser quand le SNES demande aujourd'hui l'extension de la scolarité obligatoire à 18 ans et l'élargissement de l'enseignement supérieur. La massification scolaire a fait littéralement exploser le sanctuaire scolaire. Les problèmes sociaux, qui existaient cependant, n'ont pu être maintenus hors de l'école et l'ont envahie. Les cultures juvéniles sont aussi entrées dans le temple amenant avec elles un désordre inconnu jusque là. Mais surtout, en abandonnant le malthusianisme scolaire, l'école est devenue une grande productrice de diplômes, jusqu'au point où l'absence de diplôme constitue un véritable handicap social. Dès lors, la concurrence scolaire s'est accrue du simple fait de la multiplication du nombre de concurrents. Ceci a deux conséquences majeures que les enseignants condamnent mais que la massification, appelée de leurs vœux, a produites : la formation d'un marché scolaire au sein même de l'école publique et le développement de l'utilitarisme des familles et des élèves que chacun condamne mais auquel tous participent, les enseignants n'étant pas les derniers à se conduire comme des consommateurs éclairés. Tous les citoyens qui le peuvent choisissent l'établissement, les filières, les leçons particulières de leurs enfants.

4/ Enfin, l'école républicaine est devenue plus démocratique dans la mesure où la société croit beaucoup moins aux vertus de la discipline traditionnelle et à la condamnation des enfants au silence. Désormais, il va de soi que l'élève est aussi un enfant, que les parents ont leur mot à dire et que l'école ne forme pas seulement des citoyens, mais aussi des sujets. Les enseignants déplorent souvent la libéralisation des relations

dans l'école, tout en s'en félicitant hors de l'école dans la mesure où ils veulent, eux aussi, que leurs enfants « s'épanouissent » à l'école. L'école a participé à cette évolution, et c'est tout à son honneur, mais en retour, elle doit en supporter le choc avec l'épuisement des figures traditionnelles de l'autorité.

Crise et déception

Cette longue mutation a sensiblement accru des difficultés du métier d'enseignant. Le vieil accord pédagogique organisé par le programme institutionnel s'est rompu. Beaucoup ont l'impression que l'école n'est plus faite pour les élèves d'aujourd'hui et, plus souvent encore, que ces élèves-là ne sont pas faits pour l'école. Non seulement il faut s'adapter à des élèves perçus comme de plus en plus disparates, mais ce travail n'est plus soutenu par le dispositif symbolique de l'institution. Par exemple, le déclin du programme institutionnel fait que l'autorité du maître n'est plus appuyée sur un principe supérieur, sur le fait que le maître représente quelque chose de plus ou moins sacré auquel on doit obéissance. C'est donc à l'enseignant de construire lui-même son autorité en mobilisant ce que, faute de mieux, on appelle sa personnalité. Là où la subjectivité du maître était derrière son rôle, elle passe devant celui-ci, provoquant une mise en cause profonde et un épuisement puisque la classe n'est plus une routine. On peut faire le même raisonnement pour ce qui est de l'ordre de la motivation des élèves puisque celle-ci n'est plus acquise dans une école de masse s'interdisant d'exclure précocement les élèves. Or la motivation au travail scolaire, ce que d'aucun appellent son sens, devient incertaine quand la culture est concurrencée par d'autres cultures plus séduisantes, quand l'utilité des études n'est plus garantie ou qu'elle est longuement différée, quand les diverses cultures juvéniles et sociales envahissent l'école. C'est donc au maître de motiver les élèves et, là encore, d'engager sa personnalité. Enfin, l'ouverture du sanctuaire scolaire a développé une demande d' *accountability*, les enseignants doivent rendre des comptes à d'autres qu'à eux-mêmes. Evidemment, ceci est vécu comme une chute statutaire, et à juste titre, puisque le statut ayant perdu de sa sacralité, il paraît s'effondrer même s'il ne se dégrade pas du point de vue matériel. Non seulement le métier est plus difficile, mais il a perdu de son aura.

A ces difficultés professionnelles s'ajoute une profonde déception puisque l'école démocratique de masse est loin d'avoir tenu toutes ses promesses. L'espoir de former un monde de culture et de justice semble trahi alors

même que la nation a consacré beaucoup de moyens à l'éducation. Les inégalités sociales pèsent toujours autant sur les carrières scolaires et depuis quelques années même, elles se sont accentuées. Et dans cette affaire, l'école ne peut pas se considérer comme parfaitement innocente, comme totalement victime des inégalités sociales puisque les stratégies des établissements, des filières, des compositions de classes semblent en rajouter aux inégalités sociales. Bien des élèves n'y croient plus et, surtout, bien des enseignants eux-mêmes ont perdu leur foi « naïve » dans la justice de l'école. Les passages par le privé augmentent et le jeu des dérogations à la carte scolaire donne à l'école publique une allure « privée ». Dans une large mesure aussi l'école a développé un esprit critique qui se retourne contre elle et beaucoup d'enseignants se sentent profondément affectés, voire insultés par les critiques. Il est vrai aussi que les comparaisons internationales qui commencent à se répandre ne sont pas toujours aussi favorables à notre école que l'exigerait la grandeur de ses principes. Critiquer le système, c'est mettre en cause les personnels éducatifs et, là aussi, le sentiment de chute statutaire est total : personne ne nous respecte, on accuse les enseignants de tous les maux...

Tout ceci engendre un sentiment de crise endémique, une impression de chute continue emportant avec elle toutes les dimensions du statut des enseignants. Toucher aux diplômes, aux services, aux programmes, aux obligations diverses, c'est porter atteinte à une dignité qui n'est pas réductible à « l'honneur » des divers corps qui composent l'éducation nationale, c'est atteindre la dimension symbolique de ce statut. Au-delà, c'est mettre la nation, la culture et la Raison en péril. On trouvera peut-être ces propos excessifs. Pourtant, les débats et les discussions qui ont émaillé les vingt dernières années sont dominés par cette montée en généralité quasi systématique pour laquelle toute réforme viserait à « rabaisser » et à « réduire » les corps et les disciplines. Dans la mesure où les professeurs sont très largement identifiés aux disciplines qu'ils enseignent, tout changement pèse comme une menace plus ou moins masquée contre l'ordre et la hiérarchie fondant la place des disciplines dans la théologie imaginaire des savoirs. A terme, la Raison et la Culture sont menacées.

Métier personnel et statut collectif

Bien que de nombreux enseignants soient emportés par une impression de chute symbolique, de chute statutaire au sens weberien du terme, sentiment sans cesse confirmé par les difficultés du métier, la plupart d'entre eux

(83% selon un sondage récent) déclarent aimer leur travail et se sentir heureux dans leur classe. Au fond, ils s'adaptent aux nouvelles conditions du métier, ils en surmontent individuellement les épreuves, construisant ainsi un espace pratique perçu comme assez satisfaisant. On peut même considérer que c'est grâce à cet enthousiasme et à cette générosité que l'école tient debout. On peut toujours avoir le sentiment de transmettre des connaissances, de créer un peu de justice, de tisser de bonnes relations avec les élèves. Mais cette expérience personnelle, parfois même cette expérience vécue comme intime et pas seulement comme privée, est comme coupée des jugements beaucoup plus sombres portés sur l'institution et la société en générale.

Qu'on me permette ici de faire part d'une observation de recherche récurrente. Dans leurs expressions individuelles, les enseignants tiennent le plus souvent des propos mesurés, apaisés et positifs : « ça se passe bien avec les élèves... l'administration nous soutient, on est une bonne équipe, j'ai le sentiment d'être utile... » Parfois même, les enseignants ne sont pas particulièrement complaisants envers leurs collègues, les syndicats, le corporatisme de la profession... Au niveau personnel, on est très loin de la chute statutaire. En revanche, toute expression collective est dominée par la plainte et par l'amertume. Les salles des profs, les rencontres de collègues, les réunions organisées, sont dominées par la critique des élèves, des parents, de l'administration, de la télé, des experts, du ministre... développant ainsi la vision d'une forteresse assiégée en butte à l'hostilité générale. Tout se passe comme si ce n'étaient pas les mêmes individus qui parlent selon qu'ils sont seuls, ou selon qu'ils sont pris dans leur milieu. Cette observation n'est pas anecdotique, pas plus que le sont les enquêtes qui mettent en évidence mille initiatives locales, mille aventures pédagogique, et les mouvements sociaux qui, de manière quasi systématique, s'opposent à toutes les réformes du système, y compris à celles qui s'inspirent des initiatives venues des enseignants eux-mêmes. En fait, le monde enseignant est structuré par une expérience clivée. Les individus et les petites équipes s'engagent et agissent, les collectifs, la plupart des syndicats et des corporations défendent farouchement le statut-quo au nom de la défense d'une position à partir de laquelle tout changement menace le statut symbolique et l'institution. En termes de métier, les enseignants sont relativement souples et ouverts ; en termes de statut, ils se figent dans la défense romantique d'un âge d'or perdu. ¹

¹ Ce balancement est si profond que certains syndicats peuvent défendre comme autant d'acquis les réformes qu'ils ont combattues. Par exemple, les Travaux Personnels

Sauf à penser qu'il existerait une sorte de schizophrénie enseignante, cette dualité interne à la conscience des acteurs met en évidence une sorte de dissociation entre la dimension symbolique du statut inscrite dans le programme institutionnel, et l'univers de l'expérience personnelle qui se trouve progressivement détachée de cette structure imaginaire. Évidemment, personne ne peut bien vivre cette distance parce qu'elle finit par rompre les liens entre ce que l'on fait et ce que l'on pense devoir faire du point de vue de la légitimité collective de l'institution. Et les acteurs critiquent le système scolaire presque autant qu'ils le défendent bec et ongle : ils défendent collectivement un statut dont ils soulignent les impasses et les abus, ils s'opposent à toute réforme et refusent les réformettes, ils critiquent le marché scolaire et le font abondamment fonctionner, ils critiquent les inégalités et sont résolument sélectifs, ils déplorent la dévalorisation de la formation professionnelle et y orientent sans faillir les élèves les plus faibles, ils craignent que les innovations cassent l'école et que l'école s'enferme dans un conservatisme mortel...

Pourquoi les grands syndicats enseignants ont voté non ²

Longtemps, les grandes organisations enseignantes et les principaux syndicats ont plus ou moins bien surmonté cette tension en combinant un corporatisme sans faille et une idéologie d'ouverture et de progrès. Cette position a été plus ou moins bien assurée tant qu'il est apparu possible de s'engager dans la massification de l'enseignement secondaire et dans le collège unique tout en maintenant le dispositif symbolique qui garantissait la grandeur du statut forgé par l'école républicaine. Mais depuis une dizaine d'années ce fragile équilibre semble se rompre. Les discours strictement réactionnaires (souhaitant un strict retour au passé) des ultra laïques et des ultra républicains sont sortis de leur marginalité confidentielle et ont trouvé quelques hérauts prestigieux comme Guy Coq, Alain Finkielkraut, Jean-Claude Milner ou Paul Thibault, et quelques mouvements comme « Sauver les lettres » refusant que l'élève soit « au centre du système » car ce sont les savoirs, donc le maître, qui doivent être au centre. Le mouvement est allé si loin que, pour beaucoup, la pédagogie serait devenue l'ennemie de la République. Il s'est ainsi forgé une sorte de rhétorique à la fois ultra républicaine et ultra corporatiste,

Encadrés si violemment rejetés en 1998 quand Claude Allègre les a imposés, sont devenus des « acquis » en 2005 quand François Fillon les a supprimés en terminale.

² Il semble que les enseignants ont voté Oui à une faible majorité : *Le Monde de l'éducation*, Septembre, 2005.

une sorte de fondamentalisme scolaire républicain. De manière générale, le modèle républicain a renouvelé son discours et son énergie dans une critique radicale anti-libérale et anti-mondialiste selon laquelle tous les malheurs de l'école française auraient pour origine la pensée ultra-libérale venue de l'Europe, des États Unis et des idéologues du marché. Étrange analyse quand on sait que l'enseignement primaire et secondaire restent largement nationaux, préservés des politiques européennes. Mais ceci n'empêche pas d'essayer de démontrer que derrière tel ou tel projet de réforme se tiennent les forces obscures du libéralisme. Ainsi, le renforcement de la formation professionnelle viserait à produire un prolétariat docile et soumis aux nouveaux maîtres du monde, alors que l'on déplorera au même moment que les qualifications professionnelles ne conduisent pas vers l'emploi. A ce propos, notons l'étrange destin de la sociologie de Pierre Bourdieu qui dénonçait de façon extrêmement radicale la soumission de l'ordre scolaire à celui des classes dominantes, qui montrait comment la culture scolaire reposait sur une violence pédagogique dont la « petite noblesse d'État » tirait ses illusions et sa position. Aujourd'hui, cette sociologie est interprétée par quelques disciples du grand sociologue comme le cœur intellectuel d'une défense de l'école républicaine, comme si, face aux dangers venus du dehors, l'école de la reproduction s'était brutalement transformée en école de la République et comme si la petite bourgeoisie d'État était devenue le dernier rempart de la civilisation face à la brutalité du marché.

Ceux qui ont dit non au projet de constitution européenne ne sont pas seulement les souverainistes de toujours, les anciens staliniens reconvertis mais toujours fidèles à leur anti-européanisme fondamental, ce ne sont pas seulement non plus les pauvres et les exclus désespérés de la politique, ce sont aussi ceux qui voient dans l'Europe, et au-delà dans la globalisation, la menace la plus forte contre le statut symbolique national qui a fondé leur grandeur. Sans ce cadre national républicain, les enseignants deviendraient des professionnels de l'instruction et de l'éducation, et ne seraient plus les prêtres de la culture, de la raison et, plus concrètement, de la nation. C'est sans doute en ce sens que Télérama pouvait parler des « profs » comme de nouveaux « parias », non parce qu'ils seraient pauvres et non protégés, mais parce que le nouvel ordre mondial les déposséderait des attributs de leur grandeur passée.

Disons les choses autrement. Depuis une vingtaine d'années, le modèle national républicain se décompose progressivement sur deux grands axes. Le premier est l'axe proprement national incarné par les souverainistes et

l'extrême droite puisant leur électorat dans une vieille petite bourgeoisie traditionaliste et dans tous les laissés pour compte qui sentent la culture et la communauté nationales se défaire sous leurs pas. Le second est l'axe républicain, idéologiquement antagonique avec le précédent, mais participant du même ensemble. C'est celui de tous les secteurs protégés par l'État et incarnant la République : ouvriers et employés des services publics, et bien sûr, enseignants. Le fait que ces non de gauche s'allient si aisément avec les non de l'extrême droite ne signifient pas qu'ils sont de même nature, ils sont même moralement contradictoires, mais ils procèdent d'un imaginaire national républicain commun dont ils sont les deux versants opposés. Les non de droite défendent la communauté nationale, les non de gauche la citoyenneté universelle qui, bien évidemment est celle de la France. Comme le disait si joliment un enseignant interrogé dans *Libération* au lendemain du 29 mai : « on veut construire l'Europe sur le modèle de la République française ».

Ce non là ne peut pas être totalement interprété en termes de problèmes sociaux, de misère et de pauvreté puisque ce ne sont pas les plus mal lotis qui le portent et que les défenses de revendications fortement représentées par des syndicats devant lesquels reculent les ministres, n'exigeait pas de rompre avec 50 ans de politique européenne. Il ne s'agit pas non plus de réduire ce non à une simple défense corporatiste inquiète. C'est le non d'un programme institutionnel et d'un imaginaire statutaire qui se défend contre le « monde », de la même manière qu'un ordre régulier ancré dans les têtes se défend contre les impuretés du monde. Défense symbolique d'un statut symbolique si l'on en croit la nature des arguments : la civilisation contre la barbarie, la culture contre l'utilitarisme, la justice contre la marchandisation de l'éducation, la laïcité contre les communautés, la France contre la culture américaine... Bref tout ce qui hisse le statut d'enseignant vers des figures universelles et sacrées contre tout ce qui le dégrade. En même temps, ce non rétablit l'alliance magique de l'école et du peuple, d'un peuple guidé par les « prêtres » de l'universel républicain, d'un peuple éclairé par les instituteurs et les clercs de la République. Peu importe alors que la mise en marché de l'éducation soit déjà là, jusque dans les pratiques privées des enseignants eux-mêmes, peu importe aussi que la prétention française à l'universel soit vaguement ridicule, puisqu'on est là dans l'illusion lyrique et d'ailleurs, le triomphe croisé du libéralisme britannique et du nationalisme polonais après l'échec du projet de constitution, ne pèse guère au regard de la croyance.

En fait, le non des syndicats enseignants, la FSU notamment, s'oppose à la laïcisation du monde et à son désenchantement. Pourtant, cette laïcisation et ce désenchantement étaient bien là, comme des virus, dès les origines du programme institutionnel républicain. On peut dire les choses de façon un peu plus désagréable : en appelant à voter non, la FSU a défendu l'école républicaine contre l'école démocratique car, faut-il le rappeler, si notre école a fondé la République, elle n'a jamais été démocratique, jamais fondée sur le droit des citoyens et sur leur capacité d'intervenir dans les affaires scolaires, les enseignants ayant toujours été hostiles à ce que l'on consulte d'autres qu'eux-mêmes pour ce qui est de l'école ; il suffit de dénoncer ces autres comme des parents égoïstes, des jeunes anomiques, des patrons avides.

Peut-on se passer d'institution ?

La question se pose de savoir si l'on peut revenir au dispositif symbolique institutionnel capable de refonder la dignité perdue du statut des enseignants, ou si l'on est là face à une sorte de rêverie nostalgique de décrochage avec l'histoire. A priori, si on ne croit plus au sens de l'histoire, aucun retour n'est impossible. Mais, sauf à vivre une pure illusion, il faut en mesurer le prix. En faisant l'hypothèse raisonnable selon laquelle il n'est pas sérieux d'imaginer que la société se transforme jusqu'à être conforme aux attentes de l'école, il existe au moins une condition indispensable à ce retour au passé : le reflux de la massification scolaire. Il faut rétablir la sélection précoce, en terminer avec le collège unique, séparer les sexes à l'école, rétablir l'examen d'entrée en sixième, ce dont beaucoup rêvent. Mais où mettre les élèves ainsi chassés de l'école ? Que faire des dizaines de milliers d'enseignants qui en avaient la charge ? Comment résister au déversement vers le privé de tous ceux dont le service public ne voudra plus ? Disons-le nettement : un tel retour est une pure illusion, mais une illusion dangereuse dans la mesure où elle justifie concrètement le conservatisme le plus buté : augmentation des redoublements, éviction des parents, mise à distance de la formation professionnelle, renforcement des disciplines, déclin des communautés scolaires au profit du maintien de l'ordre... Chimère politique, le retour à l'âge d'or de la grandeur républicaine ne serait qu'une restauration autoritaire.

Si l'on accepte ce raisonnement - je ne suis pas certain que beaucoup le suivent jusque là - une question sérieuse se pose alors : peut-on se passer d'institution, par quoi remplacer le programme institutionnel ? En effet,

on ne peut pas enseigner sans être appuyé sur un dispositif symbolique institutionnel fondant les règles du jeu, le sens des apprentissages, l'autorité indispensable aux maîtres car, même si l'éducation est un service, elle n'est pas comparable au commerce des cerises dans la mesure où tout travail sur autrui est d'abord de nature symbolique mobilisant des valeurs, des accords, des jeux de significations communs. Au fond, la question de l'école est de nature religieuse si l'on considère que l'éducation n'est pas une simple affaire de dressage ou de commerce des qualifications. « De nature religieuse », pas religieuse bien sûr, parce qu'elle doit choisir ce qui est important ou pas, fixer des règles de justice, légitimer l'autorité, dire ce qui est discutable et ce qui ne l'est pas et tout ceci ne peut être laissé à la seule discrétion des individus.

Les « fonctions » de l'école

Le plus grand renoncement auquel est confronté le modèle républicain est d'accepter un « polythéisme » scolaire, accepter le fait que la bonne école ne puisse être qu'une école visant des objectifs différents, mais également désirables, et pratiquement contradictoires. Il invite à remplacer un ordre hiérarchique par un ordre topographique complexe capable de combiner de manière relativement stable des finalités scolaires hétérogènes. C'est d'ailleurs ce que font bien souvent les enseignants de manière plus ou moins routinière, mais sans l'accepter véritablement et parfois même en le vivant comme une espèce de « trahison » de leur vocation. L'institution scolaire ne peut plus être conçue comme la déclinaison pratique de principes supérieurs homogènes et parfaitement compatibles. Elle doit combiner des objectifs autonomes et relativement opposés entre eux, ce qui peut être vécu comme une déchéance puisque la logique des arrangements locaux succède à une « théologie intégrée ». Quels sont ces objectifs ?

- Une école de masse est fatalement confrontée à *l'utilité sociale des diplômes* et des formations. Ce n'est pas là transiger avec le monde, c'est admettre que l'éducation est un service dont les élèves attendent une utilité. Que valent les diplômes et les formations quand on admet que les élèves en ont besoin pour entrer dans le monde du travail ? Or, aussi étrange que cela paraisse, cette question reste relativement marginale quand on observe qu'un grand nombre de diplômes n'ont d'autre finalité que de permettre la poursuite des études. Ceci a engendré une logique de déclassement quand les élèves ont découvert que leur formation débouchait sur des illusions. Si

l'école ne saurait être tenue pour la responsable du chômage, elle ne peut se laver les mains de la très faible adéquation de la formation et de l'emploi. Ce faible ajustement n'entraîne pas qu'un déclassement, il provoque aussi une perte de croyance dans l'éducation chez les élèves qui ne se font plus d'illusions et restent cependant tenus d'aller à l'école.

- La deuxième finalité de l'école est de produire *des individus et des sujets autonomes* et « libres », indépendamment de leurs performances scolaires. Si le problème de l'utilité des diplômes renvoie à celui de l'utilitarisme de chacun, l'école doit aussi avoir la capacité de développer l'individualisme éthique : la formation du jugement, la capacité de construire sa vie, l'estime de soi et la confiance en soi qui peuvent apparaître comme des biens inaliénables dus à chaque élève, quel que soit son niveau de performance. On conviendra que nous en sommes loin aujourd'hui avec les mécanismes d'orientation par l'échec et avec une tradition éducative républicaine affirmant que l'élève doit se plier et se soumettre avant que d'accéder au règne de la Raison.
- Enfin, il importe de rappeler que si l'école est largement publique, même quand elle est privée en France, c'est parce qu'elle est tenue d'assurer *l'intégration d'une classe d'âge* en dépit de la diversité des individus, des cultures et des groupes sociaux. Cet objectif a sans doute été celui que l'école républicaine a accompli le plus brillamment quand il fallait faire la France et quand l'image de la grande culture semblait aller de soi. C'est plus difficile aujourd'hui, quand l'image de la nation se brouille et quand les choix culturels sont de plus en plus difficiles en raison du développement des connaissances, d'une part, et de la fin des unanimités culturelles de l'autre. Il reste que l'école doit s'interroger sur ce qu'elle transmet à tous, notamment aux moins favorisés des élèves. Sans cela, aucun discours ne parviendra à masquer le fait que l'école n'est qu'une machine à sélectionner, à séparer les hommes plus qu'à les unir. Sans cela, l'école prépare déjà le pire des cauchemars libéraux.

De la République à la démocratie

L'école est face à une alternative : soit elle se crispe sur l'imaginaire national républicain qui l'a fondée et rien ne viendra combler la distance

entre l'imaginaire et les expériences individuelles, soit elle accepte de recomposer une institution plus démocratique, plus juste et, il faut bien le dire, plus modeste. L'école républicaine laïque a été une institution de « type religieux », elle doit devenir une institution « de type démocratique ». Quand les individus doivent arbitrer entre plusieurs objectifs, quand on fait l'hypothèse que l'unité des valeurs n'est plus donnée, il n'existe pas d'autre manière de fonder une institution que la démocratie, fut-ce au prix d'une certaine instabilité. Ce n'est même pas là une affaire de choix idéologique, c'est une affaire de nécessité : dans les sociétés pluralistes, l'accord ne venant ni des racines, ni la tradition, ni de Dieu, fut-ce un dieu de la Raison, il ne peut venir que des accords raisonnés et des procédures de construction de ces accords. Ce passage de la transcendance à l'immanence de l'ordre scolaire est, bien sût, vécu comme une chute par ceux qui tenaient leur grandeur « d'en haut ».

Or, depuis une vingtaine d'années, l'école échappe largement au contrôle démocratique si l'on en juge par l'impuissance politique en la matière puisque tout se passe comme si l'école n'appartenait qu'à ceux qui en vivent : les réformes sont négociées « en interne » et refusées « en interne ». Cette faiblesse politique n'est pas un simple effet du corporatisme ; plus fondamentalement, elle procède de la logique de sanctuarisation de l'école et du fait qu'elle doit mettre la société à distance. Ainsi, l'école républicaine a été fort peu démocratique pour ce qui est des droits des élèves, des parents, voire des enseignants eux-mêmes et l'on sait qu'aujourd'hui règnent la méfiance et les accusations croisées. Or, si tout n'est pas discutable à l'école, tout ne peut pas être indiscutable et l'on comprendrait mal comment une école qui ne négocierait rien au niveau de chaque établissement pourrait-être une école propice à l'apprentissage de la démocratie. On objecte généralement à cette idée le fait qu'elle détruirait l'école publique, et donc la nation, en la livrant à l'anarchie des intérêts et des cultures. Si c'était le cas, il faudrait remplacer les maires et les présidents de Conseil Généraux par des Préfets. En fait, les établissements devraient se voir accorder une autonomie en même temps que le centre du système devrait renforcer sa capacité de pilotage et de maîtrise de l'ensemble. Or, nous sommes aujourd'hui dans le cas inverse : les établissements et les équipes pédagogiques ne sont guère autonomes et le centre ne les contrôle guère, il s'assure seulement de la conformité aux normes.

Mais on sait à quel point cette forme homogène est perçue comme sacrée quand on voit que les lycéens eux-mêmes refusent le contrôle continu au

baccalauréat, alors même qu'ils le souhaitent voici cinq ans, au nom de la valeur nationale du diplôme. Pourtant, en fait de valeur nationale, le baccalauréat donne le droit de s'inscrire partout, sauf là où les classes préparatoires, les grandes écoles et les moins grandes, les IUT et un nombre non négligeable d'universités sélectionnent les bacheliers. Quand l'imaginaire scolaire républicain n'était plus qu'un décor, seuls les pauvres et les faibles en sont dupes.

Une école juste

Si l'école ne peut plus être le temple unifié de la nation, de la grande culture et de la Raison, sur quoi peut-elle fonder sa légitimité ? Sur des procédures démocratiques nationales et locales, comme on vient de le dire. Mais comme toute école appelle des sacrifices, de l'obéissance, des classements et des hiérarchies, il faut donc que l'école produise un ordre juste afin que la soumission des uns et des autres à l'ordre scolaire soit vécue comme bonne. Cette affirmation appelle un retour critique sur le modèle de l'égalité des chances qui a succédé à celui de l'élitisme républicain.

Dans les sociétés démocratiques - non aristocratiques - la formation des hiérarchies sociales à partir du seul mérite individuel des individus apparaît comme le seul horizon de justice possible : dans une société d'égaux, les hiérarchies sociales attachées à la division du travail ne peuvent être fondées que sur le mérite des personnes. Cet idéal, parfaitement indiscutable comme tel, appelle toutefois deux remarques.

D'une part, ce modèle est exigeant en termes d'équité de l'offre scolaire et il faut savoir qu'en dépit de l'égalité de façade de l'école républicaine, celle-ci est bien plus favorable aux favorisés qu'on ne le croit souvent : ressources stratégiques des familles, effets de la carte scolaire et des dérogations, composition des classes et des filières, transferts de coûts en faveurs des meilleurs élèves dans l'enseignement supérieur, qui est ainsi un transfert des pauvres vers les riches... Toucher à ce système, c'est aussi toucher aux rapports de domination installés entre ceux qui bénéficient des injustices du système et ceux qui en pâtissent. Ceci explique d'ailleurs pourquoi les réformes anti-sélectives se heurtent à tant de résistances masquées derrière la défense de la grande culture et de la nécessité de former des élites performantes.

D'autre part, la méritocratie est un système extrêmement cruel pour les vaincus de la sélection scolaire qui ne doivent s'en prendre qu'à eux-mêmes puisqu'ils ne peuvent attribuer leur échec qu'à leur absence de mérite. Les vaincus sont donc humiliés par un principe méritocratique « darwinien ». De plus, les Français sont bien placés pour savoir que les vainqueurs de la méritocratie scolaire ne se caractérisent pas par une grande modestie et par une extrême générosité si l'on en juge par leur capacité à accaparer les protections et les positions de pouvoir.

Pour que l'école soit plus juste, il faut donc que le modèle de justice méritocratique, tel qu'il fonctionne, soit largement amendé. Quatre thèmes s'imposent alors. 1/ Celui de l'égalité de l'offre scolaire. 2/ Celui du degré d'information des acteurs étant donné que si certains savent comment marche l'école, d'autres l'ignorent et sont lourdement pénalisés sur le « marché » scolaire 3/ Celui de la culture commune garantie aux élèves, y compris aux plus faibles. 4/ Celui de l'emprise des diplômes sur les carrières professionnelles car, trop souvent, certains diplômes sont des rentes alors que l'absence de diplôme est un handicap social dont on ne se débarrasse jamais. Il en est de la justice scolaire comme de la démocratie, elle n'a pas à être parfaite, elle a simplement à être meilleure, ce qui est loin d'être un renoncement, ce qui est bien plus exigeant que de s'accommoder des plus grandes inégalités du moment que les principes sont purs.

Mais ne nous payons pas de mots. Il n'est pas certain que la formation d'une école juste soit un objectif largement partagé car les injustices d'un système sont fatalement favorables à beaucoup de ses utilisateurs, et ceux-ci n'ont guère intérêt à changer les règles d'un jeu où ils gagnent. Quant aux vaincus, ils se sentent tellement illégitimes et privés du droit de parler qu'on imagine mal comment ils pourraient agir en faveur d'une autre distribution des biens scolaires.

* * *

Tous les « corps », toutes les corporations défendent leur statut, leur position dans une échelle hiérarchique des revenus et des prestiges. Tous les professionnels qualifiés défendent leur autonomie, leur droit de définir eux-mêmes une partie de leur tâche. Tous les membres d'une vaste organisation bureaucratique savent que la défense des règles abstraites et générales garantit, à la fois, leur « rang » et leur autonomie. Sur tous ces plans, les enseignants ne dérogent pas à la règle commune et il n'y a

rien là que de très naturel. Cette défense est d'autant plus ferme que le statut est associé au service public puisque l'homogénéité du « corps » garantirait l'homogénéité du service. Comme tout service public, l'école est tenue par un principe de péréquation : les riches paient pour les pauvres afin d'offrir un service équivalent à tous. Elle est tenue par un principe de maillage du territoire : une école élémentaire, un collège et un lycée doivent être raisonnablement accessibles à tous. Dans l'ensemble, ces deux caractéristiques du service public sont simultanément de plus en plus pleinement réalisées et de moins en moins satisfaites. L'offre scolaire s'est élargie à tous les territoires et à tous les publics sans que les inégalités des élèves se réduisent sensiblement, en tous cas, se réduisent à la mesure de l'effort accompli par le service public.

Cependant, en France en tous cas, la défense du statut des maîtres ne se réduit pas à la règle commune de défense des corporations et des bureaucraties car s'il ne s'agissait que de cela, les acteurs auraient été en mesure de négocier des changements qui leur seraient favorables, à eux et au service public. Or tout changement butte sur une dimension symbolique du statut qui semble très difficilement négociable, comme tout ce qui est symbolique d'ailleurs, parce que l'école n'a pas un service public et une bureaucratie comme d'autres. Elle est beaucoup plus qu'un service public, comme la poste ou la SNCF, parce qu'elle a été l'institutrice de la nation et de la citoyenneté. C'est pour cette raison que l'école et le statut des enseignants ont quelque chose de sacré et de « hors du monde ». La défense du statut mobilise l'identité la plus profonde des individus, leur dignité, leur image d'eux-mêmes, ce qui leur permet de travailler avec les élèves. Le paradoxe de cette histoire vient de ce que c'est aujourd'hui l'école laïque qui résiste le plus fortement au désenchantement et à la laïcisation du monde qui rongent de l'intérieur le cœur du plus secret de l'identité des maîtres.

Nous ne sommes donc pas seulement face à des « blocages bureaucratiques » classiques, mais nous sommes confrontés à un profond changement de nature de l'institution elle-même. Ici le mot réforme devrait s'écrire avec un R majuscule comme pour tout ce qui mobilise les dimensions « sacrées » des groupes et des individus. Drôle de retour du refoulé exigeant de ré-ouvrir le chantier de la modernité !

François Dubet

Cosmopolitiques, juin 2005