
Qu'est-ce que le savoir républicain ?

YVES BOTTIN, inspecteur général de l'éducation nationale

La question laisse rêveur l'interlocuteur professeur ou cadre du système éducatif anglais ou espagnol, qui finit par sourire en renvoyant l'imprudent questionneur à quelque spécificité culturelle française - une de plus - ou à ce que, par ailleurs, on qualifie parfois plaisamment de *french paradox*. Les moteurs de recherche d'internet (Google, MSN, etc.) sollicités sous ces deux termes ne rapportent dans leurs filets informatiques qu'une bien maigre pêche, abusivement rattachée au sujet. En France, même si la référence à l'école de la République reste forte, volontiers évoquée ou invoquée, celle relative au savoir républicain suscite spontanément peu de réponses, voire d'intérêt.

Pourtant, si l'école de la République apparaît bien comme une spécificité française née des idées des Lumières, fondée en droit par la Révolution de 1789, instituée par les pères fondateurs positivistes et radicaux de la III^{ème} République au terme d'un long conflit avec l'Eglise catholique et les forces politiques conservatrices du "Parti de l'ordre" ; si l'école de Jules Ferry est d'abord le fruit d'un projet politique qui fonde moins l'école primaire - en quasi totalité les enfants étaient alphabétisés aux alentours de 1880 - que son caractère républicain, laïque, obligatoire et gratuit ; l'école primaire

ainsi instituée a eu clairement pour objectif de former, dans l'esprit de la raison, des citoyens éclairés capables de réaliser l'unité de la nation autour des valeurs républicaines et patriotiques qui donnent au savoir dispensé un caractère propre formant l'acte de naissance du savoir républicain.

Le savoir républicain possède ainsi deux sens principaux. Un sens politique : il s'agit de donner à tout futur citoyen de la République le savoir nécessaire à l'exercice civique pour que la société républicaine puisse fonctionner. Un sens épistémologique : le savoir

républicain est le savoir caractéristique dispensé par la République considérée comme une entité ayant en charge l'éducation, l'instruction, la formation et l'élévation de l'esprit de ses citoyens ; le savoir républicain est pris ici dans une acception plus pratique, pédagogique et technique, comme résultant de programmes et de processus d'enseignement dont les objectifs, les structures, les moyens et les méthodes sont précisés.

On reste admiratif devant l'ordre scolaire solide et cohérent édifié en peu d'années à la fin du XIX^{ème} siècle, dont l'essentiel passera la première moitié du siècle suivant mais ne pourra résister au choc de la dernière guerre mondiale et aux puissantes mutations de l'économie et de la société qui ont caractérisé la seconde moitié du XX^{ème} siècle et le début de ce nouveau siècle. La création de l'école unique en 1959 et du collège unique en 1975 ont transformé profondément les missions de l'enseignement obligatoire, qui forme le champ légal et privilégié du savoir républicain et constitue le "socle" des savoirs fondamentaux ou primordiaux dont tous les futurs citoyens doivent bénéficier. Au regard des valeurs, des contenus pédagogiques et de l'organisation qui fondaient le savoir républicain de l'école primaire de Jules Ferry, l'enseignement actuellement dispensé à l'échelon qui forme le champ de l'école obligatoire - l'école élémentaire et le collège - peut-il encore être qualifié de savoir républicain malgré les évolutions de structures, les changements de problématiques, la complexification des missions ?

> La vulgate des Pères fondateurs

On tend trop facilement à oublier, sous son image désormais paisible et bienveillante, que l'édification de l'école de la république par Jules Ferry et les républicains positivistes de la fin du XIX^{ème} siècle est une démarche essentiellement militante au service d'un combat politique de grande ampleur, héritier de la révolution de 1789, dans laquelle le savoir prend toute sa place. L'école primaire et le savoir républicain qu'elle définit et organise dès 1887 ont de nombreux inspirateurs. Montesquieu, notamment, lorsqu'il affirme que "c'est dans le gouvernement républicain que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation"; mais aussi Condorcet qui, après avoir constaté que les conquêtes du droit ne suffiront pas à maintenir la République si le peuple n'est pas instruit, trace - dans son *Rapport sur l'Instruction* - les bases d'une instruction publique universelle, capable de développer toute l'étendue des talents de ses citoyens et de rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi, dans laquelle la morale enseignée est séparée des principes de toute religion particulière. Les lois de 1887 organisent l'école primaire dans le but explicite de la voir soutenir la république en lui donnant des citoyens instruits et éclairés : "la République fonde l'École qui fonde elle-même la République" ; École et République sont consubstantielles. La construction de l'école primaire de Jules Ferry sera conduite avec fermeté, s'agissant des principes, et souplesse ou compromis pour ce qui concerne l'adaptation aux réalités sociales ; l'objectif sera atteint plus rapidement



“Faire aimer la lecture qui donne un accès autonome à tous les autres savoirs et à la connaissance.”

■ ■ ■ qu'on pouvait le penser ! Le savoir républicain, nouveau-né puis triomphant, se fonde et s'organise selon trois principes directement issus des Lumières et de la Révolution : la liberté de penser, la laïcité et la formation du citoyen.

Il s'agit, d'abord, d'assurer l'émancipation et l'autonomie intellectuelles du citoyen, en opposition aux croyances religieuses, notamment celles de l'Église catholique jugées obscurantistes. Pour cela, il faut l'instruire, lui faire aimer la lecture qui donne un accès autonome à tous les autres savoirs et à la connaissance. Ce projet émancipateur d'une École libératrice - au sens littéral - implique des savoirs et une pédagogie qui dépassent de beaucoup le *Lire, écrire et compter* de Guizot. Il s'oppose par nature au savoir uniquement instrumental, nécessaire aux enfants du peuple, dont les principes ont été développés au XVIII^e siècle, notamment par Destutt de Tracy. Pour Jules Ferry, le savoir dispensé par l'école de la république vise non seulement la maîtrise des mécanismes de base, mais utilise l'ensemble des connaissances des sciences et des arts pour favoriser les apprentissages fondamentaux et aller de l'exemple à la règle, et non l'inverse. D'où le développement de l'enseignement des sciences (jugé primordial par les positivistes fondateurs) avec les leçons de choses, l'enseignement de l'histoire, de la géographie. Jules Ferry le dit clairement : “l'école doit être le temple de l'éducation nationale et non pas un abri, une simple garderie d'enfants où l'on se borne à épeler le catéchisme et à signer son nom”. Contre ceux qui prônent que l'école

doit se centrer sur l'essentiel et laisser les accessoires, il affirme qu'en ces derniers, “réside la vertu éducative et [que] ces accessoires feront de l'école primaire [...] une école d'éducation libérale”.

La laïcité est le second principe fondateur du savoir républicain et de l'École. Jules Ferry est un positiviste qui croit au progrès de la civilisation et veut séculariser l'institution scolaire ; il pense que la religion est une survivance qui va mourir peu à peu et qu'il n'est pas utile, pour des raisons conjoncturelles, de précipiter sa mort ; il sait dispenser les gages d'apaisement et fait confiance au temps et à la dynamique de l'école républicaine pour parvenir progressivement à ses fins. En cela, il se distingue des anticléricaux intransigeants, comme Paul Bert, qui pousseront à la séparation de l'Église et de l'État. La laïcité est essentiellement une démarche politique militante, la réponse à un cléricisme de combat qui fait dire à Jules Ferry “oui, nous avons voulu la lutte anticléricale, mais la lutte antireligieuse, jamais !” Dans cette logique, la laïcité est d'abord un partage des pouvoirs. Ce partage s'appuie clairement sur les principes de Condorcet et la pensée de Rousseau pour qui la loi ne fait pas acception des personnes et doit être la même pour tous, quelles que puissent être les convictions de chacun. Le savoir républicain participe bien de ce combat qui concerne la nature même de l'homme.

La formation du citoyen, enfin, est au cœur du projet de l'école primaire et constitue une compétence à la fois

fondamentale et transversale du savoir républicain. Antoine Prost montre qu'à cette époque, le projet républicain d'une société fondée sur le droit de vote et la responsabilité de l'électeur apparaît comme un projet prométhéen. En effet, pour lui, l'homme n'est vraiment homme que s'il est citoyen et "le citoyen, est l'achèvement de l'humanité dans l'homme". On peut alors se demander avec lui "si la citoyenneté n'est pas la laïcisation par les républicains de l'égalité des enfants de Dieu". Cette démarche, quasi messianique, est singulière à une période de l'histoire où les républiques sont au nombre de deux et où, ailleurs, les religions sont soit associées aux institutions gouvernementales, soit forment l'ossature morale de la société. En tout état de cause, elle fonde l'idéal démocratique français de l'époque, sans que le concept de démocratisation ait, alors, le sens qu'on lui donne aujourd'hui. Pour les républicains fondateurs de l'école primaire, en effet, la démocratisation réside dans la dignité que confère la citoyenneté, l'estime et le respect qu'elle induit. Les concepts d'égalité des chances, de promotion sociale par l'école ne constituent pas leur préoccupation première : leur vision reste celle d'une école plus tournée vers la reproduction sociale que vers la distribution de diplômes, même s'ils sont soucieux d'aider les plus méritants. En 1914, seulement 13% des "Poilus" sont titulaires du certificat d'études primaires ; il est vrai que tous les élèves n'y étaient pas systématiquement présentés par leur maître !
Nettement différencié de l'ordre secondaire, disposant d'une direction

propre au ministère, d'une chaîne de commandement courte et efficace avec les inspecteurs primaires et les inspecteurs d'académie, l'ordre primaire s'appuie aussi bien sur des programmes et des horaires nationaux qui s'imposent à tous et conduisent au Certificat d'Études Primaires, que sur un réseau dense d'écoles publiques où exercent des maîtres formés et rémunérés par l'Etat. Il constitue ainsi un service public cohérent et puissant au service de la République. Certes, l'école primaire n'est pas seule à instruire et éduquer les enfants : les petites classes des lycées et les établissements privés le font aussi ; mais c'est elle qui accueille massivement les élèves : six enfants sur sept ne fréquentent qu'elle aux alentours de 1930 ; elle est bien l'école du peuple, celle de l'obligation scolaire, de six à douze ans d'abord, de six à treize, puis quatorze ans en 1936, organisée en quatre cours, préparatoire, élémentaire, moyen et supérieur. L'enseignement de l'école primaire est défini de manière remarquable par les Instructions officielles du 23 février 1923. Ces dernières, rédigées par Paul Lapie, reprennent les programmes de 1887 en substituant des programmes progressifs aux programmes concentriques initiaux, sans revenir sur les conceptions et les objectifs du savoir républicain, organisé en trois domaines : l'éducation physique et manuelle, l'éducation intellectuelle, l'éducation morale. Antoine Prost y voit à juste titre un *credo* pédagogique républicain, adossé à un large consensus national qui "assignait à l'école primaire comme objectif de former à la fois le travailleur, l'homme et le citoyen, sans manquer ni à l'utilité sociale ni à



■ ■ ■ l'ambition humaniste, sans oublier les connaissances pratiques qui serviront dans le métier et sans sacrifier pour autant les plus nobles ambitions intellectuelles et morales. Bref, une éducation complète”.

Les instructions officielles de 1923 forment un édifice solide, cohérent et stable : seuls les horaires seront modestement retouchés en 1938 et en 1945 ; avec 30 heures d'enseignement par semaine, ils sont et resteront lourds pour de jeunes enfants. L'ambition des programmes répond à celle du projet républicain. Les deux disciplines instrumentales, le français et le calcul, sont poussées très loin et occupent la place principale : selon le sexe, dix-sept heures et demie hebdomadaires au CP, onze heures et demie à douze heures au CM, dix heures et demie ou dix heures trois quarts au cours supérieur sont consacrées au français, et respectivement deux heures et demie, quatre heures et demie et cinq heures au calcul. Dans ces deux matières, l'analyse des contenus met en évidence une exigence élevée et un enseignement poussé très loin, dont les objectifs apparaissent en avance sur l'âge des enfants au regard des pratiques d'autres pays européens. La maîtrise de la langue française - la langue du citoyen français - apparaît bien comme la première préoccupation du législateur et la base du savoir républicain, que ce soit par le temps qui lui est consacré ou le soin que prennent les instructions du 20 juin 1923 à fixer les objectifs, les démarches, les exigences et le niveau visé ; il y est précisé que l'apprentissage de la lecture vise à la fois l'initiation à la

connaissance de la langue et à celle de la littérature française et qu'aucune méthode n'est préconisée, “la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides”.

L'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences varie selon le niveau et, parfois, le sexe : quatre heures au cours élémentaire, cinq heures à cinq heures et demie aux cours moyen et supérieur ; il est sanctionné aux épreuves du Certificat d'Études Primaires. Les travaux manuels, le dessin et le chant occupent quatre heures à quatre heures et demie de l'emploi du temps à chacun des niveaux. Les activités physiques et les récréations bénéficient de la part du pauvre, avec environ deux heures hebdomadaires chacune. L'enseignement de la morale fait explicitement référence à la morale publique, celui de la morale privée étant renvoyé aux familles ; il est transversal, en ce sens qu'il participe de toutes les activités d'enseignement, mais il bénéficie spécifiquement d'une heure et demie par semaine. Il faut remarquer, enfin, que les programmes nationaux, malgré leur inspiration jacobine évidente et leur volonté d'affirmer l'identité nationale, ont laissé une place non négligeable aux identités locales ; Anne-Marie Thiesse dans sa recherche publiée sous le titre *Ils apprenaient la France* montre avec finesse cette volonté d'aider les enfants à bien connaître leur “petite patrie” afin de faciliter leur appréhension de la “grande patrie” ; en témoignent de nombreux manuels scolaires parmi lesquels *Le tour de France par deux enfants* est certainement le plus connu. L'enseignement primaire développe

alors une méthode pédagogique qui fait appel à toutes les qualités de l'enfant. Elle est intuitive en ce sens qu'elle s'appuie sur "la puissance innée qu'a l'esprit humain à saisir sans démonstration les vérités les plus simples et les plus fondamentales" ; elle est inductive et part "des faits sensibles pour aller aux idées" ; elle est active puisqu'elle fait "un appel constant à l'effort de l'élève". Toutefois, en raison de la lourdeur des horaires et des programmes, les principes pédagogiques comptent finalement moins, au quotidien, que la définition des tâches. Il en ressort une organisation pédagogique complexe et savante, qui joue astucieusement sur les types d'activités et d'exercices et se trouve facilitée par la polyvalence du maître. Dans cette organisation, chaque détail compte, au risque que la forme finisse par prévaloir sur le fond. La lourdeur des programmes et de l'emploi du temps impose aussi des contraintes : les devoirs à la maison s'ajoutent au travail de la classe, avec l'assentiment des familles il est vrai ; le temps des récréations est chichement mesuré et, peu à peu, l'activité physique apparaît comme la variable d'ajustement de l'emploi du temps de la classe. Le travail des élèves sur ardoise et sur cahiers, les devoirs journaliers sur le cahier du jour, les devoirs à la maison, l'évaluation effectuée sur le cahier mensuel permettent de mesurer l'avancement du programme et les résultats des enfants, en même temps que la qualité et la conformité de la pédagogie du maître ; la pratique de l'émulation entre élèves ainsi que les punitions sont mises au service d'une direction de la classe exigeante qui

recueille la faveur des parents. Jean Ferrier montre que l'affichage d'emplois du temps détaillés, l'obligation faite aux maîtres de tenir un cahier-journal et l'existence des cahiers des élèves constituent un progrès réel et ont permis, avec la pratique régulière de l'inspection, la mise en place rapide de l'école primaire et la correction des erreurs les plus flagrantes, de donner une cohérence vraiment nationale à l'école du peuple comme au savoir républicain.

L'école primaire ainsi organisée répond pour l'essentiel au cahier des charges tracé par ses créateurs et l'enseignement que dispensent ses hussards noirs, porteur des valeurs de la république, s'attache à donner à ses enfants un savoir effectivement républicain, ambitieux dans son propos, qui répond aux besoins fondamentaux de tous les citoyens, tout en permettant aux plus méritants de ses élèves de poursuivre leurs études et de s'élever socialement : l'examen des bourses permet ainsi d'accéder aux meilleurs lycées. Son efficacité a pu se mesurer à l'aune du comportement des citoyens français pendant la Première guerre mondiale. Certes, on peut regretter la lourdeur des programmes, la rigidité de l'organisation pédagogique et la régulation des cursus scolaires par le redoublement. Nul doute, cependant, dans l'esprit des élèves et des familles, quant à l'utilité et à la qualité d'un enseignement que sa stabilité enracine d'une génération à l'autre et que les maîtres, eux-mêmes sortis de l'école du peuple, savent faire respecter. Avec peu de changements et une sensibilité aux



■ ■ ■ innovations pédagogiques modérément développée, elle passera le cap de la deuxième guerre mondiale, sans toutefois survivre dans sa forme initiale aux bouleversements de l'économie qui caractérisent la seconde moitié du XXème siècle et changent en profondeur le panorama de l'École.

> Le savoir républicain à l'épreuve de la démocratisation

Depuis plus de cinquante ans, l'École a dû accompagner les puissantes évolutions de la société française et les mutations profondes qui ont modifié les structures de sa population et ouvert son économie. Dans le droit fil du Plan Langevin-Wallon de l'immédiat après-guerre, qui servira de "fil rouge" aux différentes réformes de la seconde moitié du XXème siècle, on trouve comme constante la démocratisation et l'allongement des études, liés aux besoins de l'économie et à la demande des familles soucieuses de promotion par l'École et les diplômes qu'elle délivre. La scolarité obligatoire est passée de six à seize ans, mais l'accueil des enfants commence en fait dès trois ans à l'école maternelle (100% d'une classe d'âge) et la scolarité se poursuit après seize ans pour la quasi totalité des élèves : le pourcentage d'élèves et d'étudiants dans la tranche d'âge 2-22 ans est actuellement de 90,6%, contre 69,1% en 1960-61. L'affichage par Jean-Pierre Chevènement de l'objectif ambitieux mais concret d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, puis sa mise en application par la Loi d'Orientation de 1989 créent une rupture majeure de sens : à l'obligation de moyens qui était jusque là faite à l'École, se substitue une obligation de

résultats qui s'impose à ses acteurs. Cette obligation de résultats a accéléré le développement des dispositifs d'aide et de soutien avec, d'une part, l'Aide à l'Intégration Scolaire (AIS) en faveur des élèves handicapés ou en difficulté et, d'autre part, l'Education prioritaire au service des publics en difficulté sociale. Ainsi, 21% des effectifs de l'école élémentaire et du collège, soit 1.253.00 élèves, bénéficient des mesures du dispositif de l'éducation prioritaire ; l'enseignement spécialisé prend en charge 151.000 élèves (hors SEGPA). L'effort est conséquent !

C'est dire le poids des attentes et des demandes qui pèsent sur le tronc commun de l'enseignement obligatoire désormais composé de deux entités distinctes : l'école élémentaire pour tous, du CP au CM2 depuis 1959 et le collège, unique depuis 1975, devenu collège pour tous en 2001 ; l'une et l'autre sont organisés en cycles pour mieux maîtriser la continuité pédagogique et les flux d'élèves. L'école primaire instituée par Jules Ferry a ainsi perdu son unité originelle. L'école élémentaire et le collège constituent un tronc d'enseignement commun à tous les citoyens et forment désormais l'école du peuple. Le savoir qui y est dispensé représente un enjeu majeur pour la société ; compte tenu des mutations du système éducatif, mériterait-il encore le qualificatif de républicain ? La réponse est assurément positive, avec toutefois des nuances dans l'adaptation aux réalités actuelles, si l'on se réfère à ses valeurs de référence, à son organisation et aux contenus de ses enseignements.

L'école obligatoire du début du XXIème

siècle demeure laïque, obligatoire et gratuite. Dans ses valeurs et ses grands objectifs elle se situe toujours dans la logique de l'école et des savoirs républicains, comme le montrent deux publications du ministère préfacées par le ministre : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* et *Qu'apprend-on au collège ?* Trois grands objectifs apparaissent directement inspirés de Jules Ferry : premièrement, offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française ; deuxièmement, former le citoyen de manière à développer son autonomie individuelle et son esprit critique, mais aussi la part légitime qui revient à la cohésion de la nation ; troisièmement, développer, à côté du raisonnement et de la réflexion intellectuelle, le sens de l'observation, le goût de l'expérimentation, la sensibilité et l'imagination créatrice. D'autres objectifs se situent clairement dans l'esprit de l'école républicaine mais répondent à des problématiques modifiées ou nouvelles. A l'école élémentaire, l'objectif est d'abord de prendre très tôt en compte l'hétérogénéité du public accueilli pour développer la diversité et la pluralité des aptitudes chez chaque élève, tout en donnant une forte priorité à la maîtrise des langues et de la langue française et à l'éducation civique. Le choix du collège unique d'assurer une formation secondaire commune de quatre ans à l'ensemble des enfants d'une classe d'âge est présenté comme un choix intellectuel et culturel : certains aspects de la culture sont, en effet, si essentiels à la formation de la personne qu'ils doivent absolument être offerts

à tous les élèves ; ce choix est également présenté comme un choix éthique qui exprime le principe républicain d'intégration sociale et culturelle par l'École, autour de valeurs et de langages communs.

L'organisation jacobine de l'enseignement primaire de Jules Ferry s'est déconcentrée et décentralisée pour permettre la gestion de masse d'un système devenu plus complexe et numériquement important : 3.698.000 élèves dans les écoles primaires publiques en 1930 (4.546.000 si l'on y ajoute ceux de l'enseignement privé), 5.886.000 dans les écoles élémentaires et les collèges publics en 2001 (7.118.500 si l'on y ajoute les élèves de l'enseignement privé). Le principe républicain du contrôle par l'État des moyens d'enseignement et du pilotage pédagogique de l'École reste en vigueur. La direction de l'enseignement scolaire (DESCO) est seule responsable de la réglementation pédagogique et éducative ; elle organise et dirige la politique éducative, répartit les moyens d'enseignement entre les académies. Elle assure attentivement et régulièrement la coordination des responsables du pilotage du système éducatif, recteurs, IA-DSDEN, corps d'inspection. Par ailleurs, les enseignants, professeurs des écoles et professeurs de collèges, sont tous recrutés au niveau de la licence, formés par l'État et sont fonctionnaires publics. Le référentiel des compétences attendues chez un professeur des écoles précise qu'il doit être un fonctionnaire porteur des valeurs de la République, connaissant les exigences de la fonction enseignante et de la responsabilité



■ ■ ■ qui s'y attache, comprenant l'importance d'une éthique professionnelle. Ce sont les programmes, les horaires et les orientations pédagogiques qui ont le plus fortement changé les contenus et la forme du savoir républicain. L'évolution est heureuse mais n'apparaît pas totalement aboutie, cependant, puisque les programmes et les méthodes ne sont pas présentés de manière globale et commune pour exprimer la nécessaire continuité pédagogique qui devrait prévaloir au sein du socle de l'enseignements obligatoire.

Les programmes de l'école, publiés en 2002, cherchent à tirer les leçons et le meilleur parti de l'héritage ancien. Conçus dans une perspective constructiviste, ils forment un ensemble lourd et parfois touffu, avec des développements longs pour ce qui concerne la mise en œuvre et les choix didactiques ; ils sont heureusement éclairés par des encarts affichant les compétences qui doivent être acquises en fin de cycle. Des documents d'application sont progressivement publiés afin d'apporter les éléments d'explicitation nécessaires. Leur analyse met en évidence trois spécificités qui méritent d'être soulignées. La première concerne la langue française sous trois aspects principaux : premièrement, la mise en perspective cohérente de l'apprentissage de la langue entre l'école maternelle et le cours préparatoire et un apprentissage de la lecture fondée sur l'identification des mots ; deuxièmement, l'introduction de la littérature au cycle III avec un horaire identifié, destiné à donner aux élèves une culture commune fondée sur les différentes formes de la lecture ; troisièmement, la

contribution de chaque discipline, à la maîtrise de la langue. La seconde spécificité des programmes de 2002 est d'afficher l'éducation civique comme axe constituant une composante transversale de l'ensemble des activités de la classe. La troisième spécificité est l'introduction d'un véritable apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale. On peut en ajouter une quatrième avec l'introduction des TIC dont l'enseignement est sanctionné par la création du brevet informatique (B2i). Plus nettement encore que les contenus d'enseignement, l'organisation plus souple du travail de la classe, les méthodes pédagogiques plus diversifiées, le développement des aides individualisées marquent la volonté d'adaptation de l'école élémentaire à son public hétérogène. Les horaires consacrent la semaine de 26 heures pour les élèves et sont affichés par domaines regroupant les champs disciplinaires et par domaines transversaux (cycle III) ou activités quotidiennes (cycle II), ce qui donne de la souplesse à la conduite de la classe et permet la différenciation de la pédagogie selon les besoins de la classe ou de plusieurs classes par la pratique du décroisement. Les tests d'évaluation à l'entrée au CP, en CE2 et en 6ème fournissent des repères, favorisent un dépistage des difficultés dans l'apprentissage ou la maîtrise du français et permettent la mise en œuvre d'outils d'aide individualisée. Le développement de ces nouvelles pratiques renouvelle progressivement, de manière utile et heureuse, la pédagogie lourde et frontale de l'école primaire de la IIIème République.

“ Adapter l'école élémentaire à son public hétérogène. ”

Les programmes du collège sont récents mais apparaissent déjà dépassés en raison de l'extrême morcellement de l'emploi du temps, de l'insuffisance du temps consacré au français, en 6ème en particulier, et du manque de lisibilité de leur articulation avec le cycle III de l'école. Le conseil national des programmes opère actuellement leur réorganisation en trois pôles cohérents facilitant les démarches interdisciplinaires : le pôle des Sciences, le pôle des Humanités et le pôle de la Technologie, non sans difficultés, tant les tensions apparaissent fortes entre les exigences de la didactique des disciplines et les besoins d'une prise en charge plus globale et cohérente d'élèves dont l'hétérogénéité de niveau, de motivation et de comportement se renforce à l'entrée dans l'adolescence et pose un problème en forme de dilemme : comment conserver le cadre commun de l'enseignement et des programmes tout en introduisant une diversification indispensable des parcours individuels ? Les marges de souplesse nécessaires au traitement de l'hétérogénéité et à un minimum de diversification des parcours, pour "faire du collège pour tous le collège pour chacun", ne peuvent pas procéder de programmes encore fondés sur une stricte organisation disciplinaire ni de l'organisation du service d'enseignants en charge de leur seule discipline ; elles sont actuellement introduites par le biais d'heures à caractère spécifique dans les horaires et par celui de dispositifs particuliers ou expérimentaux. Ainsi, *les Itinéraires de découverte*, mis en place au cycle central, avec des bonheurs divers, tentent une approche plus interdiscipli-

naire et active du travail scolaire et des apprentissages, tandis que l'expérimentation de formes d'alternance en classes de 3ème et de 4ème "préparatoires à l'enseignement professionnel" vise à donner du sens à la scolarité d'élèves qui à l'évidence ne pourront prétendre à l'accès en seconde de lycée général ou technologique. Héritée de celle du lycée, l'organisation de la pédagogie du collège, malgré des évolutions souhaitables mais encore à peine esquissées, peine à trouver la souplesse dont elle a besoin. C'est un problème qui n'est pas spécifiquement français, puisqu'on l'observe dans tous les pays qui ont fait le choix de refuser les filières et de "cylindrer" le segment supérieur de l'école unique ; il est urgent de s'attacher à le résoudre, non seulement parce que c'est l'intérêt des élèves, mais aussi parce que la situation qui est faite aux enseignants est génératrice de malaise.

De réformes en difficultés, en crises parfois - mais la crise n'est-elle pas devenue un élément moteur de notre société comme du système éducatif ? - le savoir républicain a su évoluer sans perdre sa nature, en poursuivant son *aggiornamento* commencé il y a un demi-siècle. Pourtant, des difficultés existent et font débat. Elles concernent son efficacité, son architecture et ses contenus, la cohérence de ses structures et de ses méthodes.

> **Les enjeux de l'efficacité**

En ce début du XXIème siècle, la République n'est plus remise en cause depuis longtemps ; l'Église catholique n'apparaît pas comme une menace



■ ■ ■ pour l'école républicaine ; l'échec du projet de grand service national d'éducation, en 1981-1982, a favorisé la coexistence pacifique entre l'enseignement public et un enseignement privé très largement sous contrat avec l'État, qui accueille entre 15 et 20% des élèves. Pour autant, tout ne va pas pour le mieux dans le meilleur des mondes et, compte tenu des coûts élevés du système éducatif et des attentes sociales qui lui sont formulées, la question essentielle est celle de son efficacité : le savoir républicain concrétise-t-il les promesses de la république ? Répond-il à l'obligation de résultats qui lui est faite de former des citoyens éclairés, capables de s'insérer utilement dans la société ? A considérer le chemin parcouru et les résultats bruts, on est tenté de dire que la réponse est globalement positive, mais qu'il est certainement nécessaire de mieux faire.

L'aptitude de l'École à former au civisme et à la vie commune les citoyens de la république n'apparaît pas toujours clairement. Les problèmes sont bien connus et procèdent de la montée des revendications identitaires, des valeurs et des références d'une *Société du spectacle* triomphante, de l'affaiblissement de la morale publique et de l'affirmation de l'individualisme. Signe des temps, l'enseignement de la morale a disparu des objectifs et des programmes ; il n'est pas certain que la formation intitulée "vivre ensemble" et l'éducation civique répondent à ces objectifs, mais peut-on enseigner les vertus publiques à notre époque où l'expression de la morale est renvoyée au domaine privé ? L'affirmation de plus en plus forte de la *Société du spectacle*

avec les facilités de sa culture de l'image, de l'instant et du trompe-l'œil met la culture de l'école, celle du livre et du raisonnement, en position de concurrence inégale auprès d'une population croissante d'enfants et d'adolescents plus sensibles à l'expression concrète de l'émotion qu'à la beauté abstraite du raisonnement, peu accoutumés à l'autorité et à l'ascèse. On observe, de ce dernier point de vue, un décalage croissant et problématique entre les exigences de la vie à l'école et celles de la vie familiale des élèves souvent surprotégés par leurs parents. L'effort intellectuel et le travail scolaire demandés au collège peuvent ainsi apparaître à certains adolescents comme une contrainte difficile à supporter, génératrice de comportements non compatibles avec la vie en communauté scolaire. Il s'agit là d'un problème central qui ne concerne pas seulement les collèges des banlieues. Les phénomènes de violence et d'incivilité tendent à se généraliser. Ils ont justifié plusieurs plans de lutte contre la violence et la mise en place d'un conseil national de prévention.

D'autres difficultés de fond émergent avec la montée en puissance des phénomènes identitaires générateurs d'atteintes à la laïcité ou au ciment de la nation qu'est la pratique du français comme seule langue de la République. Les nombreuses affaires de port du foulard islamique posent à l'École laïque un problème récurrent que les ambiguïtés dans l'attitude de l'État et les arrêts du Conseil d'État ont compliqué plus que réglé et qui attendent encore une solution institutionnelle à laquelle travaille actuellement une

commission nationale. Les tentatives de mettre fin au monopole du français comme langue de l'État et donc de l'École ont été mises en évidence par deux affaires récentes, celle du contrat d'association avec les écoles Diwan en Bretagne et celle de la pratique de la langue corse dans cette région. L'École n'est certainement pas seule en cause et ne peut prétendre être, dans la recherche de solutions à ces problèmes de société, son seul recours. Il n'empêche que l'éducation au civisme et à l'identité nationale montre ici ses limites et engendre des inquiétudes justifiées.

A l'issue de l'école obligatoire, les résultats des élèves apparaissent moyens. Certes, 78% d'entre eux obtiennent le diplôme national du brevet, mais ces résultats doivent être analysés d'une part à l'aune des exigences comme de la forme des épreuves et, d'autre part, à celle du nombre de sorties du système sans qualification (environ 55.000 élèves). La comparaison internationale impose, elle aussi, une certaine modestie : la première phase du programme international pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans (PISA), lancé sous l'égide de l'OCDE en 2000, montre que dans le premier domaine évalué, celui de la compréhension de l'écrit, primordial pour ce qui concerne l'insertion sociale et professionnelle, les résultats des jeunes français se situent seulement dans la moyenne des pays de l'OCDE. Enfin, les redoublements, bien qu'en diminution, apparaissent toujours comme le premier élément régulateur des cursus scolaires; malgré les conséquences

discutables des retards qu'ils induisent. En 2000, 78,2% des élèves, seulement, passent du CP au CE2 sans redoubler ; le pourcentage d'élèves en retard est déjà de 7,2% au CP, de 19,5% en CM2. Par ailleurs, le constat qu'en 1998 Jean Ferrier porte sur *L'efficacité de l'école primaire* est aussi précis que brutal : le public accueilli par l'école a, certes, changé, les attentes et le comportement des parents aussi, de même que les exigences scolaires depuis que l'École n'est plus sa propre fin et que le temps des apprentissages s'est réduit, mais cela suffit-il à expliquer les performances des élèves, inquiétantes avec une estimation d'environ 25% d'élèves d'une classe d'âge en difficulté en français ou en mathématiques - ou dans les deux disciplines - à l'entrée en sixième, ce qui conduit les experts à une estimation de 10 à 15% d'illettrés, alors même que les moyens en postes budgétaires de l'École n'ont jamais été proportionnellement si élevés, aussi bien en nombre qu'en niveau de qualification ? L'efficacité de l'école obligatoire apparaît ainsi perfectible, au regard de son obligation de résultats.

Si l'on considère que l'ambition principale de l'École de la République doit être la bonne fin de la scolarité obligatoire, il faut constater que l'école élémentaire et le collège peinent à atteindre les objectifs fixés malgré l'allongement de la scolarité, de six à seize ans en théorie, à partir de trois ans en réalité. Les demandes qui sont faites à l'École et les exigences qui pèsent sur elle sont marquées par l'opposition entre deux mouvements tendanciels



■ ■ ■ principaux : la recherche d'unité du système éducatif pour surmonter ses divisions et le besoin de prendre en compte la diversité sociale et culturelle. Actuellement, tout se passe comme si la prise en charge de la demande sociale tenait lieu de résultat effectif, comme si l'obligation de performance incombait in fine aux seuls élèves. Le manque de clarification concernant ce qui est réellement attendu d'eux à seize ans, la trop faible mise en perspective des programmes de l'école élémentaire et du collège, les déficiences dans l'affichage des priorités de bases exigibles en matière de savoirs et de savoir-faire, le manque de définition des compétences attendues des élèves à chaque cycle du collège rendent improbable et floue la diversification réelle et efficace des pratiques pédagogiques. C'est une responsabilité moins technique que politique, qui apparaît incomplètement assumée mais a donné lieu à discussions, rapports et consultations, sans grandes répercussions pratiques jusqu'aujourd'hui.

En 1985, le rapport du Collège de France rédigé par Pierre Bourdieu pose la question des contenus et propose notamment de définir le minimum culturel commun, c'est à dire "le noyau de savoirs et savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens doivent posséder" ; ce concept, que certain ont qualifié à tort de "smic culturel", est repris par Luc Ferry, alors président du CNP, et par François Dubet. Il est ensuite élargi et développé par Roger Fauroux, en 1996, dans son rapport *Pour l'école*. Roger Fauroux part d'un constat simple : "il y a des savoirs qui, faute d'être acquis à

temps sont perdus pour toujours et qui sont ceux qui ont valeur universelle, d'usage quotidien, de besoin constant, qui permettent de s'insérer dans un groupe, dans une formation professionnelle, dans un emploi, d'aider utilement son semblable, de surmonter la frustration sans recourir à la violence". Il considère que ces savoirs constituent *Les savoirs primordiaux* de l'école obligatoire. Il propose de les constituer en six familles, de les lier au fonctionnement du pacte social républicain et de faire en sorte que leur définition ne dépende pas du seul monopole de l'éducation nationale. Pour lui, ces *Savoirs primordiaux* imposent au système éducatif une obligation de performance et doivent garantir au futur citoyen l'acquisition d'un savoir validé. Vaste programme, ambitieux et novateur, mais qui, pour l'institution "sentait le soufre". Il fut enterré avant même sa publication. Les questions qu'il pose restent cependant d'actualité ; ses propositions aussi.

Enfin, la structure des enseignements obligatoires pose, elle aussi, problème. Elle est, nous l'avons vu, formée de l'école élémentaire et du collège, deux entités qui ont une logique héritée de leur histoire. Dans le long débat, à peine feutré, portant sur la nature du segment supérieur de l'école obligatoire - primaire supérieur ou secondaire inférieur ? - qui a opposé les tenants de l'école primaire à ceux de l'enseignement secondaire, les premiers ont finalement perdu et les PEGC, derniers héritiers des maîtres polyvalents, font partie d'un corps en voie d'extinction qui a pratiquement disparu du collège pour y être remplacé par des professeurs des lycées et

collèges monovalents. Ainsi, de part et d'autre de l'entrée en sixième, coexistent plus qu'ils ne communiquent deux systèmes d'enseignement qui possèdent chacun leur "culture d'entreprise" ¹, leur logique, leurs références pédagogiques et leurs spécificités. La formation initiale des enseignants elle-même, au sein d'IUFM pourtant communs et en dépit des directives nationales, sépare celle des professeurs des écoles de celle des professeurs de collège. Nous avons déjà noté ce qu'il faut penser du manque de coordination entre les programmes de l'école élémentaire et ceux du collège, du défaut de leur mise en perspective entre eux et de leurs conséquences fâcheuses.

Dans ces conditions, la liaison entre le cycle III de l'école et la sixième du collège prend toute son importance. Force est de constater, à la lecture des rapports de l'IGEN notamment, qu'elle relève plus du domaine de l'incitation sur la base du volontariat que de celui de l'action publique intégrée aux structures et aux obligations de service des fonctionnaires. On note qu'elle apparaît assez convenablement mise en œuvre pour ce qui concerne l'information des futurs élèves de sixième et leur familiarisation avec les règles et les locaux du collège du secteur. Elle apparaît beaucoup plus aléatoire, sauf en ZEP, lorsqu'il s'agit du travail en commun des enseignants sur les évaluations et les livrets des élèves, sur les pratiques pédagogiques. Les difficultés matérielles et d'organisation pratique sont le plus souvent invoquées ; les différences marquées entre la logique interne de

chacun des deux anciens "ordres" d'enseignement n'y sont vraisemblablement pas pour rien. Actuellement, le savoir républicain apparaît encore nettement coupé en deux ; la mise en meilleure adéquation fonctionnelle et conceptuelle de l'articulation entre l'école et le collège apparaît comme un champ d'action ouvert et prometteur. L'unité qui avait fait la force de l'École de Jules Ferry et donné sa cohérence au savoir républicain n'apparaît plus dans l'organisation, les contenus et les méthodes de l'école obligatoire actuelle.

> A la recherche de l'unité perdue

Il est temps, aujourd'hui, de refonder le pacte qui unit la république à son École pour pouvoir terminer avec succès la mutation du système éducatif français et rendre pleinement efficace l'école obligatoire dont l'évolution, malgré les réformes successives, n'apparaît pas achevée. Pourtant, sans transiger sur les valeurs et les principes fondateurs, l'école publique obligatoire a su faire face à l'afflux de ses élèves, au besoin de démocratisation de son enseignement et à la rénovation de ses contenus, à l'allongement de sa scolarité, au besoin d'élévation du niveau de recrutement et de formation de ses enseignants. Les progrès sont considérables ; ils ne sont pas suffisants. L'hétérogénéité croissante de son public, l'obligation de résultats qui lui est désormais faite depuis 1989 ont opéré un changement de sens puissant dont les implications, s'agissant des pratiques pédagogiques et éducatives, ne sont visiblement pas complètement perçues ou acceptées par tous les enseignants, ce qui provoque des



■ ■ ■ crispations et un malaise particulièrement sensible au collège. L'organisation "à la française" de l'enseignement, sous forme de programmes et d'instructions, ne permet pas aisément de formuler ce qui doit explicitement être fait, individuellement ou en équipe, par les maîtres ; cela suppose de revoir les contenus et, surtout les méthodes, à la lumière d'autres pratiques telle que celle du curriculum en Angleterre. La structure même de l'école obligatoire constitue une chimère formée de deux entités héritées des "ordres" passés, qui communiquent mal et ne permettent pas un continuum convenable du cours préparatoire - en fait depuis la petite section de maternelle - jusqu'à la classe de troisième. Pour apprendre à mieux diversifier leurs pratiques, à mieux individualiser leur enseignement, à passer de la notation des élèves à leur évaluation, à pratiquer le pilotage de leur action par les résultats, les enseignants ont besoin d'une formation initiale et continue repensée dans ses objectifs et renouvelée dans ses méthodes. L'amélioration du savoir

républicain, son adéquation avec les besoins de formation des citoyens et, plus généralement, avec ceux de la société sont à ce prix. Refonder le pacte qui unit l'École à la République suppose une référence forte au pacte social, ce qui implique d'aborder ouvertement les questions qui font débat, en particulier celle de la violence à l'école, de la laïcité et du communautarisme, de la place du français langue nationale à l'école, de l'égalité des chances, de la discrimination positive en faveur des plus démunis, de la continuité du service public d'éducation nationale dans les secteurs peu peuplés. Le débat national sur l'avenir de l'école, qui s'ouvre actuellement avec pour objectif de s'incarner l'an prochain dans une nouvelle loi d'orientation, répond à ces attentes. On doit espérer que les vraies questions y seront évoquées et que l'intérêt public, comme celui des élèves, pourra y prévaloir en dépit des puissants lobbies du monde de l'éducation. Le savoir républicain ne peut qu'y gagner en unité et en efficacité.

>¹ La sémantique n'est pas innocente : un professeur des écoles préférera parler des enfants plutôt que des élèves ; il évoquera leurs apprentissages et les compétences acquises, de préférence à leurs connaissances ; il évalue plutôt qu'il ne note, invoque sa polyvalence plutôt que sa discipline universitaire et dit plus volontiers qu'il fait classe qu'il ne fait cours. A la différence d'un professeur de collège, le professeur des écoles est en charge à l'année d'une classe, 26 heures par semaine, ce qui lui permet d'organiser assez facilement le travail de ses élèves et de le différencier, de se concerter avec ses collègues, de recevoir les parents. L'organisation de l'école élémentaire, au regard de celle du collège, permet plus facilement la prise en charge globale des élèves, la mise en place des activités transversales, de l'aide et du soutien, de la prise en charge de l'éducation à la citoyenneté comme de la discipline scolaire.