

Jean-Pierre Obin

## **L'école française et la question de l'éducation**

### **Approches historique et idéologique**

Le mot d'éducation est ambigu : il comporte un sens large et renvoie alors à l'ensemble des activités déployées dans le processus de transition vers l'état d'adulte ; il est aussi employé dans un sens plus étroit, peut-être plus commun, et distingue alors, voire oppose, la transmission des normes de comportement et des valeurs morales à celle des savoirs (l'instruction). Bien que la séparation ne soit pas toujours aussi simple, comme en témoigne les variations sémantiques sur l'instruction/éducation civique, il ne semble pas illégitime de distinguer le domaine de la transmission des savoirs, qui sont *constitués*, de celui de l'apprentissage des normes, qui sont *instituées*. C'est ce second sens que nous réservons ici au terme d'éducation, la nécessité de forger les jugements et de former les comportements.<sup>1</sup>

### **Problématiques de l'éducation scolaire**

La singularité du modèle éducatif français ouvre sur deux questions. La première est celle de la manière dont l'organisation scolaire a fait place en France à la préoccupation d'éduquer, dans l'espace (Primaire, Primaire supérieur, Secondaire) et dans le temps. Pourquoi et comment le modèle universitaire s'est-il imposé à l'ensemble du second degré ? Et quel avenir pour ce « modèle » français d'organisation scolaire de l'éducation, en fait si peu modélisant en Europe ? La seconde est celle des idéologies et des conceptions éducatives : quelles sont-elles et comment ont-elles évolué ? Lesquelles ont fait « modèle » dans les pratiques des éducateurs, et comment ont joué leur influence et leur concurrence au sein du système éducatif français ?

### **Approche historique**

Commençons par la question des structures. En matière éducative l'école française se caractérise par la coexistence de deux formes d'organisation : dans le premier degré, les enseignants sont responsables de l'éducation des élèves ; dans le second des « personnels d'éducation » (conseillers d'éducation, surveillants, assistants d'éducation, etc.), regroupés dans un service de la « vie scolaire », les suppléent ou les aident. Cette particularité, propre à la France (et à celles de ses anciennes colonies qui ont adopté son modèle), est assez difficile à traduire et à expliquer à l'étranger. Les questions et les débats qu'elle suscite en France requièrent d'examiner les logiques qui ont présidé à son émergence.

Du Moyen Age à la Révolution, l'instruction religieuse, tant dans les « petites écoles » paroissiales que dans les collèges universitaires et congréganistes, constitue le fondement de l'éducation sociale et morale des élèves. Un emploi du temps strict, la surveillance constante et le châtement corporel des fautifs en sont les indispensables compléments. A la Renaissance, les principes éducatifs de l'humanisme, ceux d'Erasmus, de Rabelais et de Montaigne, commencent à irriguer la pensée éducative et à adoucir la brutalité de la discipline, du moins dans les collèges ; on voit notamment y apparaître un régime hiérarchisé de sanctions.

Mais c'est la création du lycée en 1802 qui est au fondement de notre organisation secondaire. En instituant des programmes nationaux définis par discipline universitaire, en recrutant les professeurs sur la base de la licence, en redéfinissant les missions de l'Ecole normale supérieure, en instituant l'agrégation et en prenant pour inspecteurs généraux des

---

<sup>1</sup> « *Les sentiments, la volonté, la conduite, voilà l'essentiel. Les façonner est l'objet de l'éducation proprement dite, fort distincte en cela de l'instruction.* » Henri Marion, *L'éducation dans l'Université*, A. Colin, 1891, p.17

savants renommés, Napoléon Bonaparte ancre durablement l'enseignement secondaire aux valeurs et aux formes pédagogiques de l'université. L'éducation religieuse, centrale dans le modèle conventuel des anciens collèges, y est confiée à une aumônerie périphérique. La discipline repose avant tout sur les rigueurs du régime militaire : les élèves sont organisés en compagnies et encadrés par des caporaux, sergents et sergents-majors issus de leurs rangs. Le régime des sanctions reprend en partie les traditions monacales (privations), en y ajoutant des punitions militaires (arrêts, prison) et, déjà, certaines formes de garanties juridiques (1803 : interdiction des punitions corporelles ; 1809 : définition des modalités d'exclusion des élèves.) Pour Annie Tschirhart, il s'agit bien, et pour la première fois, « d'une éducation globale prise en charge par l'Etat.<sup>2</sup> » Mais c'est avec la Restauration, qui remplace le régime d'encadrement militaire des lycées par une discipline plus paternaliste et d'inspiration chrétienne qu'apparaît, semble-t-il en 1819, la figure du surveillant général.<sup>3</sup> Le modèle de l'organisation secondaire est désormais en place, mais il ne concerne alors que quelques milliers d'élèves, l'élite, destinée aux grandes écoles.

L'apparition du surveillant général ne relève pas, on le voit, d'une institution (la première ébauche de statut date de 1847) mais plutôt d'une nécessité fonctionnelle. Elle semble être la conséquence logique du statut universitaire de professeurs qui se soucient peu d'éducation et souhaitent se décharger sur d'autres des tâches de discipline et de surveillance.<sup>4</sup> Cette nouvelle fonction d'encadrement (assurée dans un premier temps par un sous-directeur du lycée), en appelle mécaniquement d'autres, d'exécution. Et l'histoire de ces personnels-là (maîtres d'étude puis maîtres répétiteurs, professeurs adjoints et adjoints d'enseignement) est tout entière marquée par le sentiment de la modestie de leurs tâches et leur souhait récurrent de quitter la surveillance pour accéder à l'enseignement...<sup>5</sup>

Parallèlement à cette évolution, avec l'institution en 1833 par François Guizot des écoles publiques de garçons, et aussi des écoles primaires supérieures (EPS) qui les complètent, un autre modèle d'organisation scolaire s'est mis en place, dans lequel aucune distinction n'est opérée entre l'instruction et l'éducation. Ses maîtres, nullement marqués par l'Université mais formés dans les séminaires publics des écoles normales, se voient en effet confier l'enseignement quotidien de l'éducation morale et religieuse, fondement du « gouvernement des esprits » et de « la garantie de l'ordre public » dévolus à l'école primaire par Guizot. Les réformateurs de la Troisième République ne modifient nullement ce modèle en remplaçant cet enseignement par l'éducation civique et morale, en l'étendant aux filles et en en faisant le fondement de la pérennité de l'ordre républicain. Mais les mêmes, en créant l'enseignement secondaire féminin, y instituent le modèle universitaire, et des surveillantes générales y font leur apparition.

Dès lors, et pendant tout le 20<sup>ème</sup> siècle une sévère concurrence va opposer les deux ordres et arbitrer entre les deux modèles. Car Primaire et Secondaire scolarisent sinon les mêmes élèves du moins les mêmes âges : du préscolaire à la préparation de l'agrégation. Le terrain privilégié de cet affrontement sera celui du premier cycle du second degré. A deux reprises, en 1941 et en 1975, le Primaire supérieur, pourtant victorieux dans la bataille de la scolarisation, s'inclinera devant le Secondaire qui imposera son modèle d'organisation. Les raisons en sont politiques. L'enseignement secondaire se caractérise, pendant toute la Troisième République, par son caractère élitiste et malthusien alors que le Primaire supérieur fait preuve de beaucoup de souplesse et de dynamisme. Ainsi, entre 1880 et 1930, le nombre de garçons scolarisés dans les 7 niveaux du second degré des lycées et des collèges stagne à 75 000, tandis que le nombre d'élèves scolarisés dans les 4 niveaux des EPS est multiplié par

<sup>2</sup> A. Tschirhart, *Quand l'Etat discipline l'Ecole*, l'Harmattan, 2004, pp. 143 et suivantes

<sup>3</sup> F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, T3, NLF, 1981, p.530

<sup>4</sup> « La surveillance est la garantie du système universitaire » écrit même A. Tschirhart, op. cit., p.167

<sup>5</sup> A. Tschirhart, « Une histoire », in *Annales du concours externe de CPE*, Vuibert, 2001, p.26

6 et atteint 166 000, filles et garçons. Cent EPS sont ouvertes entre 1914 et 1938, et aucun lycée. C'est dans ce contexte que Pétain, en 1941, ferme les écoles normales et confie les EPS, jugées peu sûres, au Secondaire en les transformant en collèges. Première défaite !

A la Libération et sous la 4<sup>ème</sup> République, l'enseignement primaire supérieur, toujours porté par le même dynamisme, renaît de ses cendres grâce au fort développement des cours complémentaires : en 1959, au moment de la réforme Berthoin qui les transforme en collèges d'enseignement général (CEG), ils comptent déjà 474 000 élèves, pratiquement autant que les premiers cycles de lycée. En 1963, date de la transformation de ceux-ci en collèges d'enseignement secondaire (CES), leurs effectifs ont bondi à 789 000 élèves ! Mais ces évolutions ne tranchent pas entre les deux modèles. La grande décision se prend en 1975 lorsque CES et CEG sont réunis dans le collège unique. Faut-il prendre pour base de cette unification le modèle du Primaire supérieur en concevant le collège comme la seconde étape de l'enseignement obligatoire (« l'école fondamentale » avec ses professeurs de collèges bivalents formés en école normale) ? Ou bien faut-il respecter le modèle du secondaire et faire du collège la propédeutique du lycée (le « second degré unifié » avec ses professeurs formés à l'université) ? On sait la décision qui a été prise sous la pression conjointe de l'électorat de droite, des lobbies disciplinaires et du syndicat majoritaire dans l'enseignement secondaire, proche du parti communiste, et vraisemblablement contre l'avis du ministre Haby et du président Giscard d'Estaing : celle d'unifier les contenus d'enseignement sur la base des programmes les plus ambitieux, ceux alors étudiés par la minorité d'élèves destinée au lycée. Seconde défaite !

La catastrophe annoncée par certains peut alors se réaliser : classes hétérogènes impossibles à gérer, orientation des élèves en échec vers les CET dès la classe de cinquième et même (un comble !), PEGC pris comme boucs émissaires de l'échec scolaire. De manière purement corollaire, sans aucune réflexion et sans que cette décision ait constitué un réel enjeu de l'unification, le modèle de la surveillance s'est trouvé imposé au collège avec l'introduction progressive des conseillers d'éducation (successeurs des surveillants généraux) et des autres personnels de surveillance ; et l'enseignant éducateur du Primaire supérieur, stigmatisé pour sa prétendue incompetence, prié de rapidement disparaître.

Quelques années plus tard, au moment même où s'ouvraient les instituts universitaires de formation des maîtres qui, d'une certaine manière (disparition des écoles normales et des écoles normales d'apprentissage), consacraient la victoire totale de l'université, la violence se développa rapidement dans les établissements scolaires. L'ordre universitaire réagit à cette situation nouvelle à sa manière, par le recrutement massif de conseillers d'éducation (jusqu'à 700 recrutements annuels au début des années 2000) et surtout d'auxiliaires de surveillance (notamment 60 000 aides éducateurs recrutés en 1997-99 sans aucune formation) ; et, il faut bien le reconnaître, sans résultats vraiment probants.

Ce constat, partagé semble-t-il par des chefs d'établissement devenus plus réticents à demander de nouveaux postes de CPE, marque peut-être la fin de la légitimité du modèle de l'organisation éducative secondaire. L'exercice de l'autorité éducative ne peut plus de nos jours, en particulier au collège, être réservé à un spécialiste, qui de plus parfois la rejette pour succomber aux attraits sociologisants de la « médiation » ou aux délices psychologisants de « l'écoute ». Il devrait devenir la tâche de chacun, et au premier chef des enseignants.

### **Approche idéologique**

Après la question des structures, venons-en à celle des idées. « La folie est ancrée au cœur du jeune homme, le fouet de l'instruction l'en délivre », professe la Bible. Dans la plupart des sociétés traditionnelles le dressage des corps et la soumission des âmes constituent le fondement même de l'entreprise éducative. La France, on l'a vu, ne fait pas exception avec l'idée ambivalente de « correction », à la fois rectification d'une erreur et sévère châtement

corporel. Où que l'historien et l'anthropologue portent le regard, ils doivent en effet se rendre à l'évidence : en éducation la brutalité n'est nullement une pathologie, mais consubstantielle à l'acte d'éduquer. L'école française du Moyen Age ne déroge pas à cette conception qui fait de la violence éducative la conséquence d'une nature perverse de l'enfant. Ce puissant paradigme anthropologique est même partagé par ceux qui pendant des siècles, de J-B. de la Salle à Freud, pédagogues ou savants, vont s'employer à critiquer les méthodes utilisées pour éduquer les enfants. Eirick Prairat décrit « la lente pacification de l'espace scolaire » opérée sous l'influence d'un courant qualifié d'humaniste,<sup>6</sup> car il s'agit moins pour ses promoteurs, souvent religieux, de supprimer les punitions que de les modérer, de les « humaniser ». La punition leur apparaît en effet toujours nécessaire : elle favorise les apprentissages, elle garantit l'ordre collectif et elle érige la moralité chez l'enfant. Les Jésuites en particulier seront singulièrement novateurs et nous lègueront nombre d'inventions éducatives : récréations et préaux pour combattre la violence des élèves, « points de diligence » se cumulant pour déterminer une sanction et se rachetant par une bonne conduite, fiches individuelles permettant de connaître les antécédents scolaires et familiaux des élèves afin d'asseoir une action moralisatrice plus efficace...

C'est donc à Rousseau que l'on doit le premier grand retournement conceptuel. « Si tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, écrit-il, tout dégénère entre les mains de l'homme. » La phrase qui ouvre *l'Emile* sonne comme une vraie révolution. Le péché originel n'a certes pas disparu, mais sa charge est passée de la nature humaine à l'ordre social : l'enfant naît désormais innocent, et la société est dénoncée comme sa corruptrice. Il faudra du temps aux éducateurs, plus d'un siècle – et l'éducation nouvelle – pour assimiler ce nouveau paradigme. A la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, la discipline la plus autoritaire continue en effet de sévir dans les écoles. Le courant humaniste, représenté par des responsables comme Octave Gréard, qui publie en 1889 *Education et instruction*, ou Henri Marion qui édite deux ans plus tard *L'éducation dans l'Université*, progresse timidement, et davantage dans les esprits que dans les faits malgré quelques belles victoires de papier comme l'arrêté et la circulaire de juillet 1890 sur les sanctions et la vie scolaire. Le libéralisme éducatif a quant à lui d'autres ambitions ! Au sein de l'éducation nouvelle, où il cohabite avec le pragmatisme pédagogique de Dewey, promoteur des « méthodes actives », et avec le courant coopératif, il s'attaque au substrat même des formes éducatives traditionnelles : l'influence plutôt que la contrainte (et bientôt la discussion plutôt que l'influence), le désir de l'enfant plutôt que l'autorité du maître, la « construction » des savoirs, des normes et des valeurs plutôt que leur transmission, le plaisir d'apprendre plutôt que la vertu de l'effort... Les petits groupes militants qui s'implantent dans le système public (davantage dans le Primaire que dans le Secondaire) parviennent cependant rarement à contrôler une école ou un collège, et c'est souvent dans un cadre privé que les adeptes de Montessori, Decroly ou Freinet peuvent mener leurs expériences pédagogiques et éducatives.

La fin de la Seconde guerre mondiale et le développement économique des Trente Glorieuses renforcent considérablement le camp de l'éducation nouvelle. D'une part en déconsidérant totalement l'autorité, accusée d'être au fondement même de la barbarie et du totalitarisme, comme en témoignent les travaux de Stanley Milgram<sup>7</sup> ; d'autre part en permettant de nouveaux et rapides développements de l'individualisme : remise en cause des formes familiales traditionnelles de l'autorité, influence de la vulgate psychologique anglo-saxonne sur l'enfant (relayée notamment par l'Ecole des parents), création de toutes pièces par les médias d'une « culture jeune » concevant les enfants et les adolescents comme des consommateurs autonomes... Dans le domaine scolaire, la commission Langevin-Wallon, présidée successivement par deux anciens présidents du Groupe français d'éducation

<sup>6</sup> E. Prairat, *La sanction en éducation*, PUF, 2003

<sup>7</sup> S. Milgram, *La soumission à l'autorité*, Calmann-Lévy, 1957

nouvelle, érige en 1947 « le bonheur individuel », à côté de « la justice sociale », comme une fin de l'école. Le rôle traditionnel des surveillants généraux est bien sûr remis en cause : dès 1953, le colloque de Saint Germain propose de leur confier un « rôle éducatif ». Leur introduction dans l'enseignement professionnel, à la faveur de la transformation en 1959 des centres d'apprentissage en CET, est l'occasion de multiples expérimentations en ce sens menées en collaboration avec des mouvements d'éducation nouvelle (FOEVET, CEMEA, OCCE). En fait, lorsque les surveillants généraux disparaissent dans la tourmente antiautoritaire de 1968, l'idéologie de « l'animation éducative » est déjà prête à se substituer à celle de la discipline. Elle constitue la base des circulaires de 1970 et de 1982 définissant les fonctions de conseiller d'éducation. Selon ce dernier texte, il s'agit de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel. » La stratégie éducative de Rousseau est ainsi officialisée : toute intervention directe de l'adulte est « intempestive », pour reprendre le mot de Montessori ; il faut plutôt « soigner le milieu » comme le soutient Makarenko. Marcel Gauchet ne voit là qu'une simple manipulation : « conduire les hommes et les constituer sans jamais les contraindre, et de telle sorte que tout soit vécu par eux comme tenant à leur initiative autonome.<sup>8</sup> »

Les évolutions sociales et en particulier la vague de violence juvénile qui déferle à partir des années 90 (et qu'aucun plan de lutte ne parvient à enrayer) ont sans doute signé le déclin de l'éducation libérale et le retour de l'autorité, souhaitée d'abord par les plus jeunes, sans doute parce qu'ils souffrent le plus des méfaits de la violence et qu'ils n'ont pas connu les terribles dérives de l'autoritarisme politique et éducatif.<sup>9</sup> Entre temps, un nouveau paradigme éducatif est venu renvoyer dos-à-dos les deux précédents : pour Hannah Arendt, il n'existe aucune nature de l'enfant, ni mauvaise à redresser ni bonne à préserver ; ce qui fait l'humanité de l'homme n'est pas une improbable « nature humaine », mais son inscription dans une culture. La transmission de l'héritage culturel, parce qu'elle est une nécessité anthropologique, constitue donc un devoir moral pour les adultes.

Mais à l'instar de la société, l'école française doute de la légitimité de sa propre culture, notamment face aux accusations des tenants du multiculturalisme qui, comme François Dubet, la taxe de n'être que « la culture des français de souche de la classe moyenne. » C'est peut-être pourquoi elle met aujourd'hui tant d'espoir dans le droit comme principe régulateur de la vie scolaire, dans le droit fil de la vision rawlsienne de la cohésion sociale. Il n'est cependant pas sûr que cela suffise à raffermir cette cohésion, ni même à restaurer l'ordre scolaire. Aucune société en effet ne peut tenir uniquement par le droit et sans s'appuyer sur une morale commune. Car le premier fonctionne sur la prudence et la crainte de la sanction (« la peur du gendarme » écrit Olivier Reboul<sup>10</sup>), alors que la seconde repose sur le travail de la raison et la construction d'une conscience et d'une volonté.

Demain, si elle veut mieux remplir une mission éducative que beaucoup de parents la pressent d'assumer plus franchement, sous la menace de se détourner plus nombreux vers l'école privée confessionnelle, l'école publique française a donc sans doute encore une petite révolution à accomplir : après le retour de l'autorité, porter celui de l'éducation morale ! Reste à concevoir quelle morale commune enseigner dans le respect de la diversité morale propre aux sociétés d'aujourd'hui. Comme les formes de l'autorité éducative se sont renouvelées, gageons que cette morale laïque reste pour une bonne part à définir. Marcel Conche nous propose comme horizon collectif celle des « droits et devoirs universels de l'homme.<sup>11</sup> » Quelle plus belle tâche éducative imaginer pour les enseignants de demain ?

<sup>8</sup> M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002

<sup>9</sup> O. Galland et B. Roudet, *Les valeurs des jeunes*, L'Harmattan, 2002

<sup>10</sup> O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992

<sup>11</sup> M. Conche, *Le fondement de la morale*, Editions de Mégare, 1982