

Assemblée générale 2004 PRISME
Mercredi 7 avril 2004. Mairie du 13^{ème} arrondissement de Paris

Conférence – débat avec Philippe MEIRIEU

A l'occasion de la sortie du 100^{ème} numéro de la collection qu'il dirige aux éditions ESF, PRISME a invité P. Meirieu à une rencontre exceptionnelle dans le cadre de l'assemblée générale de l'assoc/réseau.

"Ce texte est issue d'une retranscription d'une intervention orale. Il n'a pas été écrit. Il doit donc être utilisé avec précaution. Sur les questions de fond, on pourra se reporter à l'ouvrage de Philippe Meirieu, FAIRE L'ECOLE, FAIRE LA CLASSE (ESF éditeur) ou à l'ouvrage de débat avec Xavier Darcos : DEUX VOIX POUR UNE ECOLE (éditions Desclée de Brouwer)."

Ce compte-rendu dont les caractères en italique ou gras sont de la responsabilité du rédacteur servira de base à l'université d'été que PRISME organisera à La Ferté sous Jouarre les 7, 8 et 9 juillet prochains.

Jean ROUCOU Président de PRISME 03/05/04

Propos introductif par François CARDI, Professeur Université Evry

J'ai essayé de relier, en préparant cette courte introduction, ce dont nous avons parlé en 2003, le dernier ouvrage de Philippe Meirieu et un article récent de Gilles Moreau dans le Monde Diplomatique sur l'enseignement professionnel. Je ne vais pas avoir la prétention de traiter les rapports entre ces trois choses, c'est simplement à titre d'introduction que je voudrais dire les choses suivantes.

Par rapport, donc, à l'assemblée générale de PRISME de l'an dernier, je pense que *la question de l'égalité et de l'inégalité continue d'être d'actualité et pas seulement dans le monde scolaire*. Si on regarde d'un peu près tous les débats sur la réforme, dont on n'est pas sorti, on s'aperçoit que le thème de la justice de ces réformes est tout à fait essentiel.

Puisque nous regardons l'école, et que c'est cela qui nous intéresse, je me suis posé de nouveau la question de l'égalité et de l'inégalité devant l'école, parce que c'est un problème qui va continuer à se poser y compris dans les réformes de l'école qu'on nous annonce. Si la question est de savoir s'il y a des égalités justes, la réponse est oui. Mais il y a aussi la question des inégalités justes, c'est à dire acceptables dans une société où nous sommes différents, où tous les hommes n'occupent pas tous la même position, ne remplissent pas la même fonction. Et sans doute la clé du problème réside-t-elle dans les mécanismes qui, dans la société, mettent en rapport ces fonctions avec le revenus et les conditions dans lesquelles les hommes vivent. L'injustice naît là où il n'y a pas de rapport acceptable entre l'échelle des besoins et l'échelle des revenus. C'est aussi dans la reconnaissance sociale des besoins, et la reconnaissance sociale des

fruits du travail. On est peut-être dans le symbolique, mais on est dans la question de la reconnaissance sociale et de la réduction des inégalités.

Dans le domaine scolaire, je dirai simplement que les inégalités sont peut-être acceptables dans la mesure où existe un équilibre entre la représentation de l'école, la représentation que l'on se fait de tous les efforts que l'on fait à l'école, que ce soit les enseignants ou les élèves, par rapport aux effets de ces efforts dans la vie sociale, dans la place qu'on occupe et dans les conditions sociales de l'existence.

Il y a un endroit, et c'est là que vous comprendrez que je fais le rapport avec l'article de Gilles Moreau dans le Monde Diplomatique, il y a un secteur où la question des inégalités de la justice et de l'injustice de ces inégalités se pose de la façon la plus nette et la plus criante, c'est l'enseignement professionnel. Que constate-t-on dans ce secteur de l'enseignement professionnel ? Et si je souligne ça c'est parce qu'il me semble que pour tous les gouvernements, il y a un vrai problème et qu'il faudra bien le traiter si, d'aventure, mais je ne crois pas que ce soit d'aventure, le gouvernement que nous préférons, revient de nouveau au pouvoir. Dans l'enseignement professionnel, qu'est-ce que l'on constate, et ceci de façon très constante ?

D'une part un décalage dramatique entre le discours que l'on tient sur cet enseignement professionnel et les espoirs que cela fait naître concernant le métier ou les métiers, la rémunération, la capacité d'insertion et ce qui existe vraiment dans la réalité, c'est à dire une insertion difficile, longue, une précarité de la situation sociale et professionnelle et le chômage. S'il y a un secteur de l'école qui est générateur d'inégalités injustes et insupportables, c'est bien l'enseignement professionnel.

Deuxième chose que l'on peut constater, c'est un décalage entre les apprentissages scolaires et la dureté du travail salarié. Et on voit bien que ce décalage est extraordinairement difficile à admettre par les jeunes qui sortent de l'enseignement professionnel. Je vois là aussi la source d'inégalités injustes et évidemment et à juste titre, non acceptées.

La troisième constatation que je peux faire, c'est la contradiction qui existe, depuis que l'enseignement professionnel existe, entre deux courants. On pourrait dire du premier qu'il est un ensemble de forces sociales et politiques, qu'on pourrait l'appeler « professionnaliste » ou « industrialiste ». Cela commence en 1890... aujourd'hui ça s'appelle Medef, ça s'appelle Renault Dutreil qui recommandent des stages pour les jeunes à partir de 14 ans dans les entreprises. Et, bien sûr, le but ultime, même s'il est soigneusement caché derrière des appellations, des raisonnements, des argumentations diverses et variées, c'est le modelage d'une main-d'œuvre juvénile aux besoins des entreprises. J'euphémise...

Ce courant idéologique, scolaire, politique, social, ce courant prône le diplôme comme un simple titre d'accès à l'emploi : c'est le « Bac option emploi ». L'autre courant,

dont je pense nous sommes beaucoup plus familiers et proches, c'est un courant que l'on peut appeler « scolariste ». Ce courant insiste plutôt sur la formation des hommes.

Le diplôme, c'est l'acquisition d'un certain nombre de connaissances, de capacités cognitives, de capacités sociales, de vie en commun, de vie collective, etc. Et bien sûr, ces deux courants s'opposent depuis 1890, au moment où on avait d'un côté le Ministère de l'industrie et du commerce et de l'autre le Ministère de l'instruction publique. Ils s'opposent et le problème c'est de savoir, parce que dans l'enseignement professionnel c'est bien plus difficile qu'ailleurs, comment, au ministère, on peut faire en sorte pour que ce courant scolariste établisse un rapport de force favorable pour la formation des jeunes dans l'enseignement professionnel, on pourrait dire dans les établissements. Et là il y a la question tout à fait actuelle des rapports avec l'environnement, nous sommes là dans la territorialisation de la formation professionnelle.

Et puis, c'est la question que je pose à Philippe Meirieu, est-ce qu'il peut exister pour l'enseignement professionnel, une pédagogie qui assure à la fois le développement des jeunes dans les sens évoqués et qui soit une pédagogie qui permette, une fois intégrée, de ne pas être un simple rouage d'un appareil de production ?

Ne bottons pas en touche en disant, « c'est la faute du primaire » ou bien « ça fait si longtemps que ça existe, on ne peut rien y changer ».

Je demande, à Philippe Meirieu et à l'ensemble des participants, s'il peut y avoir pour l'enseignement professionnel - et c'est là que se concentrent les plus fortes contradictions du système, à la fois sociales et scolaires - est-ce qu'il peut y avoir des principes pédagogiques particuliers, et surtout des actions pédagogiques spécifiques, pour que l'enseignement professionnel cesse d'être au premier rang des structures scolaires de reproduction sociale.

Philippe MEIRIEU directeur IUFM Lyon

Merci de votre invitation, je suis très heureux d'être avec vous. Je suis un tout petit peu gêné parce que je ne voudrais pas que l'aspect promotionnel prenne le pas sur l'aspect solidarité et réflexion qui est quand même premier ! J'aurais accepté de venir travailler avec vous en dehors de toute conjoncture éditoriale, néanmoins je l'assume d'autant plus que, pour les ouvrages éducatifs et pédagogiques, la production n'est pas particulièrement florissante puisque que les collections, dans ce domaine, s'arrêtent les unes après les autres, et que le développement personnel, la psychanalyse de bazar envahissent les rayonnages des libraires au détriment de la réflexion un peu approfondie sur l'école, l'éducation, dans son sens le plus riche et le plus élevé.

Dès lors, je n'interviendrai pas directement sur l'actualité, à savoir le compte-rendu, non pas des travaux de la commission Thélot, mais des débats organisés par la commission Thélot et qui s'intitule « Le miroir du débat » parus hier. J'ai pourtant, hier, avec le maximum d'assiduité en dépit des 585 pages, parcouru ce « miroir de l'école » ;

je vous en dirai un mot mais je préfère repousser cela après la discussion car l'aborder d'entrée de jeu nous mettrait dans une situation, non pas de polémique mais de réflexion sur un dispositif plus que sur un contenu, car ce que révèle ce « miroir de l'école », c'est à mon avis, l'ambiguïté et d'une certaine manière, la vacuité du dispositif mis en place pour collecter les données présentées.

Alors je vais essayer de me caler sur la demande de Jean Roucou et travailler en deux parties, « **Comment passer par l'éducation d'une posture de reproduction sociale à celle d'une transformation sociale** »

et

« **Comment bâtir, demain, aujourd'hui, un projet de développement local dont l'éducation et la formation tout au long de la vie constituent les principaux leviers.** »

L'école n'est pas un service, c'est une institution.

Première série de remarques : « Comment passer par l'éducation d'une posture de reproduction sociale à celle d'une transformation sociale. » Je crois que dans une institution, dans une république comme la nôtre, *l'école n'est pas un service, c'est une institution*. La distinction entre service et institution est pour moi une distinction absolument fondamentale.

La qualité d'un service se mesure à la satisfaction des usagers, la qualité d'un service après-vente d'un grand magasin par exemple se mesure à la satisfaction des usagers du service après-vente de ce grand magasin. La qualité d'une institution se mesure à sa capacité à incarner des valeurs. Personne ne dirait, par exemple, que dans aucun pays, la qualité de la justice se mesure à la satisfaction des justiciables, ce serait bien évidemment absurde. Il est tout aussi absurde de dire que la qualité d'un système éducatif se mesure à la satisfaction des parents, des élèves mais aussi des enseignants. (Il ne faut surtout pas oublier le troisième élément, car un certain nombre de gens sont tout à fait d'accord pour dire que la qualité de l'école ne s'évalue pas en fonction de la satisfaction des élèves et des parents, mais pensent qu'il faut l'évaluer en fonction de la satisfaction des profs... !)

L'enjeu d'une institution c'est sa capacité à incarner des valeurs, à les faire vivre, à les concrétiser, à organiser des pratiques qui soient capables de promouvoir ces valeurs.

Alors, une des questions que je me pose depuis longtemps, c'est avant une question de citoyen que de pédagogue, c'est : « *Dans une démocratie comme la nôtre, quelles sont les valeurs que doit promouvoir l'école et ces valeurs sont-elles relatives aux changements et aux aléas politiques inévitables dans le cadre d'une alternance démocratique ?* »

Je crois que si on répond oui, on s'interdit de fonder l'école comme institution. Donc il est nécessaire de rechercher les principes, des principes a-priori, qui sont en quelques sortes fondateurs de l'institution scolaire en amont même de la question de ses orientations politiques liée aux changements éventuels des majorités. Autrement dit, il est intéressant de se demander qu'est-ce qu'une école dans une république avant de se demander qu'est-ce qu'une école de droite, qu'est-ce qu'une école de gauche ? Et je

fais l'hypothèse que l'on peut trouver les conditions permettant de *définir l'école si on s'intéresse à l'existence même de la démocratie*. Notre école entretient avec la démocratie un rapport que j'appellerai volontiers « organique » pour employer un terme très fort.

Il faut tirer toutes les conséquences de cela. Nous ne sommes plus dans une théocratie. Dans une théocratie, il y a une loi écrite dans le ciel, ciel théologique ou ciel politique. L'Union soviétique des années cinquante est une théocratie, l'Iran de Khomeyni est une théocratie et un certain nombre de pays aujourd'hui dans le monde sont des théocraties. Dans une théocratie, la question de l'éducation n'est jamais en débat puisque l'objectif et la finalité de l'éducation sont inscrites dans le ciel. Ou bien vous y adhérez, ou bien on vous retire vos propres enfants puisque, dans une théocratie, si vous n'éduquez pas vos enfants conformément aux principes de la théocratie, vos enfants sont éduqués dans des structures spécialisées. De la même manière, dans une théocratie on utilise les enfants pour dénoncer les adultes ; c'est le principe que dénonce Huxley dans « 1984 » où un des héros est dénoncé par ses propres enfants car il « pense mal ».

Dans une théocratie, il y a une vérité éducative qui s'impose à tous. Dès lors qu'il y a une vérité éducative qui s'impose à tous, il y a un catéchisme. Dès lors que ce catéchisme est largement partagé, il est enseigné. Alors, la question que je me pose, c'est : « Nous avons tenté, depuis quelques années, de sortir de la théocratie politique, sommes-nous parvenus à fonder une démocratie scolaire ? » C'est à dire, sommes-nous parvenus à fonder une école de la démocratie alors que, précisément, d'une certaine manière, ce vers quoi nous lorgnons quelque part avec une certaine nostalgie serait de réinstaurer en permanence une école de la théocratie dans la démocratie. Nous voudrions gagner sur les deux tableaux, c'est à dire avoir la démocratie pour nous et la théocratie pour nos enfants. Avoir une démocratie qui nous permettrait d'accepter la pluralité des opinions et des postures devant la vie. Mais nous n'assumons pas complètement la démocratie jusqu'au bout puisque nous avons une certaine nostalgie, il suffit de lire les journaux et de voir la télévision, à l'égard des sociétés théocratiques qui, elles au moins, « avaient des repères ». Forcément qu'elles avaient des repères puisque ces repères étaient inscrits dans le ciel, inscrits dans le marbre et qu'ils s'imposaient sans discussion. Donc, à partir de ce moment-là, la question que l'on peut se poser, c'est « *où trouve-t-on un projet éducatif dans une démocratie ?* » puisque ce projet éducatif, un, ne vient pas du ciel, quel que soit ce ciel, et deux, ne peut pas être celui d'une des communautés de la démocratie qui imposerait son projet aux autres communautés. Donc, « *qu'est-ce qui fonde un projet éducatif dans une démocratie ?* » Une des hypothèses de réponse que je fais c'est de **faire de l'école la condition de possibilité d'exercice de la démocratie**. C'est à dire de donner comme objectif à l'école le fait qu'elle doit permettre à une démocratie de fonctionner. C'est à dire que *la démocratie est, à la fois, l'horizon de l'école et son fondement*, les deux sont dans une relation extrêmement forte. A cet égard, si on accepte cette hypothèse, l'école, dans la mesure où elle est en quelque sorte condition d'exercice de la démocratie, doit être fondée sur des principes

qui transcendent les alternances politiques, puisqu'elle rend possible ces alternances politiques. Il s'agit de se demander quels sont ces principes.

Les principes qui fondent la démocratie

J'en dégage 4 d'une manière extrêmement rapide. Il y a des principes anthropologiques, qui renvoient aux trois interdits fondamentaux, l'interdit de l'inceste, l'interdit de la violence et l'interdit de nuire.

L'interdit de l'inceste, on pourrait dire ce n'est pas l'affaire de l'école puisque l'inceste est une affaire familiale. Pas du tout, l'inceste est pratiqué quotidiennement dans les classes, ça s'appelle le chouchou, ça s'appelle les élèves qui vampirisent le prof, ça s'appelle ce que les psychologues appellent « le couplage » c'est à dire l'enseignant qui ne fait cours que pour une toute petite partie d'initiés avec laquelle il entretient une relation de complicité culturelle, pendant que, dans la classe les autres font fonction de décor et permettent en quelque sorte que cette relation privilégiée se déroule dans une forme à la fois de clandestinité et de publicité. L'interdit de l'inceste c'est bien l'interdit d'une relation exclusive et qui, de fait, exclut ceux qui ne sont pas de la famille. Fonder l'école sur l'interdit de l'inceste, mine de rien, ça va assez loin, ça veut dire que ceux qui ne sont pas de la famille sont aussi à leur place, même s'ils ne parlent pas tout à fait la même langue, même s'ils n'entretiennent pas la même complicité culturelle, même s'ils n'ont pas tout à fait les mêmes manières de se tenir, de réagir, même s'ils n'ont pas les mêmes sensibilités.

Interdit de l'inceste, interdit de la violence, bien sûr. L'interdit de la violence ne se discute pas, même à l'école puisque c'est l'interdit de la violence qui permet de discuter. Je ne vais pas discuter de l'interdit de la violence. Une démocratie ne discute pas l'interdit de la violence, une démocratie organise et institue l'interdit de la violence mais ne le met pas en débat. On verra qu'en réalité c'est plus compliqué que ça parce qu'elle pratique d'autres formes de violence.

Il y a aussi l'interdit de nuire qui prend aujourd'hui des proportions importantes. L'interdit de nuire, c'est l'interdit de considérer le monde comme un jouet et les autres comme des jouets. Je fais partie de ceux (et on n'a pas été très nombreux), qui ont été particulièrement scandalisés par le fait qu'une grande puissance mondiale en envahissant un pays étranger au sien ait édité un jeu de 54 cartes sur lesquelles elle a inscrit les visages des personnages politiques recherchés. Le message envoyé à travers l'édition d'un jeu est bien exactement le message le plus contre éducatif qu'on puisse imaginer. C'est le message qui consiste à dire « le monde est un jouet », « le monde est mon jouet. ». Car, si le jeu est réversible, en revanche quand je travaille avec des personnes et que je les blesse, que j'abîme le monde d'une manière grave, je fais quelque chose qui n'est pas réversible, qui est irréversible, donc la temporalité est intégrée. C'est ce qui fait que l'enfant qui joue avec un jeu électronique et voit les figurines se relever, est dans la réversibilité permanente, puisque tout ce qu'il tue peut se relever. mais il faut qu'il comprenne que lorsqu'il n'est plus dans le jeu, il est dans

l'irréversibilité, c'est à dire que ce qu'il abîme est réellement abîmé et si c'est le bien commun il le met en péril, à la fois pour lui et pour la pérennité du monde dans lequel il est.

Car, le « ne pas nuire » veut dire aussi permettre que le monde dure plus que nous. Alors, ça peut paraître complètement anecdotique aujourd'hui, ce que je dis là, sauf que si on intègre cette donnée, ça doit nous dire quelque chose sur la place de, une formule qui paraît trop vague et qui devrait retravailler, « l'éducation à l'environnement », c'est à dire l'éducation à un monde durable, l'éducation au fait de ne pas instrumentaliser les autres, ni détruire le monde qui nous est donné et sur lequel nous vivons.

Au total, l'interdit de nuire est très simple, c'est la distinction, pour l'enfant, entre « j'ai le droit d'arracher les yeux de ma poupée et « je n'ai pas le droit d'arracher les yeux de ma petite sœur ». Ça peut vous apparaître d'une banalité absolument affligeante, ce n'est pas d'une banalité affligeante, c'est structurel parce que ça veut dire qu'il y a des actes qui, si je les pose, atteignent à la dignité des personnes et atteignent au bien commun qui est en partage pour tous. Je n'ai pas le droit de détruire le monde parce que je mets en péril l'avenir de ce dans quoi je suis moi-même.

Donc, anthropologiquement, il semble que, avant même de réfléchir aux orientations politiques, l'école doit assumer clairement ces trois interdits : l'inceste, la violence, la destruction du monde.

Politiquement, dès lors qu'on est dans une démocratie, et c'est le deuxième aspect, la fonction de l'école c'est la capacité que l'on donne progressivement aux élèves d'accéder à la conscience du bien commun. Alors ça peut encore paraître d'une extraordinaire banalité, mais je ne suis pas du tout sûr que ce soit banal. La notion, vous le savez, vient d'Aristote mais on pourrait bien la discuter, discuter sur la pertinence de « bien commun » par rapport à « l'intérêt collectif » ; je ne vais pas rentrer dans cette discussion quoiqu'elle soit extrêmement importante, mais pour dire que cette montée de l'individualisme que pointent les sociologues dans notre société rend de plus en plus, inidentifiable le bien commun.

Et je ne dis pas qu'il y a eu, jadis, un bien commun, je ne dis pas que l'école du 19^{ème} recherchait le bien commun, je dis que la bourgeoisie du 19^{ème} et du début du 20^{ème} siècle a instrumentalisé son propre intérêt de classe pour en faire un universel d'occasion, qu'elle a tenté d'imposer à l'ensemble du monde. A ce titre il n'y avait pas plus de bien commun il y a un siècle qu'il n'y en a aujourd'hui. Ceux qui ont cette espèce de nostalgie du bien commun d'il y a un siècle en disant : « au moins il y avait, à l'époque, un consensus, un bien commun », se trompent ! Il n'y avait aucun consensus, aucun bien commun. Il y avait l'instrumentalisation, sous le label de l'universalité, des intérêts d'une classe sociale bien déterminée ; c'était la haute bourgeoisie de l'époque. Cela nous le savons, nous, mais ça ne nous a pas donné les clés pour construire le bien commun d'aujourd'hui. Ça ne nous a pas donné les clés pour identifier ce que peut être la construction d'un bien commun dans une démocratie dès lors que chaque intérêt individuel est légitime mais que le bien commun ne se réduit pas à la somme des intérêts individuels.

Je vais prendre des exemples qui nous tiennent très à cœur, qui touchent la politique éducative elle-même. Là aussi, tout intérêt individuel est légitime. Il n'est plus possible aujourd'hui de stigmatiser le comportement des familles qui seraient soit-disant consuméristes parce qu'elles cherchent les meilleures conditions de scolarisation de leur enfant. J'ai reçu, il y a quelques jours une femme de service de mon institut venue me dire que sa fille se faisait racketter dans son collège. « Elle revient en pleurs tous les soirs. A mon corps défendant, je suis allée voir ma mère qui a cassé sa tirelire et j'ai inscrit ma fille sur la liste d'attente d'un établissement privé ». Je ne peux pas dire à cette femme « Madame, vous êtes une mauvaise républicaine ». Je n'ai pas le droit, moi qui ai eu mes enfants dans des collèges pas particulièrement favorisés, mais pas défavorisés non plus, je n'ai pas le droit de critiquer cette femme parce qu'elle est en train de casser la mixité sociale qui est un idéal de l'école républicaine. Je ne vais pas lui dire qu'au nom de son intérêt individuel elle est en train de mettre en péril la qualité du service public, d'aller dans le sens d'un système ultra libéral qui ne tient, vous le savez, que par le seul verrou technique de la loi Falloux et du plafonnement des investissements des collectivités territoriales, je ne vais pas lui expliquer tout ça... ! Elle me dirait : « écoutez, maintenant ma mère a cassé sa tirelire, si j'arrive à faire passer ma fille dans cet établissement, je serai bien contente. » A vous, je peux expliquer, en revanche, que sur une ville comme Lyon intra-muros, si on levait aujourd'hui le verrou de la loi Falloux, le nombre d'élèves dans l'enseignement privé catholique sous contrat, serait multiplié par deux ou trois. Donc le seul verrou aujourd'hui qui, à Lyon intra-muros, empêche l'explosion de l'enseignement privé sous contrat, ça reste un verrou purement technique lié à un problème de locaux ! Il faut tout de même le savoir car cela nous pose un problème de fond sur la qualité du service public que nous sommes capables de proposer, et sur l'attractivité de ce service public.

Rechercher le bien commun, en matière scolaire

Quand je dis « rechercher le bien commun », en matière scolaire ça me paraît très important. Ce parent d'élève, son intérêt individuel est légitime. Je constate simplement que la somme des intérêts légitimes est en train de casser la machine. C'est à dire que chacun est légitimement en position de rechercher l'intérêt de ses propres enfants. Mais quand on accumule tous ces intérêts légitimes, on produit des effets collectifs qui sont déstructurant et ravageurs, qui ghettoïsent un certain nombre d'établissements et qui sont producteurs d'effets extrêmement graves, de cercles vicieux, avec des établissements dont partent des élèves moyens, où les profs ne veulent plus être nommés. Donc, où on ne nomme que des nouveaux titulaires qui veulent partir le plus vite possible, et le niveau ne cesse de baisser, l'ambiance ne cesse de se dégrader, il y a un turn-over tellement fort que les élèves qui sont un tout petit peu meilleurs s'en vont, et ainsi de suite.

On est dans une espèce de spirale de laquelle on voit mal comment, sans une identification claire du bien commun, on pourrait se sortir. Or, je le répète, *il n'y a plus de bien commun scolaire*, et, en l'absence de bien commun scolaire, je n'ai aucun moyen de stigmatiser le comportement de qui que ce soit. Parce que je ne peux stigmatiser le

comportement individuel que si je peux montrer qu'il est contraire au bien commun et, quand il n'y a plus de bien commun, je ne vois pas à quoi ces comportements seraient contraires.

***Quelle école voulons-nous ? non pas une école pour chacun mais une école pour tous ?
Quelle doit être sa fonction dans la nation ?***

La question de définir le bien commun, c'est à dire de dire « *Quelle école nous voulons non pas pour chacun mais pour tous ? Et quelle est sa fonction dans sa nation ?* » est une question fondamentale et absolument centrale d'autant plus que l'école elle-même - c'est là que je parle de rapport organique - est le lieu d'apprentissage de la définition du bien commun. C'est le lieu où on apprend et où on doit apprendre que la somme des intérêts collectifs ne fabrique pas du bien commun. Là-dessus, le pédagogue que je suis a des choses à dire à travers l'histoire de la pédagogie. Les conseils d'élèves, ça fait très longtemps que ça existe, et ils travaillent sur la définition de ce que peut être le bien commun à travers la confrontation des intérêts individuels. Malheureusement, vous le savez comme moi, ils sont pratiqués encore d'une manière marginale, et à l'école primaire surtout.

Après les dimensions anthropologique et politique, j'ajouterai un aspect didactique qui me paraît fondamental à l'école : *dès lors que l'école est dans une république, dès lors qu'elle remplit la condition de rendre possible la démocratie, elle est le lieu de la distinction et de l'articulation du « savoir » et du « croire ».*

Le savoir et le croire

Là, nous sommes dans une question qui est beaucoup plus au cœur de la problématique de la laïcité, d'ailleurs, que la question du voile : la distinction du savoir et du croire. Le croire est légitime : chacun a le droit de croire ce qu'il veut, en tant qu'individu. Le croire est légitime mais le savoir n'est pas le croire et le croire n'est pas le savoir.

Le savoir c'est ce qui résiste quand tous « les croire » se sont bagarrés et qu'il y a « un reste ». Quand j'apprends à lire, j'apprends à découvrir la résistance d'un texte à la toute puissance de mon imaginaire parce que le texte dit ce qu'il dit, le singulier est un singulier, le pluriel est un pluriel, le conditionnel est un conditionnel, le futur est un futur et je n'ai pas le droit de faire d'un conditionnel un futur et d'un futur un conditionnel.

Bien sûr, à côté de ça, j'ai, bien évidemment, le droit de faire dire au texte, non pas ce qu'il ne dit pas, mais ce qui n'est pas dit, ce qui est tout à fait autre chose. Dans les interstices de ce que le texte ne dit pas, j'ai le droit d'injecter ce que je crois ou ce que je pense ou ce que j'aime ou ce que je veux, mais il y a bien une distinction fondatrice dans la lecture elle-même entre, d'une part, le respect, la résistance, à ce que j'appelle une « objectalité » pour ne pas la nommer objectivité puisque je ne veux pas mélanger les concepts de l'objet et, d'autre part, à la légitime reconnaissance de la subjectivité du point de vue ou de la croyance. L'école est le lieu de l'articulation des deux, c'est à dire le lieu où l'on découvre qu'il y a une « objectalité » d'un certain nombre de réalités mais que cette « objectalité » n'interdit pas à la subjectivité d'exercer son jugement, d'avoir des opinions, des croyances.

Débattre en démocratie

Et là, il y a un vrai travail qui est consubstantiel de l'exigence démocratique parce que *débattre, en démocratie, c'est être capable précisément de distinguer ce qui relève de « l'objectivité » de ce qui relève du point de vue et du jugement.* Ce n'est pas disqualifier le point de vue et le jugement. La démocratie ne disqualifie pas le croire au profit du savoir, ce qui serait une conception complètement positiviste et intenable. Mais elle articule le savoir et le croire, c'est à dire, elle met en dialectique le savoir et le croire dans une tension qui n'est jamais résolue parce qu'il reste toujours du savoir dans le croire et du croire dans le savoir. La dialectique de l'un et de l'autre est un véritable travail qui doit commencer à l'école. C'est pourquoi si on veut que de la démocratie existe, il faut travailler sur cette dialectique.

La dimension pédagogique

Il y a aussi une autre dimension que j'appelle « pédagogique » et qui relève de cette capacité pour les hommes de « se reproduire sans reproduire », c'est à dire de domestiquer et d'émanciper à la fois. Toute école est domestication parce qu'elle est inculcation de langage, de codes, de coutumes, mais elle doit avoir aussi la capacité de donner à l'autre la possibilité de s'émanciper, y compris de son propre émancipateur.

Je vous indique, à ce sujet, que c'est bien une des choses que nous a appris le 20^{ème} siècle terrible et qui, en grande partie, nous amène à apporter un regard un peu critique sur ce que nous imaginions de l'héritage des Lumières et que nous avons vu, en particulier, à travers le phénomène de la décolonisation. Nous avons vu à quel point un émancipateur peut faire payer en assujettissement la libération à l'égard du colonisateur. Et nous savons bien à quel point celui qui émancipe peut demander un tribut extrêmement lourd pour le prix de l'émancipation qu'il est censé octroyer. Toute la décolonisation est un signe tragique de cela : nous avons cru que l'émancipation pouvait se faire spontanément sans qu'elle soit payée par un retour de l'assujettissement. Nous n'avons pas compris suffisamment que le *travail sur l'émancipation* n'était pas simplement un travail mécanique contre ceux qui étaient identifiés comme les colonisateurs.

La dimension fondatrice des rapports entre démocratie et école.

Avant d'engager le débat politique sur la dimension fondatrice des rapports entre démocratie et école, il conviendrait probablement de s'interroger comme suit :

- Si on veut qu'une démocratie vive, quelle école nous faut-il ?
- Quelles sont les finalités qu'il nous faudrait développer ?

A partir de là, les quelques points que j'ai indiqués, pourraient constituer une espèce de socle, non pas un socle en termes de connaissances, mais en termes de projet, car un certain nombre de valeurs spécifiques sont portées par l'École.

J'en identifie trois qui me sont très chères et je ne fais que les nommer ici :

- Première valeur spécifique, c'est *le pari de l'éducabilité* de tous contre celui de l'élimination du maillon faible, et ce pari-là est loin d'être gagné. Nous voyons bien à quel

point il est à contre courant par rapport à toute une pensée unique très largement dominante.

- La deuxième valeur, c'est la possibilité d'expliquer que la vérité, la justesse et la précision valent mieux que la violence et les rapports de force. Dans la classe c'est le fait de s'approcher de la vérité, la justesse et la précision qui font la qualité de ce que l'on dit plutôt que la violence ou le fait de s'imposer aux autres brutalement.

- La troisième valeur sur laquelle j'insisterai un tout petit peu plus parce qu'elle est moins identifiée en général mais qui me permet de rebondir sur ce qu'a dit mon collègue, c'est *qu'à l'école il est plus important de comprendre que de réussir*. Je voudrais insister juste un instant sur ce dilemme, parce que c'est un dilemme à mes yeux absolument fondamental si on veut lutter contre le productivisme aussi bien dans les lycées professionnels que dans les écoles maternelles. En effet quand la maîtresse, la veille de la fête de l'école, fait faire les dessins par trois bons élèves puis qu'elle passe derrière pour les retoucher de telle manière que tous les parents soient contents et que tout le monde dise : « c'est de la belle pédagogie », c'est du productivisme. *On fonctionne sur la qualité du produit et non pas sur celle des apprentissages*. Quand on dit, en reprenant l'opposition du dernier livre de Piaget, qu'il est plus important de comprendre que de réussir, ça spécifie l'école comme lieu social par rapport à l'entreprise. Ce n'est pas un objet de débat de savoir si l'école est une entreprise ou pas ! Une école qui serait une entreprise ne serait plus une école. Une école est un lieu où les gens se trouvent pour comprendre et pour apprendre, non pour produire ou réussir à n'importe quel prix, sinon pourquoi on interdirait de copier aux élèves ? Dans la vie professionnelle, on a intérêt à copier. Si on ne sait pas faire, on va demander à quelqu'un qui sait faire. En effet, à l'école, si on ne sait pas faire, il faut apprendre ; donc c'est une situation très particulière. Dans cette situation, le *primat de la production et du produit ne doit pas l'emporter sur la qualité des apprentissages*. Avec la difficulté considérable que les apprentissages ne sont pas visibles, qu'ils ne sont visibles qu'à travers des tâches qui, elles, sont évaluables et qui sont les produits.

C'est une vraie question très importante. A l'école, ce qui est très important, ce sont les progrès cognitifs effectués par les élèves qui sont bien évidemment invisibles. Peut-être y en a-t-il parmi vous qui ont gardé dans leur grenier tous leurs cahiers d'école et qui vont les consulter les soirs de nostalgie ; mais la plupart d'entre vous ont fait comme moi et les ont jetés ; ce qui n'empêche pas qu'ils ont gardé des choses beaucoup plus importantes que les cahiers : c'est ce qu'ils ont appris en faisant leurs exercices !

Autrement dit, ce qui dure, ce n'est pas le produit car le produit est jeté ; ce qui dure, c'est ce qui est acquis. Mais cet acquis n'est repérable qu'à travers ce qui est fait.

La tâche ce n'est pas l'objectif et l'objectif, n'est pas la tâche

Il y a une distinction fondamentale en pédagogie entre l'objectif et la tâche. Or, c'est une confusion permanente que font un certain nombre de nos collègues en croyant que la tâche c'est l'objectif et que l'objectif, c'est la tâche. Dans l'usine, l'objectif est la tâche et quand on articule le système de production et le système de formation, il faut

bien suspendre la production pour faire de la formation. C'est suspendre le primat de la tâche pour imposer le primat de l'objectif. C'est un renversement complet de logique.

L'école, outil de transformation sociale

Dès lors qu'on accepte cette idée, qu'est ce que ça veut dire, pour reprendre l'expression de Jean, « l'école, outil de transformation sociale » ? Trois ou quatre pistes là encore.

La première piste, je la reprends d'une formule que nous avons utilisée en 98, au moment où j'avais piloté la réforme des lycées et qui, je crois, est plus que jamais d'actualité, c'est « l'école doit être à elle-même son propre recours ».

C'est une formule qui pour moi est beaucoup plus importante que le 80% d'élèves au niveau du bac, parce qu'elle dit ce qui est le projet même d'une école de justice sociale. L'école doit être à elle-même son propre recours, c'est à dire, qu'il n'est pas acceptable qu'un enfant qui ne trouve pas chez lui quelqu'un pour relire son devoir de français, soit contraint de payer un répétiteur pour cela.

Une enquête, dans l'académie de Lyon, effectuée récemment avec les stagiaires de français sur les élèves de seconde, montre qu'il y a 32% des élèves de seconde qui font relire leur devoir de français par un parent, un frère ou une sœur, un ami ou un proche. Alors, ça ne veut pas dire qu'ils vont faire une relecture de prof de français. Ils vont pointer quelque chose qui n'est pas clair, vont repérer ce qui est mal expliqué... mais qui relit le devoir des autres ? Personne, puisqu'il n'y a personne dans l'école qui puisse être un interlocuteur pour un élève qui a besoin d'un conseil de ce type. Quand on ne comprend pas l'énoncé du devoir de mathématique, quand on ne sait pas comment réviser ses leçons, quand on ne sait pas comment réviser un contrôle, etc... , vers qui peut-on se tourner ?

Bien souvent, on n'a pas d'interlocuteur dans l'école. Donc un des problèmes majeurs, je crois, aujourd'hui, c'est donner à l'école, avec un grand E, des logiques de recours qui permettent à la fois aux élèves, aux parents et aux enseignants de trouver des solutions en interne leur permettant de bénéficier de l'aide dont ils ont besoin.

Je fais partie de ceux qui sont choqués profondément par la montée en puissance des cours privés. Je pense que c'est quelque chose qu'il ne faut pas laisser passer. Je pense que la gauche s'honorerait à déposer sur les cours privés un texte comme cela a été fait sur les officines de formation continue, de manière à les encadrer d'une façon stricte au plan réglementaire. C'est cette montée qui fait que cette officine nommée *Academia* a progressé de 300% de chiffre d'affaire en 2003 et qu'elle exhibe dans chaque rame du métro de Paris un slogan qui est : « Les mauvaises notes ne sont pas une fatalité ». Cela me fait honte pour l'Éducation nationale parce que c'est *le ministre qui devrait dire « les mauvaises notes ne sont pas une fatalité »*, c'est chaque chef d'établissement, c'est chaque inspecteur, c'est chaque enseignant, ce n'est pas un cours privé qui fait payer l'heure de cours à 70 euros pour les classes préparatoires et 35 euros pour le collège. Mais nous ne lutterons pas contre le développement de ce marché privé qui spéculé sur l'angoisse des familles et des élèves simplement par des mesures qui

consistent à les encadrer. *Il faudra aussi, bien évidemment restaurer la confiance du service public et que, dans le service public, les enseignants soient présents au quotidien pour assurer ce recours.* On aboutit à une idée qui m'est chère, c'est *qu'il faudra bien un jour redéfinir le service enseignant* en intégrant cette dimension, sinon on laissera aux établissements privés le monopole de la « pédagogie ». et du suivi des élèves.

Inverser la logique des moyens

Deuxième élément : inverser la logique des moyens devant laquelle nous sommes actuellement. La création des ZEP en 81 a été un acquis formidable, une des plus grandes choses que nous ayons faites. C'est quelque chose qui a été, je crois, dans son inspiration, extraordinaire. Après, qu'est-ce que nous en avons fait ? C'est peut-être un tout petit peu plus problématique. Et qu'est-ce que nous en faisons, aujourd'hui ? alors là, ça devient extrêmement préoccupant !

Il y a, je crois, là des choses qui sont tout à fait dramatiques : un espèce de cercle vicieux, pour reprendre une expression que je donnais tout à l'heure, qui fait qu'en dépit des effets d'annonce, la réalité c'est que – on va dire les choses en termes caricaturaux – *l'argent va aux riches, globalement. Et pas seulement l'argent, mais aussi les meilleurs enseignants, les plus prestigieuses actions, etc...*

Vous connaissez l'échec massif de toutes les initiatives dans ce domaine y compris les PEP4, les collèges les plus difficiles. On en a compté une centaine dans la région parisienne. Ce sont les collèges identifiés comme les lieux de la plus grande difficulté. Je les ai un peu étudiés ; globalement, ce sont les collèges où l'élève de 3ème est le plus ancien de la maison, c'est à dire que personne n'y a passé quatre ans en dehors de lui ! Aucun enseignant, aucun chef d'établissement, personne !

Vous savez que la création des PEP 4 a donné lieu à des modifications indiciaires parce que quelqu'un qui va en PEP4 a 600 points au barème, il a un aménagement d'horaire, il a toute une série d'avantages. Pour ceux qui ne sont pas familiers du barème, 600 points c'est la quasi-certitude d'avoir Montpellier, Nice ou Toulouse, c'est à dire d'avoir l'académie de son choix après y avoir passé cinq ans. Malgré cela, depuis trois ans que les PEP4 existent et qu'ils se sont stabilisés, on ne remplit, avec les volontaires, qu'environ 1/4 à 1/3 des postes, ce qui veut dire que, malgré ces avantages indiciaires, on continue à nommer dans les zones prioritaires les plus difficiles les jeunes collègues les plus démunis et les plus en situation de précarité.

Là je parle en tant que directeur d'IUFM, et j'en parle d'autant plus librement que depuis le début de la semaine, la quasi-totalité des stagiaires du second degré connaissent maintenant leur affectation ! Eh bien, mon bureau est le bureau des pleurs puisque 80% de mes stagiaires, comme c'était prévisible, vont être nommés à Versailles ou à Créteil dans des zones très difficiles et ils ont une peur terrible d'y aller. Ils ont peur d'autant plus que, s'il y a des stagiaires qui connaissent un peu à travers leur vécu personnel, à travers leurs engagements dans l'éducation populaire, la réalité de ce qu'est ce tissu social, un certain nombre d'autres, en particulier, dans quelques disciplines qu'on va dire un peu protégées, sont dans une situation d'ignorance totale et

de fantasmagique absolue. Ajoutez à cela la manière dont les médias traitent ces établissements en stigmatisant toujours les violences et en ne montrant jamais les réussites, en stigmatisant systématiquement les problèmes sans, à aucun moment, montrer les équipes au travail et les réussites qu'elles ont et vous obtenez des jeunes filles comme me disait l'une d'elles, il y a quelques jours, qui vivent *le choc en quelques semaines, du foulard Hermès et de Nique ta mère !* C'est difficile.

On pourrait, à la rigueur accepter cela, mais il y a des choses encore beaucoup plus graves. J'ai été obligé, en tant que directeur d'IUFM, d'accepter - cela relève de l'IA - que la plus jeune de la liste complémentaire et la dernière ayant une note non éliminatoire soient nommées devant une classe d'enfants trisomiques. Dans un lieu où personne ne voulait aller parce qu'il y avait un conflit entre l'équipe soignante et l'équipe scolaire, et comme il n'y avait aucun volontaire on a nommé la dernière personne, vingt et un an et demi ! Il se trouve que je la connaissais un peu, nous l'avons suivie et nous l'avons accompagnée. Peut-on accepter des situations pareilles ? Nous sommes dans des situations qui sont invraisemblables, nous marchons sur la tête ! Se posent là un certain nombre de vraies questions auxquelles je n'ai pas de réponse, mais que je dois poser.

Je pense que nous ne pouvons pas, contrairement à ce qu'a fait Thélot, éluder des questions comme « *Comment stabiliser des équipes de profs chevronnés dans les lieux les plus difficiles ?* » Et pas simplement en saupoudrant de quelques moyens supplémentaires. Nous ne pouvons pas éluder ces questions. Cela ne veut pas dire que nous devons nous précipiter dans la rémunération au mérite ; je n'y crois pas. Mais cela veut dire que si on a peur de poser ces questions-là parce qu'on voit se profiler je ne sais quel ultra libéralisme derrière, on se fera marginaliser inévitablement dans l'opinion, parce que ces questions-là sont bien les questions qui se posent.

Quand j'ai été auditionné par la commission Thélot, je leur ai fait une proposition très claire, en leur disant : « en France, le nombre d'agrégés est à peu près égal au nombre de professeurs de ZEP, donc comme les agrégés sont à quinze heures et les prof de ZEP à dix-huit, je vous propose d'inverser ! ». C'est une mesure symbolique, pratiquement gratuite pour la nation. Elle montrerait clairement l'intérêt que la nation porte à la justice sociale. Certes c'est un peu de la provocation, quoique de la provocation on peut en faire un peu !

Il faudra bien s'interroger un jour sur : « comment faire pour arriver à ce que des gens qui sont nommés dans des zones très difficiles tiennent le coup, soient accompagnés, soient formés, soient encadrés, travaillent avec les associations de quartier, etc... ? ». Le maire de Vaulx-en-Velin m'a dit, il y a quelques jours, que le dernier prof de lycée habitant la commune venait de déménager. Il faudra bien un jour trouver des solutions pour éviter cette fuite et cette ghettoïsation.

Personnellement, je suis partisan de solutions radicales : que tous les nouveaux passent au premier mouvement, c'est à dire que tous les néo-titulaires prennent tous les meilleurs postes et que les anciens viennent derrière. Certes ce n'est pas très raisonnable sur le plan du dialogue syndical ! Mais sur cette question-là, il est

absolument urgent *que la gauche et les organisations syndicales ouvrent un dialogue*. Qu'on n'attende pas que les organisations syndicales se fassent rouler dans la farine par un gouvernement qui va leur donner quelques postes qui ne seront d'ailleurs pas pourvus à la rentrée mais qu'on ouvre, nous, à titre d'exploration un vrai dialogue avec les organisations syndicales sur le thème :

- *Comment arrêter la machine infernale ?*

- *Comment arrêter un système qui envoie toujours les profs les plus jeunes et les plus fragiles en face des élèves les plus difficiles ?*

Si on ne se met pas à travailler à cela et inventer des solutions (car je pense qu'il y a des solutions), le système dérivera inévitablement et le retour en arrière sera impossible.

Juste un mot sur l'enseignement professionnel, parce que notre collègue a dit l'essentiel tout à l'heure : il y a là des choses extrêmement graves qui sont en train de se passer. Là encore, un témoignage. J'ai la chance d'enseigner, dans une UFR-STAPS aux futurs professeurs d'EPS. J'ai chaque année un cours - rassurez-vous ce n'est pas en sport ! - de psychologie de l'enfant en première année. J'ai un grand amphithéâtre à Lyon 1 où ils sont 450. Combien y a-t-il de bac pro ? Entre un tiers et la moitié. La même semaine, je fais un cours en année de licence. Combien y-a-t-il de bac pro : zéro, zéro ! Vous imaginez fantasmatiquement, pour un jeune d'une cité, ce que ça veut dire de devenir prof d'EPS : c'est quasiment entraîneur de l'équipe de France !.

En terme d'image mentale, de promotion sociale, vous imaginez ce que cela signifie pour ces jeunes d'accéder à une première année d'UFR-STAPS, de se faire « tirer » comme au tir aux pigeons et de découvrir qu'en année de licence, il n'y en aura plus un, donc il n'y en aura pas un qui sera prof.

J'avais dit à la précédente présidente de la région Rhône-Alpes, qui n'était pas de gauche : « comme la région veut dépenser de l'argent pour les lycées, donnez-moi trois francs, six sous ; je prends une petite équipe de six personnes avec moi et, du quinze août au premier octobre, je travaille avec 500 ou 600 bac pro qui veulent entrer dans l'enseignement supérieur et qui sont volontaires ; nous leurs faisons une mise à niveau. Je m'engage alors à ce que quelques-uns passent le cap et qu'on restaure la confiance ». Je pense que ce sont-là des choses possibles, et qu'à partir du moment où la gauche a le pouvoir dans les régions elle peut faire de telles choses, plutôt que payer à tout le monde des manuels scolaires dont on sait bien qu'à 80% ils ne sont pas utilisés. Et puis, surtout, c'est une mesure inégalitaire que de payer à tout le monde des manuels scolaires ! Il y a des gens qui n'ont pas besoin qu'on leur paye leurs manuels scolaires, alors au moins qu'on le fasse d'une manière un peu discriminée socialement. La gratuité complète des manuels scolaires à tout le monde va nous coûter les yeux de la tête dans les régions. Il vaudrait mieux faire des opérations de soutien aux bac pro qui veulent venir à l'université, qui soient des opérations ciblées sur des objectifs précis et puis, par ailleurs, alimenter massivement les centres de documentation et aider à ce qu'ils soient ouverts plus largement.

Pour le modèle culturel.

Sur l'enseignement professionnel, juste un mot pour dire que notre collègue a parlé du modèle « scolariste », moi je crois, comme lui, au modèle « scolariste », mais je pense qu'il faut aller vers un *modèle « culturel »*. J'avais, dans le projet de réforme des lycées auquel nous avons travaillé, proposé qu'on appelle les lycées professionnels des « conservatoires », comme des conservatoires d'arts. C'est à dire que la dimension culturelle des métiers et la formation culturelle au sens fort du terme soient parties prenantes de la formation. C'est bien évidemment un chantier très important.

Comment bâtir un projet de développement local en plaçant au cœur la formation tout au long de la vie ?

J'en viens à la deuxième question qui m'était posée et à laquelle je tenterai de répondre par trois grandes remarques.

- La première que j'ai déjà évoquée concerne l'accroissement de ce que l'on pourrait appeler la « fracture scolaire », pour plagier un de nos faux-grands auteurs... !

La fracture scolaire

Cet accroissement de la fracture scolaire est en réalité *un accroissement des inégalités entre des établissements* identifiés comme des établissements solides, sérieux, où on travaille bien, et d'autres dans lesquels un certain nombre d'élèves sont assignés à résidence.

Cet accroissement des inégalités est actuellement quelque chose de ravageur et, en particulier, complètement destructeur de l'espérance sociale chez les jeunes qui sont scolarisés dans ces établissements en difficulté et pour lesquels la seule possibilité de promotion est, tristement, « *la Star Academy* ».

Réfléchir sur les secteurs scolaires.

Pour ma part, je pense qu'il y a un vrai travail à faire pour réfléchir sur les secteurs scolaires. Je pense, qu'en particulier, dans les régions, les cantons, maintenant que la gauche va avoir une certaine influence, il faut que les Conseils régionaux, en lien étroit avec les Conseils économiques et sociaux - qui sont des lieux que nous avons beaucoup trop sous-estimés, voire traités à la légère, alors qu'ils sont des lieux où les représentants des forces sociales sont réunis - doivent *travailler sur le zonage, sur les cartes scolaires*. Bien évidemment l'école ne pansera pas toutes les blessures de la politique de la ville mais je crois qu'il y a des décalages nécessaires. Je ne vais pas entrer ici dans une théorie qui serait fumeuse si elle était énoncée rapidement, mais je pense que *la mobilité sociale n'est possible que s'il y a des décalages de déterminisme*. C'est à dire que s'il n'y a pas une superposition complète des déterminismes, si on ne superpose pas les déterminismes social, géographique, scolaire, etc. C'est pour ça que lorsque je dis de manière un peu provocatrice : « il faut mettre des BEP mécanique auto au lycée Henri IV et des classes préparatoires dans les banlieues », c'est à la fois une provocation pour donner une orientation mais c'est aussi pour dire « il faut créer du mouvement ». On me dit : « les gamins ne feront qu'y passer ». D'accord, mais au moins

ils y passeront ! Ils verront qu'il existe autre chose, qu'ils ne sont pas assignés à résidence, il y aura de la circulation.

La mobilité, il faut d'abord la prendre au sens géographique : « être mobile », c'est d'abord « se déplacer ». Il se trouve qu'avec un de mes étudiants nous avons travaillé sur le déplacement des jeunes entre les villes et les périphéries qui a donné lieu à un petit livre qui s'appelle : « *Du bon usage de la distance chez les sauvages* » que je vous recommande ! Nous avons étudié cette question du déplacement géographique des jeunes des banlieues et de la périphérie. Nous avons observé qu'ils ont totalement intériorisé ce sentiment d'enfermement. Ils ne vont dans le centre ville qu'en groupe, y compris quand il s'agit d'aller chercher des papiers et, quelquefois, ils n'y vont pas, alors qu'ils pourraient y trouver des solutions, parce qu'ils ont totalement intériorisé l'enfermement.

Il y a un travail à faire, qui va être très minutieux, qui va passer par le déplacement de la carte scolaire d'une rue à une autre. C'est parfois une simple rue qui change tout. Il faut qu'on se mette vraiment au *travail sur ces questions-là dans les régions* pour regarder comment on pourrait faire.

L'accroissement de la distance scolaire et la nécessité de recréer du lien entre l'école, les parents et le territoire.

Nous ne pouvons plus rester sur cette opposition caricaturale entre les mauvais parents consuméristes et les mauvais professeurs corporatistes. C'est une opposition dans laquelle la droite veut nous enfermer.

Il y aurait, d'un côté, les mauvais parents consuméristes qui ne cherchent que leurs intérêts et, de l'autre côté, les mauvais enseignants corporatistes qui ne cherchent que leur carrière ; et entre les deux pas d'accord possible. Il faut absolument sortir de cette opposition là. J'ai tendance à penser que *les grandes évolutions scolaires se sont faites dans les alliances* et non dans les oppositions.

Jules Ferry, au fond, a gagné parce qu'il a fait l'alliance de la bourgeoisie progressiste et de la frange ouvrière non révolutionnaire en laissant, d'un côté, la bourgeoisie catholique de droite et, de l'autre côté, la frange ultra révolutionnaire du prolétariat. Pourquoi a-t-on réussi la percée de 45 ? Parce que, globalement, on a fait l'alliance entre la petite bourgeoisie gaulliste et les instituteurs communistes qui, ensemble, ont créé l'école moyenne.

Il n'y a pas d'autre perspective possible ; aujourd'hui c'est l'alliance entre les parents et les prof. qui est la clé.

Il faut sortir de ce jeu d'opposition et se mettre au travail ensemble sur plusieurs niveaux :

- Il y a d'abord la reconnaissance nationale des fédérations de parents comme des interlocuteurs de plein droit et de plein exercice dans les grandes négociations concernant l'éducation. Je dois dire, à mon corps défendant, que même la gauche, quand elle était au pouvoir, ne l'a pas suffisamment fait.

- Il y a ensuite la reconnaissance, sur le terrain, des fédérations de parents d'élèves comme des interlocuteurs de plein exercice, non pas pour simplement être informées dans ce système ridicule que nous avons aujourd'hui (des réunions de parents où on les assoit sur des petites chaises pour leur expliquer que la classe de leurs enfants est la plus mauvaise de celles qu'on a eu depuis le début de notre carrière), mais pour travailler, vraiment, avec eux.

Se donner des objets de travail commun

Mais, pour travailler avec eux, je crois qu'il n'y a pas de mystère, il faut se donner des objets de travail commun. On pourrait les identifier. On peut travailler en particulier sur:

- l'évaluation, à la fois des élèves et des établissements,
- les outils de liaison qui sont les outils qui circulent entre la famille et l'école,
- la lecture,
- la télévision,
- etc.

Toute une série de choses qui sont des objets de travail commun et où, chacun, peut tenir sa place sans empiéter sur les prérogatives des autres.

Inventer une citoyenneté de proximité à l'école

Il y a une « citoyenneté de proximité » à inventer dans l'école. Parce que, si on avance, ce sera ensemble, parents et profs et pas parents contre prof ou prof contre parents. A cet égard, j'ai appris quelque chose de la période Allègre : c'est que la gauche avait tout à perdre à cristalliser des oppositions entre les parents et les profs et qu'en revanche, elle avait tout à gagner à montrer en quoi les parents et les profs retrouveraient à la fois leur dignité, leur intelligence réciproque à collaborer et à être plus proches dans le travail au quotidien.

L'enfermement dans la forme scolaire.

Troisième élément, et je voudrai terminer là dessus, face à ce que j'ai appelé *l'accroissement de la fracture, l'accroissement de la distance, il y a aussi ce que j'appelle l'accroissement de l'autisme scolaire*, c'est à dire l'incapacité de l'école à écouter et à entendre ce qui se passe à côté d'elle, cet espèce d'enfermement dans la forme scolaire.

L'école est une institution dont les principes ne peuvent pas être dilués dans la famille, dans la rue, dans une autre institution. *Le principe d'une institution c'est qu'il y a une forme de clôture.* Je ne dis pas une sanctuarisation ; le sanctuaire c'est autre chose. L'école est, malheureusement, déjà un sanctuaire puisqu'il faut y montrer patte blanche et posséder « les rites et les prières » pour pouvoir y réussir. A cet égard, il faut la désanctuariser. Pour autant, il y a une forme d'identité de la forme scolaire qu'il faut maintenir. Mais maintenir la spécificité de la forme scolaire ne veut pas dire ne pas travailler sur les partenariats, sur les transitions, sur les ouvertures, etc.

Pour ce faire, je pointerai cinq pistes :

- La première piste, qui me tient très à cœur, c'est la *question intra-scolaire* des transitions entre les différents degrés et niveaux que sont la crèche, l'école maternelle, l'école élémentaire, les collèges, les lycées, l'université ou les grandes écoles. Je pense que chacun de ces segments doit être travaillé et, en particulier, puisque c'était le thème de notre réflexion, le *segment du collège* doit être beaucoup mieux articulé au sein de la scolarité obligatoire sur le segment précédent.

Je considère comme tout à fait scandaleux, pour ma part, que des questions aussi politiquement incorrectes, je l'avoue, que la question de la polyvalence de l'enseignant de collège ait fait l'objet d'un espèce de deal entre les syndicats et ministres successifs pour ne jamais être abordée sérieusement depuis un certain nombre d'années. On ne pourra pas continuer ainsi. Nous sommes le seul pays européen à rester dans cette configuration complètement obsolète. Alors, on me met en avant : « Vous voulez recréer les PEGC, etc ». Je ne veux rien recréer du tout. Je constate simplement qu'un gamin qui passe d'un instit à quinze profs, s'il n'est pas très solide ou s'il n'a pas une famille très solide, il s'effondre... Je le constate ! Il faut trouver un système de transition qui soit plus favorable que le système que nous avons aujourd'hui.

Travailler sur les transitions, c'est, bien évidemment, travailler aussi sur la transition collège/lycée en ayant de vraies secondes de détermination qui ont été détruites depuis plusieurs années avec toute une série d'opérations de détournement des réformes successives, y compris, et surtout, dans l'enseignement professionnel.

C'est d'ailleurs une des caractéristiques les plus troublantes de notre système : plus les élèves sont en difficulté moins on leur laisse de temps pour choisir. Dans les lycées « normaux », il y a une seconde de détermination qui en principe leur permet de choisir, si vous êtes en difficulté, vous choisissez avant. Quand on y réfléchit, il y a là des choses qui sont vraiment bizarres. Et puis la transition avec l'université, il faudra la penser aussi., un jour ou l'autre.

Ouverture du système à son environnement.

Dans les propositions qui avaient été faites en 98, j'avais suggéré la mise en place systématique, dans chaque établissement scolaire, d'un pôle ouvert à l'ensemble des associations, des groupes, des structures territoriales susceptibles de participer à la co-éducation dans l'établissement, bien évidemment sous le contrôle d'un groupe exerçant une vigilance minimale éthique, déontologique et dans le respect des normes juridiques. Ce serait très important y compris sur des choses très élémentaires comme l'accès au planning familial. Il y a un vrai travail de maillage des initiatives locales qu'on pourrait faire avec l'établissement.

On doit aussi avoir des collaborations avec l'environnement, des interactions entre la formation initiale et la formation continue. Je suis certain que l'idée de la *formation tout au long de la vie*, si on arrive à la décliner, à l'explicitier, à la travailler, peut être extrêmement intéressante et porteuse mais il *faut alors aller jusqu'au bout de cette idée là.*

Il faut que nous nous battions pour que les textes existants soient appliqués comme le droit pour les jeunes de reprendre la scolarité quand ils l'ont interrompue, à l'endroit où ils l'ont interrompue, quel que soit leur âge. Ces dispositions existent déjà mais ne sont pas appliquées parce que les rectorats et les inspections académiques rechignent.

Il faut aussi que nous allions vers une interaction entre la formation initiale et continue qui, à mon avis, devrait se faire naturellement. Je ne parle pas seulement de choses qui devraient être de l'ordre de l'évidence, comme ouvrir les établissements scolaires 365 jours par an et en faire de véritables « maisons de la formation initiale et continue ».

Mais je voudrais bien qu'on réfléchisse à la redéfinition du métier d'enseignant que j'ai évoquée : on peut parfaitement imaginer qu'un prof ou un groupe de profs fasse une partie de son service en organisant un stage d'informatique pendant les vacances de la Toussaint, au lieu que les gamins traînent dans la rue ; on utiliserait l'école et le matériel à ce moment là. C'est pas compliqué, c'est pas sorcier, « les écoles ouvertes » existent déjà. Il faut les systématiser.

Du recrutement de nouveaux enseignants.

Je voudrais développer une dernière piste qui tient beaucoup à cœur au directeur d'IUFM que je suis, qui est celle du recrutement de nouveaux enseignants. Je suis très sensible à la baisse réelle des vocations chez les jeunes pour le métier d'enseignement. Cette baisse de vocation ne m'inquiète pas vraiment, contrairement à beaucoup, parce que toutes les enquêtes montrent que, simultanément, le nombre de gens qui veulent enseigner augmente, mais il n'augmente pas chez les jeunes, il augmente chez les personnes « en milieu de vie ». C'est à dire chez les gens qui ont déjà une expérience professionnelle dans un secteur ou dans un autre et qui ont envie, à un moment donné, de mettre cette expérience professionnelle au service des autres.

Évidemment ce n'est pas simple. J'ai mis en place un numéro vert sur : « Engagez-vous dans l'enseignement » au moment où j'ai pris la responsabilité de direction de l'IUFM de Lyon. J'ai pris le téléphone à plusieurs reprises et j'ai eu des coups de fil étonnants. Je me souviens d'un coup de téléphone d'une sage-femme qui me dit : « Je voudrais être enseignante. J'ai élevé mes deux filles, je vis seule. Mes deux filles, maintenant, commencent à s'éloigner un peu de la maison. Il y a un certain nombre de choses que je commence à comprendre et à avoir compris et que j'aimerais bien transmettre. Mais qu'est-ce que je peux bien enseigner ? Évidemment je connais la biologie mais la géologie, j'en ai pas fait, les cailloux c'est pas ma spécialité. Est-ce que vous avez un dispositif qui me permettrait de me remettre à niveau et de devenir prof de SVT en un an ou deux parce que ça m'intéresserait ? Même pas forcément à temps plein, à mi-temps, je veux bien rester sage-femme. Peut-être pas pour toujours, pour cinq ans, je veux bien envisager ça ». Eh bien pourquoi pas, banco !

Alors j'avais proposé à l'époque au ministre, de créer pour le second degré, l'équivalent des PAST, professeur associé à temps partiel pour cinq ans renouvelable

une fois, tels qu'ils existent dans l'enseignement supérieur. On pouvait le faire en commençant par l'enseignement professionnel, ça ne posait aucun problème et ça ne portait pas atteinte au statut de la fonction publique. Vous savez qu'on a ouvert un chantier, mais qu'on l'a fermé avant même la première réunion sur l'injonction d'un syndicat d'enseignants. Donc, nous sommes là en panne devant une situation qui risque d'être dramatique.

Soyons clairs, nous absorbons aujourd'hui dans l'enseignement, 18 à 20% des titulaires d'une licence. Entre 2008 et 2010, selon la manière dont le système de retraites va évoluer, il nous faudra absorber si nous ne prenons que des licenciés sortant de l'enseignement supérieur, 40%, c'est à dire plus que doubler : c'est impensable. En plus, ce sera la période du papy-boom, dont je fais partie, on va tous partir ensemble... Donc on sait bien ce que risque de faire l'Éducation nationale dans ces cas-là. Ou elle anticipe, ce que je souhaite mais qu'elle ne fait pas actuellement, ou elle n'anticipe pas et, si elle n'anticipe pas, on sait, parce qu'on a déjà eu ce cas de figure, qu'on recrute massivement des contractuels, et quand on ne les a pas à bac+3, c'est à bac+2, quand ce n'est pas à bac+2, c'est à bac+1, etc. Et on les fera venir d'Espagne ou bien d'ailleurs ! On a déjà un corps enseignant à deux vitesses car cela fait plusieurs rentrées qu'on embauche, dans chaque Rectorat, autant de contractuels et de vacataires que de néo-titulaires. Les parents « n'y voient que du feu » car tout ça « c'est des profs devant les gamins ! ».

Si on n'anticipe pas, c'est à dire si on ne cherche pas des solutions alternatives à cette embauche massive des contractuels, je crois que nous serons dans une situation terrible.

Alors, il faut peut-être proposer des solutions utopiques ! Je dis, par exemple, qu'un État qui aurait un petit peu de « gin gin » pourrait dire : « Tout fonctionnaire doit 10% de son temps à l'école ». Après on verra comment il l'utilise, ça ne veut pas dire qu'il fera des cours, il accueillera, co-interviendra dans les établissements, etc, mais tout fonctionnaire doit 10% de son temps pour transmettre aux jeunes générations les choses qu'il sait. Peut-être que c'est complètement utopique, mais j'aimerais bien qu'on y réfléchisse !

J'ai mis en place dans l'IUFM que je pilote, un système dit de « reconversion ». J'avais cette intuition l'an dernier au mois d'avril/mai, qu'il y avait un vivier de gens qui voulaient être enseignants et qui étaient dans cette tranche d'âge de 35/45 ans. J'ai fait savoir à l'ANPE que nous ouvrons une formation de préparation intensive au concours de cent heures pour des gens qui étaient en activité professionnelle, le soir et le samedi. Donc pour des gens qui ne souhaitent pas préparer les concours dans des formes traditionnelles. Nous avons eu 700 demandes. Nous pensions ouvrir un groupe de 15, on a ouvert trois groupes de 25 car on ne pouvait pas en faire plus. On va le reconduire, on a eu une aide de la politique de la ville pour faire cette opération et je le répète, les 700 personnes sont des gens qui ont au moins la licence ou un équivalent, c'est à dire que ce sont des gens qui ne passent pas par la VAE ou la VAP puisque la VAE ou la VAP n'ont pas été sérieusement utilisés par l'Éducation nationale. *Nous faisons des lois, mais nous les imposons plutôt aux autres.*

En bref, il y a un vivier considérable et une utopie que j'aimerais bien développer. On pourrait dire : « toute personne, dès lors qu'elle est formée, dès lors qu'elle est accompagnée, peut transmettre des choses à des jeunes. » Et je crois qu'il y a un vrai enjeu parce que si vous introduisez des gens qui ont une expérience professionnelle dans une salle des profs, vous déplacez le curseur, ça va changer la température, l'ambiance. Ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas des jeunes ; il faut des jeunes mais cela veut dire que l'on a intérêt à viser une plus grande mixité d'expériences, de trajectoires et de parcours.

D'autant plus que nous sommes dans une situation d'appauvrissement sociologique du corps enseignant. Nous ne cessons d'avoir des gens qui sont de plus en plus issus de la bourgeoisie supérieure. Quand nous avons fondé les IUFM, il y avait 13% d'enfants issus de l'immigration qui rentraient pour être instituteurs. Aujourd'hui il y en a moins de 4%. Il y a une cause mécanique à cela. Cette cause mécanique c'est que, nous avons avec raison, exigé le niveau de la licence et pas de bac plus 2. On rentrait à bac +2 pour être instituteur et il faut avoir la licence pour préparer les concours de recrutement. Si on avait, en même temps que l'on a agi ainsi, trouvé des systèmes de passerelle, de BTS et des DUT vers les licences on aurait pu amener ces gens là vers l'enseignement. Mais, comme les universités n'ont pas joué le jeu à quelques petites exceptions près et qu'on n'a pas trouvé de système de passerelle pour les BTS et les DUT, tous ces jeunes qui accèdent au bac+2 sont bloqués au bac+2 et sont donc bloqués pour entrer dans l'enseignement. Il y a un vrai problème, y compris en terme de mixité sociale du corps enseignant.

Renouveler le corps enseignant, qu'est-ce que cela veut dire ?

Dans l'enseignement professionnel, on a détourné un peu les choses, puisqu'on a des critères d'expérience professionnelle qui nous permettent d'embaucher des professionnels mais, globalement, on aurait vraiment intérêt à réfléchir sur « renouveler le corps enseignant, qu'est-ce que cela veut dire ? ». On ne fonctionne dans notre tête qu'en terme de renouvellement quantitatif aujourd'hui. Or, je pense que la question du renouvellement du corps enseignant et en particulier dans une perspective d'une formation tout au long de la vie, doit être un levier essentiel. Ça peut irriguer, ça peut dynamiser. Il faut en faire un levier général si on veut maintenir la qualité de l'école et ne pas la livrer à une masse de vacataires sous-employés dont nous savons bien ce qu'ils deviennent : ils se syndicalisent et sont titularisés. D'ailleurs moi, en tant que syndicaliste, je militerai pour qu'ils le soient parce qu'on se battra pour que des gens précaires soient dans des situations moins précaires. Mais c'est un cercle vicieux, c'est pas le cercle vertueux.

Je pense que cette idée de faire du renouvellement du corps enseignant un vecteur pour porter la formation tout au long de la vie et pour le renouveler qualitativement et quantitativement de manière plurielle, de manière ouverte en essayant d'avoir des gens qui renouvellent ce corps en apportant des richesses et des trajectoires différentes, je crois que ce serait une bonne ***pré-figuration de cette solidarité entre les générations qui pourrait être au fond une de nos perspectives politiques fondatrices.***

Quelques remarques et échanges avec les participants

- **Jean Roucou** : Nous pouvons remercier P. Meirieu. Nous avons des contenus pour Prisme, certes, mais qui peuvent aussi constituer des vecteurs de développement chacun d'entre nous et de son propre réseau.
- J'ai relevé deux ou trois points importants qui font écho à nos discussions dont notamment, le thème de la mobilité.
- Mais plus globalement, je relève que pour faire évoluer les chantiers en cours, il convient de réunir autour de la même table les différents acteurs concernés, ce qui n'est pas la moindre des difficultés car il y a trop souvent, dans nos corps constitués, des dénis d'écoute de l'autre. Pour cela il est nécessaire qu'il y ait des tiers. S'il n'y a pas ce travail là, il ne peut y avoir de projet collectif construit.
- Et la plus grande difficulté c'est l'abandon du principe d'utopie supplanté aujourd'hui par **le pragmatisme qui devient LE mode de fonctionnement**, ce qui est fort regrettable .
- **Mme le maire-adjoint** : Je voudrais rappeler que nous avons évoqué les Conseils Économiques et Sociaux. Ils ont produit des rapports qui ne sont jamais lus, en premier par l'Éducation nationale. Pour prendre la réalité d'aujourd'hui, en tant que collectivité territoriale, j'ai des compétences qui ne sont pas reconnues par l'Éducation nationale. Lorsque nous voulons établir une politique éducative locale où nous avons à mettre en place des partenariats, on ne nous fixe des lieux d'écoute qu'intra-muros alors que nous demandons depuis fort longtemps l'ouverture des établissements du second degré, ; actuellement ce sont les Conseils généraux et Conseils Régionaux qui ne veulent pas en entendre parler.
- Quand on entend dire par les directeurs que nos enfants en « ont marre de l'école », ayons un autre regard sur l'école. Si nous voulons travailler avec les quartiers, **ouvrons l'école au quartier et laissons entrer le quartier dans l'école**. Tout cela est en chantier parfaitement écrit, les idées de partenariat existent dans ces rapports mais ce n'est pas accepté. Tous les points que vous avez suggérés ont été mis à l'ordre du jour et ce n'est pas particulièrement apprécié. C'est bien pour cela que l'on est obligé **de reconstruire des partenariats** pour que chacun des partenaires n'impose sa propre culture et que l'on en crée une à chaque contrat. Le Contrat Éducatif Local est la structure idéale pour pouvoir mettre en place ces relations. Nous avons une structure et les compétences pour être, pour le moins, l'intermédiaire mais aujourd'hui, ce n'est pas encore accepté.

- **Une étudiante-chercheuse à l'UFR dans le Nord-Pas-de-Calais** : je voudrais revenir sur 2 points. D'abord sur la formation dispensée aux futurs professeurs des écoles. On a réussi à faire rentrer dans les formations initiales, c'est même obligatoire, une formation « d'enseignant en situation difficile ». On emmène les étudiants dans les zones d'éducation prioritaire pour vérifier une chose simple, c'est que ce ne sont pas les élèves qui sont difficiles, ce ne sont pas les familles qui sont difficiles, ce sont **les situations vécues qui sont difficiles**. Et, au départ, ces stagiaires ont, comme vous l'avez dit, très peur parce qu'ils pensent que les élèves sont violents, indisciplinés et sans intérêt pour l'école. On les emmène finalement se rendre compte de la réalité du terrain. Je ne dis pas que c'est miraculeux mais c'est important et on pourrait s'appuyer sur des expériences comme celles là. Sur le deuxième point, je voudrais nuancer ce que vous dites sur les **jeunes inexpérimentés qui finalement sont souvent moteurs**.
- Et pour les enseignants, bien souvent en fin de carrière, qui sont « au bout du rouleau » il serait nécessaire de leur proposer des orientations sur d'autres professions que peuvent leur offrir l'Éducation nationale. Ce n'est pas seulement une question d'âge, c'est vraiment une question de formation continue en plus de la formation initiale. Pour terminer, je crois qu'il est important de dire à des parents dont les enfants sont victimes de violence ou de racket, de dénoncer ces pratiques qui, par ailleurs, ont aussi lieu dans l'enseignement privé.
- **Un autre intervenant** : je propose de retravailler la carte scolaire évitant de procéder par « écaille » de poisson, ou de « faire des lanières ». Le deuxième point que je voudrais aborder c'est le mouvement des enseignants ; la solution est de supprimer la notation et le système de points. Sur la question du recrutement des enseignants, il est important de tenir compte dans la sélection de la non-contre-indication par rapport à la fonction d'enseignant. Derrière chose, c'est bien de la question de la démocratie qu'il s'agit... !
- **Philippe Méirieu** : bien évidemment, je suis d'accord avec ce qui vient d'être dit par nos collègues. J'ajouterais à mon propos **l'importance de la qualité de l'équipe d'accueil** pour nos jeunes et moins jeunes collègues. L'intégration se fait d'autant mieux s'il y a une équipe, s'il y a un projet et une dynamique d'ensemble et moins bien dans un cadre a-priori plus facile mais où règne l'individualisme.
- Ce qui est important c'est de ne pas caricaturer les choses ; je suis celui qui tord le bâton dans l'autre sens pour montrer les absurdités du système. Je suis assez d'accord avec ce que disait Jean ; on ne peut pas camper sur des positions comme sur celle de la défense à tout prix du barème car c'est une défense qui me semble discutable. Des choses ont été vécues à un moment donné dans l'histoire des ouvriers, des fonctionnaires ; des progrès énormes ont permis aux gens de **s'émanciper d'assujettissements considérables**.

- Et Le barème a permis d'échapper à l'arbitraire. Il n'est donc pas question de dire que c'est mauvais en soi, mais de dire que cela a correspondu à un moment à un progrès réel mais cela génère à un moment des dysfonctionnements. Autant les anticiper à partir de cas qui peuvent paraître marginaux mais dont on sent bien que l'on risque d'avoir une augmentation significative de ce nombre de cas et de laisser la situation se dégrader quand il faudrait inverser les logiques.
- Il vaut mieux regarder les choses en face et se demander ce que l'on pourrait faire pour éviter de se laisser dans dix, quinze ou vingt ans, parce que c'est ça le vrai problème, de se laisser entraîner vers un système à l'américaine.
- *Est-ce que nous croyons encore aux vertus du modèle éducatif français, du modèle intégrateur ou est-ce que nous nous résignons à ce que le modèle français disparaisse au profit d'un modèle avec des établissements pour privilégiés à côté d'écoles ghettoïsées. ? Est-ce que nous croyons aux vertus du modèle éducatif français intégrateur et, si nous y croyons, que faisons nous, pas pour le sauver mais pour le construire en accord avec les exigences de notre temps ?*
- Donc, anticipons et je fais partie de ceux qui pensent qu'il ne faut pas être trop timide. Se cacher des problèmes fait toujours le lit de l'adversaire car ces gens-là vivent avec les problèmes que l'on ne veut pas traiter. Si nous continuons à refuser de traiter le problème du barème, un jour le système va craquer et on aura à ce moment là une rémunération au mérite où de petits chefs caporaliseront les gens sur des objectifs idéologiques car on se sera durci sur un système qui a eu sa vertu historique réelle mais qui ne peut pas continuer à fonctionner aujourd'hui. ***C'est pour ça que je dis inventons des systèmes qui pourront nous aider.***