

## **La réformite n'est pas un mythe.**

**Entre 2001 et 2002, 353 réformes scolaires en Suisse !**

Yves Scheller

Ce texte reprend et modifie en partie une contribution prononcée le 31 janvier 2004 au titre d'"expert" devant le forum organisé par Mme Anne-Catherine Lyon et le DFJ vaudois sur la question des notes.

Il est répondu ici aux trois questions qui avaient été posées aux experts, indiquées en gras dans le texte.

### **Préambule**

Que les choses soient claires : la seule expertise dont je puisse raisonnablement me prévaloir ici est celle d'un maître de français engagé depuis 25 ans, à Genève, dans les tranchées de l'enseignement secondaire. Pour le reste, cette contribution doit beaucoup aux réflexions menées dans deux enceintes : d'abord l'Association suisse pour la laïcité, dans son interrogation sur l'école comme pièce maîtresse de la sphère publique; ensuite, une association-soeur, l'Association Refaire l'Ecole, l'ARLE, qui a lancé avec succès au printemps dernier une initiative pour le maintien des notes et de la promotion annuelle au primaire.

Enfin, dans un débat idéologique bien plus que pédagogique, je tiens à préciser, à toutes fins utiles, que le peu que j'ai à dire ici, je le dis depuis la gauche.

Je ne revendique donc nullement le titre d'expert. Je me présente à vous comme quelqu'un d'engagé dans l'un des deux partis pédagogiques qui s'affrontent. En quoi d'ailleurs, ma contribution ne diffère guère de celles d'autres experts ici présents.

Mon exposé suivra les questions dans leur ordre.

### **question 1**

***L'efficacité et l'égalité sont-elles des objectifs conciliables, et par quelle organisation les atteindre ?***

Réponse : non. Dans l'absolu, l'école ne peut être à la fois totalement efficace et complètement égalitaire. Non que l'efficacité nuise à l'égalité, ou l'inverse, mais parce qu'avant de savoir si elles sont conciliables, il faudrait se demander si elles peuvent être effectives au degré où on l'exige. Par rapport au puritanisme du haut duquel on la juge, au perfectionnisme par rapport auquel on la jauge, l'école ne peut pas être dite efficace. D'autre part, elle n'a jamais été et ne sera jamais égalitaire au sens presque mystique où on le revendique. Mais si l'on part de ces seuls points de vue, pourrait-elle jamais l'être ? Plutôt que l'imperfection scolaire, peut-être est-ce ce puritanisme et ce perfectionnisme eux-mêmes qu'il conviendrait d'interroger.

J'ai tendance, comme praticien, à prêter foi aux travaux qui rejoignent mon expérience. Je reviens donc souvent aux travaux de Roger Girod, successeur de Piaget à la chaire de sociologie de l'Université de Genève, disparu peu avant Noël et dont je voudrais saluer ici la mémoire.

Que montrent ces travaux, que la littérature pédagogue a totalement exclus de ses bibliographies ? Qu'en dépit de la croissance considérable de l'enseignement au 20ème siècle (allongement des études, augmentation du nombre des écoles etc.), le niveau réel des connaissances de base est inférieur dans la seconde moitié du 20ème siècle à ce qu'il était à la fin du 19ème siècle, à une époque pourtant où la vie était beaucoup plus dure et les inégalités beaucoup plus fortes (1).

On ne sait pas vraiment, selon la formule millénaire, si "le niveau baisse". Il est en revanche à peu près certain qu'il a baissé.

Pour toutes sortes de raisons, bien antérieures à l'école. Parce que nous sommes détournés en permanence de l'offre d'instruction par l'immense marché de la distraction. Parce que nos enfants grandissent dans un environnement qui semble bannir complètement ces deux conditions de la connaissance que sont le silence et la solitude, qu'ils fuient du reste l'un et l'autre comme ennuyeux.

Mais aussi parce que l'état d'esprit a changé. Voici cent ans, chez les bourgeois comme chez les prolétaires, l'instruction était un bien respecté et recherché, en raison de son utilité parfois, mais très souvent aussi comme signe de dignité personnelle. Les grands modèles intellectuels que ma génération a admirés (en vrac, Malraux, Marx, Rimbaud, Boris Vian...) ont disparu. Voici quelques mois, en Allemagne, les médias ont traité quasiment en héros un participant du Loft Story local, parce qu'il se vantait de n'avoir jamais lu un livre.

Notre époque semble préférer l'ignorance à l'instruction, comme si l'ignorance paraissait meilleure parce qu'elle serait plus démocratique, comme si la culture humaine et le passé tout entiers se trouvaient frappés de suspicion, au nom d'un fantôme d'homme nouveau aussi peu fréquentable que ses prédécesseurs. Dans une telle société, on n'a pas besoin de fournir des efforts surhumains pour comprendre que la dévotion à la culture se porte assez mal. Je ne vois pas comment l'école pourrait prétendre, à elle seule, renverser cette situation.

Les réformes, ces fers de lance de la modernité ? Elles ne datent pas d'hier. En octobre, Monsieur Blaise Cornaz, représentant des chefs d'établissements vaudois, nous rappelait ici même que les vertueux principes énoncés dans le document de la CDIP sur les Finalités et objectifs de l'école publique de janvier 2003, ces fondements de l'école nouvelle, figuraient dans les archives du *Conseil de la réforme et de la planification scolaire vaudois* (CREPS), cuvée 1970, voici donc un peu plus d'un tiers de siècle... En fait d'innovation, on se retrouve plutôt dans l'art d'accommoder les restes.

Pourtant, bégayent nos adversaires, c'est bien parce que les résultats ne sont pas bons qu'il faudrait poursuivre les réformes. Les élèves testés par PISA, justement, ne les ont pas connues. Oui certes. Mais ils en ont connu d'autres... L'enseignement rénové du français, qui nous a tous mobilisés voici 10-15 ans, introduit dans le canton de Vaud en 1979, a abouti à la rédaction d'un matériel impressionnant, que toute la Romandie enseignante a admiré : plus de 70 manuels et brochures, 1700 pages de notes méthodologiques pour les degrés 5 à 9... Ces réformes n'ont pour la plupart donné lieu à aucun bilan. Mais les élèves vaudois et genevois ont traversé cette réforme-là. La plupart d'entre eux en ressortent avec de telles lacunes qu'on n'hésite plus à parler d'un handicap générationnel lourd.

Mais n'importe : en vertu d'on ne sait quelle illumination autiste, bonnes ou non, les réformes sont une affaire qui roule, et qui doit rouler. Un document de la CDIIP (2), fait l'inventaire des réformes en cours dans notre pays entre l'automne 2001 et fin 2002 : dans le splendide écrin de nos 23 cantons et demi-cantons, lorsque l'on gravit les parois de nos montagnes, que l'on redescend par les vallées et que l'on remonte par les gorges, on rencontrait alors pas moins de 353 réformes scolaires. Le chiffre dépasse toute analyse. Et sans doute n'en méritait-il aucune.

Malgré d'immenses moyens, malgré la bonne volonté de milliers d'enseignants, de cadres, de syndicalistes et de politiques, le fait est que ces mobilisations successives virant au bougisme permanent au point d'avoir épuisé une génération d'enseignants semblent être passées sur les élèves comme de l'eau sur une vitre. Qu'on veuille donc bien me pardonner, comme tant de mes collègues : je ne crois plus à ces usines à gaz pédagogiques. Je n'y croirai jamais plus. J'y

ai laissé trop de plumes. Ce qui ne signifie pas qu'on va cesser de chercher à faire mieux. Mais sur des bases réalistes.

Egalitaire, alors, l'école ? Non, bien sûr, on le sait. On ne cesse de nous culpabiliser à ce sujet depuis quarante ans.

Girod nous renseigne ici aussi : quelques enquêtes fiables semblent montrer que la disparité des résultats des élèves est fortement fonction de leurs caractéristiques individuelles, de leurs conditions de vie, de la culture de leur milieu, beaucoup plus que de l'influence de l'école, ce qui signifie que l'école ne peut réduire les inégalités que très marginalement. C'est la société qui fait l'école, beaucoup plus que l'inverse. Non que l'école ne fasse rien. Mais qui demande à la médecine d'amener tout le monde et chacun d'entre nous à un niveau de santé optimal ? Qui l'oserait, à part le clergé puritain qui fait la loi dans nos universités et dans nos centres de formation pédagogiques ?

Car le lien entre le diplôme et la situation professionnelle n'est pas clairement établi. A côté du diplôme, une foule de facteurs extra-scolaire interviennent : l'ambition, les relations et les appuis familiaux ou politiques, le capital disponible au départ, les discriminations selon le sexe ou la "race", et, bien entendu, la chance ou la malchance. Ce ne sont ni des faits de nature, ni des fatalités, mais le hasard, tout simplement, l'ensemble des accidents qui rentrent si mal dans les sondages des sociologues. Je n'ignore pas que la mobilité sociale - le rapport entre la profession des parents et celle des descendants - ne bouge guère. Là, l'explication par le hasard n'est plus recevable. Mais l'école semble impuissante à corriger significativement cette inertie. Là encore, elle vient après la société, et presque toujours trop tard. Dès lors, prétendre que l'école est la grande distributrice des "places sociales dans une société inégalitaire", ainsi que le disait ici même W. Hutmacher le 4 octobre, paraît extravagant.

L'école peut beaucoup, mais elle ne peut pas tout. L'exiger d'elle, c'est vouloir la détruire.

La lutte pour l'égalité, c'est en citoyens que nous la mènerons, plus et mieux qu'en enseignants. Par exemple en rétablissant des normes communes que l'institution est à l'évidence hors d'état de faire respecter. Car ce ne sont ni les enseignants ni les parents qui sont les propriétaires de l'école, mais l'ensemble des citoyens - ce que les Grecs appelaient justement le "laos".

On peut rêver ce que l'école devrait être pour devenir meilleure. Moi, j'ai surtout appris ce qu'elle doit éviter pour devenir moins bonne. Pas dans des livres ni dans des traités, mais comme tant d'autres dans mes classes, à la salle des maîtres; avec mes pieds et avec mes nerfs, en somme.

Une bonne école n'est pas un "lieu de vie", mais une institution placée sous l'autorité de l'Etat, c'est-à-dire des citoyens, et non un archipel de projets épars dont la décentralisation et la transformation en micro-démocraties locales sponsorisées aboutissent à l'effacement du centre au profit de la concurrence entre établissement et finalement à la privatisation.

Une bonne école est une organisation dans laquelle les adultes n'abdiquent pas leurs responsabilités en se faisant les élèves de leurs propres élèves sous prétexte de respecter les droits de l'enfant, alors qu'en réalité ils abandonnent l'enfant aux vieilles brides identitaires, tribales et cléricales, à l'ignorance béate du New Age, et au consumérisme lobotomisé.

Une bonne école est un service public auquel on demande de faire ce qui ressortit à sa vocation, c'est-à-dire d'instruire l'homme, le citoyen et le travailleur, et non une ambulance générale de la société chargée de faire du sauvetage de proximité en dispensant des cours d'hygiène morale, de prêt-à-penser boy scout ou de "santé sociale".

Une bonne école est un lieu de vérité où l'on oriente les élèves selon leurs savoirs réels et non selon une évaluation de complaisance qui ne constitue rien d'autre qu'une imposture destinée à masquer les inégalités plutôt qu'à les combattre.

## **question 2**

***Formation et sélection des élèves sont-elles compatibles ? Si ce n'est pas le cas, comment faire face à cette contradiction ?***

"Formation" et sélection sont non seulement compatibles, mais indissociables. Pourquoi ? Parce qu'un bon apprenti vaut mieux qu'un mauvais étudiant. Beaucoup de choses en découlent.

La sélection doit s'effectuer selon des procédures prudentes, et prévoir une seconde chance, qui est le redoublement. Car le redoublement n'est pas cet attentat aux saintes huiles de la bambypédagogie que sont l'estime de soi, le bien-être psychosocial, la gestion du stress, et tout le bric-à-brac ordinaire du chantage aux sentiments, mais en réalité une seconde chance. "Toutes les études montrent l'échec du redoublement", dit-on, sans jamais indiquer lesquelles. On me permettra de me contenter d'une étude, menée à Genève par le Service de la recherche en éducation selon laquelle 76% des élèves qui redoublent au primaire connaissent ensuite une scolarité normale (3).

Penser que sélectionner les élèves, c'est ne pas les aimer, relève de la niaiserie béate de ces adolescents en coma dépassé que sont restés pathétiquement tant de "grandes personnes" de ma génération. Navré : nous autres maîtres ne sommes pas là pour aimer les élèves. La fonction dont nos concitoyens nous ont chargés ne consiste pas à assurer une sorte de permanence affective, mais bel et bien d'enseigner ces choses si déplaisantes, si peu festives, si ringardes que sont l'effort, la régularité, la persévérance, sans lesquels on n'obtient jamais rien, qu'on soit adulte ou enfant, de quelque milieu que l'on provienne, et de toute éternité.

### **Question 3**

*En définitive, quel système d'évaluation du travail des élèves recommanderiez-vous pour une école de qualité ?*

La solution que proposent les initiatives vaudoise et genevoise, bien sûr : un dispositif télescopique, commençant par une note comme simple signal, et fondée, pour limiter l'arbitraire, à une échelle externe valide, à des critères communs aux enseignants, permettant à l'enseignant de sortir de sa seule classe et de comparer les travaux de ses élèves à ceux des autres élèves; ensuite, des commentaires, ceux du maître, puis ceux qui sont élaborés en commun au cours des conseils de classe; enfin, une rencontre avec les parents, qui, loin de vouloir ou simplement de pouvoir devenir des "partenaires" permanents de l'école, nous accordent une confiance qui devrait valoir plus que nos disputes.

### **Conclusion provisoire**

Lorsque l'on se renseigne sur l'état des sociétés néolibérales, celles du nord par exemple, disons la Suède, on est frappé d'abord par le sort des autres institutions d'Etat. Les hôpitaux suédois, gérés comme des entreprises et soucieux avant tout de leur bilan comptable, semblent n'avoir d'autre préoccupation que de se débarrasser de leurs malades. Ainsi, c'est qu'au nom d'un discours humaniste généreux (l'autonomie, le respect de la personne etc.), on a jeté à la rue la plupart des malades mentaux. Résultat : huit SDF suédois sur dix sont atteints de troubles de la personnalité. Une ministre suédoise vient d'en faire les frais. Certains spécialistes se demandent si on n'avait pas substitué à l'abus d'internement, tant dénoncé par l'antipsychiatrie des années 70, un abus d'externement commandé par des motifs budgétaires inavouables, mais justifié au même moment par un discours libertaire d'autant plus puissant qu'il est devenu impossible de s'y opposer sans risquer un désaveu immédiat (4).

Extrapolons à l'école cet abus d'externement. Au fond, qu'est-ce qui gêne le transfert rapide d'une cargaison d'élèves à travers le tuyau scolaire, pour laisser place au stock suivant ? Le redoublement, bien sûr. Donc la note, qui ralentit le transit, multiplie les filières et les passerelles. Obstacle majeur : l'enseignant exigeant, qui renâcle à revêtir son habit d'animateur, et que l'on mobbe si souvent comme s'il n'avait rien compris à la modernité. Tout cela contrevient à l'optimisation des coûts : tel est le refoulé des réformes.

Je n'ai qu'une question à poser, et je le fais lourdement : à qui profite ce crime ? Aux élèves défavorisés ? Bien sûr que non. A qui, alors ?

A quoi prépare-t-on les élèves et les enseignants en promouvant comme une marotte compulsive la notion managériale de "projet", si ce n'est à la flexibilité professionnelle, à la précarité, aux fameux "contrats de mission" que le patronat essaye en ce moment même d'imposer en France (qui voudraient que l'employé ne travaille pour une entreprise que pour un temps donné, avant d'aller ailleurs), c'est-à-dire à la disparition de toute stabilité, de toute structure, de toute permanence ? A quel horizon nous préparent les comptables néolibéraux et leurs alliés naturels, les gentils organisateurs de la rénovation scolaire, si ce n'est celui du capitalisme du 19<sup>e</sup> siècle ?

Que la ménopause soixante-huitarde nous prépare une redite de la Monarchie de Juillet, ce ne serait pas la moindre des ironies de l'histoire. A moins qu'on ne recommence 68, mais cette fois-ci contre ceux qui ont confisqué et dénaturé son message de liberté. Autre ironie. Et, après tout, point déplaisante.

Pour mobiliser les énergies, les promoteurs du management public recommandent d'utiliser ce qu'ils appellent des "*outils d'animation*" qui "*permettent aux organisations publiques de renouveler leur image auprès de leurs propres agents et de leurs publics traditionnels. C'est également l'occasion de mieux faire passer les changements radicaux auxquels les administrations sont confrontées tout en renouvelant les mots et leur sens.*" (5)

Telles sont bien les vertueuses réformes que l'on prône comme des panacées, et dont l'échec est de plus en plus évident : des outils d'animation destinés à nous distraire pendant qu'on détruit notre métier dans notre dos et qu'on abaisse les coûts de l'enseignement. De l'aveu même que Martine Brunschwig Graf, ancienne responsable libérale du DIP genevois, a fait en octobre 2002 devant son parti, depuis l'introduction des réformes en 1994, le coût de l'école a diminué, et le coût par élève aussi : "*En francs constants, le coût de l'école a diminué à Genève, le coût par élève aussi. Et l'écart avec les autres cantons s'est considérablement réduit. Et c'est très dangereux, ce que je vous dis là.*" (6)

Telle est cette vérité si difficile à faire entendre à une gauche devenue experte en morale faute de l'être restée en politique : les beaux discours archéo-libertaires font le lit du néolibéralisme, soit du cléricanisme le plus dangereux de notre époque, en lui fournissant des alibis moraux d'une haute noblesse. Telle est en tout cas la seule utilité discernable des réformes scolaires.

Comme laïque, je reviens souvent à cette citation de Hannah Arendt : "*Plus la société moderne supprime la différence entre ce qui est privé et ce qui est public, entre ce qui ne peut s'épanouir qu'à l'ombre et ce qui demande à être montré à tous dans la pleine lumière du monde public, autrement dit plus la société intercale entre le privé et le public une sphère sociale où le privé est rendu public et vice-versa, plus elle rend les choses difficiles à ses enfants qui par nature ont besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangés.*" (7)

1. Roger Girod, *Politiques de l'éducation, entre l'illusoire et le possible*, Presses universitaires de France, Paris, 1981.
2. Martin Stauffer, *Education et formation, rapport de tendances*, CDIIP, septembre 2003.
3. SRED, Service de la recherche en éducation, *Le changement, un long fleuve tranquille ?*, Genève, février 1999, p. 83.
4. cf. Magnus Falkehed, *Le Modèle suédois*, éd. Payot & Rivages, Paris, 2003, pp. 91 sqq.
5. Cf. Viriato-Manuel Santo, Pierre-Eric Verrier, *Le Management public*, PUF, coll Que sais-je ?, 2e édition 1997, p. 41.
6. Journal Le Courrier, 31 octobre 2002.
7. Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, Gallimard, 1972, p. 241.