

IUFM d'Aix-Marseille
Formation de formateurs
Journée banalisée du 26 novembre 2003

Conférence : *École qui sépare, école qui unit*

Yves Chevallard

L'École est-elle condamnée à valider, voire à amplifier ce qui, dans le fonctionnement de la société, tend à séparer, à cloisonner, à figer dans des assujettissements trop souvent vécus comme « naturels » et, en tout cas, indépassables ? En quelles façons l'École, à l'insu de ses acteurs ou parfois avec leur concours délibéré, donne-t-elle subrepticement la main au renforcement de ségrégations allogènes ? En quelles façons apporte-t-elle spécifiquement son écot à cette fragmentation du corps social ? Et, surtout, comment pourrait-elle aller à contre-fil de dissociations génératrices de souffrance sociale ? Comment, en somme, peut-elle être une École qui unit ? En quoi les IUFM, en tant qu'instance normative et productive à l'endroit des métiers de l'École, courent-ils le risque de renforcer l'École-qui-sépare et comment peuvent-ils concourir à faire une École-qui-unit ? Telles sont les questions qui pourraient orienter le travail de cette journée des formateurs.

1. L'École qui sépare : un exemple

Le titre donné à cette conférence est plus ambigu qu'il ne paraît peut-être à première vue. Pour faire voir les difficultés auxquelles, au fond, il renvoie, je prendrai d'abord l'exemple d'une société pour nous fort lointaine, celle de l'Empire romain tardif, aux IV^e et V^e siècles de notre ère, tel que nous en parle le grand historien américain¹ Peter Brown dans un livre paru en français sous le titre *Pouvoir et persuasion dans l'Antiquité tardive*². À propos du rôle de la *paideia* – l'éducation grecque – telle qu'elle s'était maintenue jusque-là, Peter Brown note³ :

« *L'arrière-plan social de ce système d'éducation a longtemps semblé évident : "Une des fonctions primordiales de cette culture était de distinguer une élite du flot ordinaire de l'humanité". Seuls les fils de notables avaient les moyens et le temps de faire le long voyage qui les amènerait des contrées les plus lointaines de l'Orient grec pour suivre à loisir les cours d'un maître tel que Libanius à Antioche, ou Prohaeresius à Athènes.* »

Sur la question de l'École qui sépare – de la *paideia* qui sépare –, Brown ajoute⁴ :

« *Ils sortaient de cette expérience coûteuse et intellectuellement exigeante avec une excellente opinion d'eux-mêmes : ils étaient convaincus que "la correction de leurs discours bien charpentés et le vernis brillant de l'habileté" les rendaient aussi supérieurs aux illettrés que les êtres humains au simple bétail [...].* »

¹ Né à Dublin en 1935, Peter Brown est depuis 1983 professeur à l'université de Princeton.

² Éditions du Seuil, 1998. L'édition originale a paru en 1992 sous le titre *Power and Persuasion in Late Antiquity. Towards a Christian Empire.*

³ *Op. cit.*, p. 62. La citation contenue dans ce passage est extraite de John Matthews, *The Roman Empire of Ammianus*, Londres, Duckworth, 1989, p. 78. Libanius a vécu de 314 à 393.

⁴ *Ibid.*

« *La paideia était un moyen d'exprimer la distance sociale* », conclut Brown. Bien entendu, quelques-uns, qui n'étaient pas *a priori* des « élus », y trouvaient l'occasion d'une ascension sociale qui, dans la suite des siècles, sera souvent montée en épingle ⁵ :

« *En même temps, [la paideia] offrait une voie acceptable de promotion à quelques personnes de talent d'origine plus modeste. Des fils de petits notables, comme Augustin à Thagaste, parent, grâce à de gros efforts et au soutien d'amis aisés, réussirent une carrière de professeur, rhéteur ou poète. Ces carrières pouvaient même être couronnées par des postes dans des bureaux, voire un gouvernement provincial.* »

Que l'action séparatrice de la *paideia* ait permis à quelques transfuges de faire reconnaître leur talent ne doit pas masquer les faits essentiels ⁶ : l'École, d'abord, sépare ; puis elle *unit* ceux qu'elle a d'abord distingués. L'auteur poursuit en ces termes ⁷ :

« *Mais ce qui importait probablement davantage à l'époque était que la paideia unît des segments de la classe dirigeante en conflit potentiel. Elle rassemblait administrateurs impériaux et notables provinciaux dans le sentiment partagé d'une commune excellence. Dans l'Empire tardif, l'éducation produisait une remarquable homogénéité culturelle.* »

Cette éducation partagée permettait une communion des élites impériales et locales autour de références culturelles dont c'était là une fonction essentielle ⁸ :

« *Depuis les débuts de l'Empire, une culture commune avait fourni un langage qui permettait à des gens instruits d'Arles ou d'Arabie de communier dans la même admiration dévote de la rhétorique grecque. [...] C'était une marque de leur statut [que les gouverneurs] pouvaient emporter avec eux jusqu'aux cités les plus lointaines [...]. À travers une paideia partagée, ils instauraient un système de communication immédiate avec des hommes qui leur étaient souvent parfaitement étrangers.* »

Cette fonction distinctive et identificatoire ne supposait guère, au plan des contenus de connaissance, que ce « monument » culturel un peu creux qu'était devenue la rhétorique grecque, « *reine des disciplines* » de l'éducation des élites ⁹ :

« *Formaliste, bien-pensante, tranquillement routinière et invariablement flagorneuse, la rhétorique fournissait un fond musical permanent au consensus en faveur du gouvernement romain entretenu avec habileté chez les notables des cités du monde grec.* »

De fait, les références au savoir antique apparaissent en partie dérisoires : elles permettaient surtout de créer du lien et de conforter le sentiment d'une communauté d'appartenance au sein d'une élite par ailleurs « hétérogène ». Ce que l'anecdote suivante fait apercevoir ¹⁰ :

⁵ *Ibid.* Augustin est né à Thagaste (aujourd'hui Souk-Arhas, en Algérie) le 13 novembre 354 ; il y devint professeur en 374 avant d'exercer à Carthage en 376.

⁶ « *Les quelques exemples de mobilité sociale due à l'éducation ont séduit les commentateurs modernes de l'Empire tardif* », note sobrement Peter Brown.

⁷ *Op. cit.*, p. 63.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Op. cit.*, p. 64.

« *Rencontrant les conseillers juridiques d'un nouveau gouverneur (qui devait avoir grandi à Rome), Libanius pose la question cruciale : "Comment Ulysse gouvernait-il son royaume d'Ithaque ?" La réponse fusa : "En bon père de famille."* Cette citation classique donna le ton aux relations entre le gouverneur et le conseil municipal pour les mois à venir. »

La *paideia* ainsi partagée, si chèrement acquise, tellement distinctive aussi, « *donnait un paysage imaginaire commun* » à une mince élite qu'elle séparait du même mouvement du reste immense de la société.

2. Les cinq séparations

Histoire immobile ? Mille cinq cents ans après Libanius, un intellectuel bourgeois (qui fut courageux en son jeune âge, dit-on), Marc Girardin (1801-1873), qui se faisait appeler Saint-Marc Girardin, professeur, publiciste, membre de l'Académie française, déclarait sans ambages : « *Je ne demande pas à un honnête homme de savoir le latin ; il me suffit qu'il l'ait oublié.* » L'histoire de l'éducation serait-elle donc l'histoire d'un invariant, le *pouvoir séparateur de la diffusion du savoir*, qui chaque fois scinde la société en deux parts numériquement inégales, et, secondairement, unit le petit nombre de ceux qu'elle met à part du gros de la société ?

Contre ce pessimisme vigilant et lucide, l'histoire de l'École peut aussi être lue et *voulue* comme un effort continué, jamais achevé, toujours à approfondir, quelquefois aussi désarmé, pour promouvoir l'union du *laos*¹¹. Mais cette volonté se heurte indéfiniment à des forces séparatrices qui travaillent la société et dont l'École, souvent à l'insu de ses agents et de ses acteurs, contribue à inscrire dans le corps social les effets mutilants. La société et son École alimentent aujourd'hui essentiellement *cinq grandes séparations* qui, en diverses façons, se croisent, se superposent, se confortent : séparation des filles et des garçons ; séparation du peuple et de la bourgeoisie ; séparation des laïques (croyants ou non) et des non-laïques ou anti-laïques ; séparation de la formation « générale » et de la formation « professionnelle » ; séparation des jeunes et des adultes.

Tout d'abord, donc, *on sépare les sexes*. En 1861, Julie Daubié, 37 ans, est la première femme reçue au baccalauréat (après dispense de l'impératrice) ; dix ans plus tard, elle reçoit en Sorbonne la licence ès lettres. En 1880, Camille Sée (1847-1919) obtient la création de lycées de jeunes filles, puis de l'École normale supérieure de Sèvres (1881) : violente opposition des milieux conservateurs. *Le Gaulois* ironise : « *Des lycées de jeunes filles ? Pourquoi pas des casernes de jeunes filles !* » L'enseignement prodigué – qui se rapproche de l'enseignement « moderne » de garçons, lui aussi dominé – ne sera mis sur un pied d'égalité avec celui dispensé aux garçons qu'après 1924. Dans cette égalisation, pourtant, un phénomène que l'on retrouvera encore et encore : l'enseignement masculin impose ses « valeurs », ses manières, ses contenus à l'enseignement féminin. « *Dernier acte de soumission féminine* », note¹², peut-être trop vite, l'historien Antoine Prost.

En même temps, *on sépare la bourgeoisie du peuple* en deux écoles longtemps closes sur elles-mêmes : l'ordre *secondaire* avec les lycées, leurs classes élémentaires (de la 11^e à la 7^e),

¹¹ Ce mot grec – racine du substantif moderne « laïcité » – désigne le peuple entendu, non dans sa dimension politique (ce serait le *demos*) ou dans ses particularismes culturels (ce serait l'*ethnos*), mais comme l'ensemble des êtres humains vivant ensemble à un moment déterminé sur un territoire donné, quelles que soient leurs origines, leurs croyances, leurs aspirations.

¹² Dans son *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967* (Armand Colin, Paris, 1968), p. 265.

leurs inspecteurs généraux, leurs agrégés, tout cela organisé à l'échelon national depuis le ministère ; l'ordre *primaire*, organisé au niveau du département, avec inspecteurs d'académie et inspecteurs primaires. Chaque ordre a ses diplômes – baccalauréat d'un côté, certificat d'études et brevet de l'autre. Chaque ordre, aussi, va s'efforcer d'évoluer pour constituer un univers scolaire « complet » à offrir à sa « clientèle » : l'ordre primaire crée les écoles primaires supérieures (prévues déjà par la loi Guizot de 1833) et les cours complémentaires ; l'ordre secondaire, sous l'impulsion de Victor Duruy (1811-1894), se dote d'un enseignement secondaire spécial. Les deux ordres rivalisent : « *les établissements relèvent d'administrations et de corps enseignants qui cultivent leur distinction* », note encore Antoine Prost ¹³.

Le premier grand changement dans ce morcellement immémorial, c'est la réforme de 1902, qui imposent deux innovations solidaires, les *sections* et les *cycles*. La réforme institue un premier cycle de quatre ans, avec deux sections (A : avec latin, B : sans latin), un second cycle de trois ans, avec quatre sections (A : latin-grec, B : latin-langues, C : latin-sciences, D : langues-sciences). La création du premier cycle ébauche la possibilité d'une articulation avec le primaire supérieur, dont quelques-uns des meilleurs élèves pourront passer au lycée. Mais il s'en faut que le secondaire s'ouvre largement au peuple ! En 1922, Paul Lapie, alors directeur de l'enseignement primaire, constate ¹⁴ :

« *Ce n'est pas d'après le degré de l'enseignement, c'est d'après la fortune des élèves que se différencient, au moins à la base, les deux catégories d'établissements.* »

L'idée apparaît de ce qu'on appellera, après la guerre de 14-18, la *démocratisation* de l'enseignement. Des enseignants de tous niveaux – instituteurs, professeurs de lycée, professeurs de faculté – créent en 1918 les Compagnons de l'Université nouvelle ; ils s'indignent :

« *Séparer, dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national [...] Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées. [...] Les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs.* »

Antoine Prost précise à cet égard ¹⁵ :

« *L'idée centrale des réformateurs, formulée déjà par Buisson (devenu député) en 1910 dans une proposition de loi, est de substituer à une logique d'ordres d'enseignement, assurant chacun une scolarité complète pour une clientèle déterminée, une logique de cycles, tous les enfants suivant le même enseignement élémentaire, pour s'orienter ensuite progressivement en fonction de leurs résultats, en fonction aussi – ajoutent bientôt les psychologues – de leurs aptitudes. C'est le thème de l'école unique, qui s'impose après 1918.* »

La suite est connue : la gratuité de l'enseignement secondaire votée en 1930 est supprimée par Vichy mais devient définitive le 28 janvier 1945 ; par une ruse de l'histoire, Jérôme Carcopino, ministre de Vichy, transforme en 1940 les EPS en collèges modernes, ce qui prélude à l'évolution des années 1960, quand, d'un côté, les premiers cycles secondaires se transforment progressivement en établissement autonomes, les CES (collèges d'enseignement

¹³ « L'histoire du système éducatif français », in Toulemonde (B.), *Le système éducatif en France* (La documentation française, 2003), p. 7-12. La citation faite ici se trouve p. 8, 2^e colonne.

¹⁴ Cité par Gérard Raffaëlli, *L'école en France* (Hachette, 1996), p. 40.

¹⁵ « L'histoire du système éducatif français », p. 9, 1^{re} colonne.

secondaire – l'ordre secondaire est toujours là !), de l'autre les cours complémentaires sont rebaptisés CEG (collèges d'enseignement général). Pendant la décennie 1965-1975, on construit un collège par jour ouvrable. On va vers le collège unique, qu'instaure la réforme Haby (1975), par la fusion des CES et des CEG, tandis que le second cycle est organisée autour de trois types de lycée – classique et moderne, technique, professionnel.

Pourtant l'unification n'est pas alors complète, loin de là ! À cet égard, Prost constate ¹⁶ :

« Le système éducatif n'est plus structuré en deux réseaux parallèles d'établissements, primaire et secondaire, mais en trois niveaux successifs, écoles, collèges, lycées. Cependant ni les contenus, ni les corps enseignants ne sont unifiés : on se contente de juxtaposer classes avec et sans latin, et de faire travailler ensemble côte à côte des professeurs de CEG, souvent anciens instituteurs, et professeurs du second degré. »

L'intégration de l'école des dominants et de l'école des dominés se réalise par l'imposition du régime culturel, épistémologique, pédagogique du lycée bourgeois (et urbain) au CEG populaire (et souvent rural par son public). Antoine Prost toujours ¹⁷ :

« Une véritable unification du premier cycle aurait supposé la création d'un corps enseignant spécifique et la définition d'une culture moderne adaptée à un enseignement qui devenait obligatoire pour tous. [...] Ce conflit s'est résolu progressivement et tardivement en 1986 par la victoire définitive du secondaire, avec la décision de ne plus recruter que des professeurs certifiés pour l'ensemble du premier cycle. »

Dès 1926, il est vrai, le Syndicat national des professeurs de lycée avait prévenu ¹⁸ :

« La réalisation de l'école unique ne saurait avoir pour conséquence la disparition ou la réduction des caractères qui ont fait jusqu'ici la valeur et le prestige de l'enseignement secondaire comme enseignement de culture et de formation ; elle doit, au contraire, en étendre le bénéfice. »

Troisième séparation : on sépare le laos entre école laïque et école à référence confessionnelle. La loi Falloux de 1850 met l'enseignement sous la surveillance du clergé. Le 29 juin 1861, les jésuites – 261 établissements, 5643 religieux – sont à nouveau expulsés de France. Le 28 mars 1882, c'est la loi de laïcité de l'enseignement primaire. En 1886, la loi Goblet laïcise le personnel enseignant, fonctionnarisé trois ans plus tard. La loi du 7 juillet 1904 (Émile Combes) interdit l'enseignement aux congréganistes. Le 9 décembre 1905, c'est la séparation des Églises et de l'État... En 1925, les écoles privées accueillent 20 % des élèves. Après la parenthèse vichyste, qui voit des subventions accordées au privé, les lois Marie et Barangé rompent avec le mot d'ordre apparu avant 1914 : « à école privée, fonds privés ; à école publique, fonds publics ». La loi Marie admet les élèves du privé au bénéfice des bourses de l'État, la loi Barangé alloue une subvention trimestrielle pour chaque élève, qu'il soit inscrit dans le public ou le privé, indifféremment. Suivront la loi Debré (31 décembre 1959), à laquelle 11 millions de laïques répliquent en vain par une immense pétition lancée par le CNAL (Comité national d'action laïque), puis la loi Guerneur (25 novembre 1977), qui conduisent au régime actuel. La manifestation anti-laïque du 24 juin 1984 mettra un terme au projet, apporté par la gauche arrivée au pouvoir en 1981, et porté par le ministre

¹⁶ Art. cit., p. 9-10.

¹⁷ *Ibid.*, p. 10 1^{re} colonne.

¹⁸ Raffaëlli, *loc. cit.*

Alain Savary, d'un « grand service public unifié et laïque » d'éducation nationale. L'UNAPEL (Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre), à l'origine de la manifestation, échouera dix ans plus tard à faire réformer selon son désir la loi Falloux de 1850. L'enseignement privé scolarise aujourd'hui environ 17 % des élèves (13,5 % dans le premier degré, 20,1 % dans le second degré), ce qui n'est guère différent de la situation de 1959.

Quatrième séparation : *on sépare formation générale et formation professionnelle*. Le cas du « secondaire spécial » est à cet égard exemplaire : œuvre du ministre Victor Duruy (1811-1894), créé par une loi de juin 1865, cet enseignement a des programmes, des méthodes, un diplôme, une agrégation et une ENS spécifiques (l'ENS est installée à Cluny). Succès certain : en 1865, 16900 élèves, soit 35 % des élèves de l'enseignement public à partir de la 6^e – part qui dépasse 40 % dix ans plus tard. Mais le secondaire spécial, à composante professionnelle, va être absorbé par le modèle du secondaire « classique » pour donner le « secondaire moderne », qui, quoique dominé, relèvera clairement de la formation « générale ». En 1885, René Goblet (1828-1905) tente encore de faire reconnaître l'enseignement secondaire spécial sous le nom d'« enseignement classique français » : appellation rejetée par le Conseil supérieur de l'Instruction publique ! En juin 1891, la transformation est opérée : les classes de cet enseignement se nomment 6^e, 5^e, etc., le baccalauréat correspondant n'est plus « spécial » mais « moderne » ; quant à l'agrégation de l'enseignement secondaire spécial, elle est supprimée. La réforme de 1902 parachève ce travail de dissolution : la commission présidée par Théodule Ribot avait montré des élites divisées mais globalement rétives à l'idée d'un enseignement secondaire moderne prétendant à la même dignité que les études secondaires classiques.

Cinquième partage : *on sépare formation des « enfants » et des jeunes et « formation » des adultes*. Cette séparation se superpose en grande partie à la séparation d'une formation « générale » et d'une « formation professionnelle » : le Code du travail parle – c'est le titre de son chapitre IX – de « formation *professionnelle* continue ». La formation « générale » continue est en grande partie ignorée : c'est le travailleur que l'on forme, plutôt que le citoyen. Il y a ainsi un temps pour apprendre, qui *de facto* excède certes le temps de la scolarité obligatoire, et un temps où l'apprendre a cessé d'être l'affaire de la cité pour devenir affaire strictement privée. Le citoyen, jeté dans le monde au sortir de l'École, n'a plus alors le secours d'une *skholè* pourtant indispensable pour nouer un commerce critique et constructif avec les institutions de la société auxquelles il est assujéti, en particulier à travers leur mise en représentation par les médias.

3. Pour une *skholè* qui unisse

Le grand problème d'hier, d'aujourd'hui, de demain est celui de la poursuite de la construction d'un *espace scolaire* où tout membre du *laos*, quel que soit son âge, sa profession actuelle ou future, son origine sociale et son devenir dans une société socialement différenciée, quelle que soit aussi son orientation spirituelle, quel que soit son sexe, puisse s'instruire – à travers la découverte et la maîtrise appropriée de connaissances, de savoirs, de savoir-faire idoines.

Pour le dire de façon concise mais précise, il faut que chacun, à propos des questions *Q* de toute nature – « générale » ou « professionnelle » par exemple – qui se posent à lui (même quand il ne se les pose pas spontanément), puisse *étudier* à l'École les réponses *R*[◇] qui, dans la société, se proposent de manière explicite ou implicite, mais souvent avec une insistance

tyrannique ¹⁹, et cela pour lui permettre de se donner, souvent en la construisant, en partie au moins, au sein de collectifs extérieurs à l'École, une réponse R^\heartsuit selon son cœur, si l'on peut dire ; réponse certes provisoire, et plus ou moins partagée, mais perfectible et partageable, que l'École, selon le principe fort de laïcité, doit par ailleurs se refuser à prescrire dogmatiquement à quiconque. Tel est le grand projet qui pourrait inspirer cette journée de travail.

¹⁹ La notation R^\diamond (lue « r poinçon ») manifeste le fait que les réponses correspondantes sont en règle générale « estampillées », c'est-à-dire validées et diffusées par certaines institutions dotées d'un pouvoir d'imposition variable mais effectif.