

« remise en question », « remise en question résolue/non résolue », « renouveau avec suite positive/négative ») fournissent ainsi des axes de repérage utilisables pour l'analyse des cas singuliers.

De tout cela le document « Résumé de la recherche » fait saisir la complexité, la richesse, en même temps qu'il annonce l'intérêt d'une synthèse qui ne manquera pas d'être éclairante pour la compréhension de ce qui agite le monde des enseignants.

Gilles FERRY

POLITIQUES ÉDUCATIVES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

LESOURNE (Jacques). — *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*. — La Découverte, Le Monde, 1988. — 357 p.

MONORY (René) (dir.). — « Plan pour l'avenir de l'Éducation nationale ». *Cahiers de l'Éducation nationale*, 1988, 62, pp. 4-32.

Plan Monory, rapport Lesourne : Enjeux et choix de société.

Les années 60 et 70 furent celles des Réformes éducatives. Les années 80 sont celles des Rapports. Ceux-ci se succèdent à un rythme tel que l'opinion publique pourrait bientôt être saturée de Rapports, comme elle le fut naguère de Réformes. Cependant, tout comme les réformes des années 60 et 70 eurent avant tout pour fonction de gérer les conséquences de la grande réforme Berthoin de 1959, les rapports récents s'inscrivent dans une continuité qui traverse les alternances politiques multiples des années 80. La temporalité politique n'est plus une clef suffisante d'interprétation des plans pour l'avenir de l'éducation. Ainsi, avec ses 74 % de jeunes au niveau baccalauréat en l'an 2000, le Plan Monory de décembre 1987 fait écho aux 80 % prônés par J.-P. Chevènement et aux 80 % d'élèves terminant en 1993 un second cycle court ou long proposés en 1983 par le Rapport Prost, et repris par A. Savary. De même, le Rapport Lesourne cite abondamment le Rapport Prost et le Rapport du Collège de France de 1985. Inversement, J. Lesourne est pour le moins réservé face à cet objectif de 80 % hérité et assumé par R. Monory.

Ce dialogue implicite entre Rapports laisse apparaître deux consensus, modulés par quelques choix fondamentaux.

Premier consensus : face à la Crise et aux nouvelles technologies, il faut préparer la société de demain en élevant le niveau de formation de la population. Mais quel doit-être le niveau de référence ? Les rapports préconisent de substituer au niveau fin de premier cycle, fixé au début des années 60, le niveau fin de second cycle — techniquement : niveau IV, symboliquement : niveau bac. Mais que faut-il entendre désormais par « niveau baccalauréat » ? En outre, demande J. Lesourne, est-il vraiment pertinent de définir ainsi un niveau de référence par un diplôme ?

Deuxième consensus : l'élévation du niveau de formation de la population suppose une réduction des échecs en amont, qui implique elle-même une diversification des formations. Mais comment doit-on entendre cette diversification ? Comme diversification des méthodes, des filières scolaires, des établissements, des lieux de formation ? En outre, faut-il équilibrer cette diversification par une formation volontariste de la conscience nationale (J.-P. Chevènement) ou l'inscrire dans le mouvement social de désétatisation (J. Lesourne) ?

Deux enjeux émergent ainsi des rapports des années 80. Tout d'abord, la redéfinition des références en matière de contenus, de méthodes, de voies et de lieux de formation. Aux références construites dans la société en croissance des années 60 et 70, faut-il opposer une référence unique (le baccalauréat), une référence diversifiée (les baccalauréats), une référence éclatée (les baccalauréats à la carte proposés par le Rapport de Chalendar), un déplacement des références, la performance se substituant au diplôme (Rapport Lesourne) ? Un second enjeu se greffe sur le premier : comment articuler l'action de l'établissement, lieu de la diversification, et celle de l'État, à la fois menace de bureaucratisation et garant de la démocratisation ? Derrière ces enjeux s'affrontent la logique de la démocratisation et celle de la modernisation, et, au-delà, des choix de société que masque un apparent consensus sur les solutions pédagogiques et institutionnelles.

Baptisé « PRO 74 », le Plan Monory fixe comme objectif 74 % d'une classe d'âge scolarisés en l'an 2000 au niveau baccalauréat, grâce au développement du bac professionnel, qui accueillera 120 000 des 260 000 jeunes supplémentaires présents dans une classe préparant au baccalauréat. Pour atteindre cet objectif, il institue une filière professionnelle spécifique, articulée sur la 5^e, 4^e et 3^e technologiques-BEP-bac professionnel.

Cette filière représente indéniablement un progrès par rapport à l'orientation en fin de 5^e vers des CAP peu qualifiants et à des classes de BEP se terminant en impasse pour quatre jeunes sur cinq. Mais la situation actuelle, en tout état de cause, n'était plus supportable, de sorte que c'est sur l'avenir choisi qu'il faut évaluer le Plan Monory.

Le premier choix fondamental porte sur la fonction dévolue aux 4^{es} et 3^{es} technologiques. A. Savary avait institué ces classes pour développer, par d'autres voies, les capacités d'abstraction des jeunes en difficulté dans les collèges. Leur objectif était *culturel* et non *professionnel*, et s'inscrivait dans une logique de démocratisation. R. Monory, au contraire, fait de ces classes le premier palier d'une filière professionnelle spécifique, recrutant dès 13-14 ans des jeunes qui auront fort peu de possibilités de rejoindre une autre voie de formation. Cette bifurcation précoce ramène à 13-14 ans l'âge de l'orientation professionnelle, que les réformes des années 60 avaient reculé jusqu'à 15-16 ans. Certes, la filière Monory est plus moderne que l'apprentissage traditionnel en entreprise ou en école, mais elle entérine et fige une orientation précoce qui rompt avec la logique de démocratisation qui s'était imposée dans les années 60.

Le second choix fondamental porte sur le baccalauréat professionnel. A. Savary avait développé les 1^{ers} d'adaptation, passerelles entre le BEP et le second cycle long. L'augmentation du nombre de bacheliers devait ainsi être assurée par le baccalauréat de technicien, qui laisse ouvert la possibilité d'études ultérieures. J.-P. Chevènement avait rompu avec cette politique en créant le bac professionnel, voie de promotion de l'élite des élèves de BEP. R. Monory place ce bac au cœur de son dispositif. Le baccalauréat de référence n'est plus celui du technicien, mais celui qui sanctionne une formation moderne d'ouvrier ou d'employé. À court terme, ce choix peut être considéré comme réaliste. Mais posé comme objectif à long terme et pièce centrale d'un dispositif structurel, le bac professionnel entérine la frontière entre ouvriers et employés, d'une part, techniciens et cadres de l'autre. Non seulement la logique, cette fois encore, est celle de la modernisation et non celle de la démocratisation, mais ce choix reflète et perpétue une conception hiérarchique de l'organisation du travail et de la société.

J. Lesourne multiplie les réserves sur l'objectif de 80 % niveau bac, qui « soulève des interrogations graves » et dont « la pertinence n'est pas évidente ». Ses réticences tiennent moins au pourcentage avancé qu'au fait même de définir les besoins en formation de la société de demain par référence à un diplôme. L'essentiel, en effet, aux yeux de J. Lesourne, est de raisonner en termes de performances et non plus de diplômes et de diversifier les formations, ce qui exclut toute référence unitaire.

L'exigence de diversification n'est pas nouvelle : elle est formulée dans tous les grands rapports des ministères Savary et Chevènement. L'originalité de J. Lesourne est de poser cette exigence à l'échelle de la société et non plus du seul système scolaire. « Pour cette société nouvelle, va devoir émerger lentement un nouveau système éducatif,

multiple dans ses lieux, ses parcours, ses contenus, ses acteurs, capable de s'intéresser aux adultes comme aux jeunes, susceptible de s'adapter à la diversité des demandes de générations entières. »

J. Lesourne met ainsi l'accent sur un problème que toute politique éducative devra affronter à l'avenir : le savoir innervé désormais le corps social tout entier et y remplit de nouvelles fonctions, évolution qui affecte et affectera la nature, les formes, les espaces et les temps de la formation.

Mais cette évolution, précisément, pose problème. Cette diversité indéfinie des savoirs abolit les points de repère dans une société à mouvements browniens tentée de renoncer à tout projet éducatif et social assumé collectivement. Dès lors, le risque est grand que l'éducation, au nom de la diversité, se modèle sur les inégalités sociales. J. Lesourne y est sensible, qui prône des correctifs à ce processus. Mais certaines de ses propositions dénotent une dérive vers les pires défauts du modèle japonais : « il semble en effet qu'il y aurait place, à la demande des parents, pour des services scolaires supplémentaires facultatifs rémunérés par les familles ou les collectivités locales ».

Quelles que soient par ailleurs ses qualités, le Rapport Lesourne souffre d'une faiblesse fondamentale : il passe sous silence le rôle de l'éducation dans les rapports sociaux et ne connaît que deux types de forces, qui agissent en sens inverse sur un même axe, celles de la modernité et celles de la résistance au changement. Les premières ont valeur en tant que telle, les secondes sont par nature archaïques. Mais quelles sont les finalités de cette modernité ? Quel rôle le savoir, en raison, précisément, de ses nouvelles fonctions sociales, joue-t-il désormais dans les rapports sociaux ? La question n'est pas posée. Cet abandon aux mouvements browniens du savoir risque fort d'être aussi un abandon au libre jeu des rapports de force dans le champ de l'éducation et une renonciation à tout projet collectif d'éducation et, au-delà, d'organisation sociale.

L'enjeu fondamental en définitive, est celui des rapports entre l'État et les multiples instances éducatives auxquelles une autonomie aura été reconnue. L'État éducateur des années 60 a engendré des structures rigides mais il était aussi porteur d'une certaine démocratisation. L'autonomie concurrentielle des établissements peut libérer la créativité éducative, mais qu'advient-il des espoirs de démocratisation ?

Bernard CHARLOT

Plan Monory - Rapport Lesourne : Confirmations et mutièmes

Le rapport Lesourne aussi bien que le « plan » Boisivon dit « Plan Monory » sont orientés vers « l'avenir » de l'Éducation nationale et « la recherche des vraies questions ». Le « présent » de l'Éducation nationale étant précisé, l'avenir est esquissé: toutefois des contradictions apparaissent et il faut regretter certaines omissions.

Constats

Il est vrai : les multiples rédacteurs de ces textes ont rassemblé de nombreux renseignements, dépouillé un certain nombre d'études antérieures, mis en évidence des opportunités ou des nécessités. On retiendra en premier lieu dans le plan Monory le juste rappel d'une vérité (trop souvent refoulée ou obscurcie) : *les personnels de l'Éducation nationale n'ont pas à rougir du bilan des trente dernières années. Peu d'institutions auraient eu la capacité d'absorber les chocs de toute nature auxquels elle a été soumise. Dont acte !* On souscrit alors volontiers à l'assertion suivante : *mais chacun perçoit aujourd'hui que le système atteint un seuil critique.* Et on peut adhérer, dès lors, à des assertions telles que : « garantir et organiser l'autonomie » ; « mobiliser ... autour d'un projet collectif » en vue de déborder les clivages ; « l'institution n'est pas suffisamment attentive aux personnes » (tiens, tiens !) ; sans qu'il soit néanmoins possible d'être convaincu que ne sont pas indemnes d'arrière-pensées d'autres propositions (« réorganiser la réussite ? », « Professionnaliser l'encadrement ? », « faire avec les autres ? ») auxquels on a envie de répondre à la fois des « oui » et des « non » assortis de « peut-être bien que ».

Même si la tonalité des réflexions qui le composent est marquée de réserves, le texte de Jacques Lesourne fait également hommage à la construction du système éducatif français, « tentative prométhéenne » qui « en un siècle », par « un immense effort collectif, a arraché à l'analphabétisme le dernier tiers de la population française et, en l'absence de mesures nouvelles, est en train d'amener à la fin des études secondaires de l'ordre de la moitié de chaque génération ». L'auteur conclut par suite à son tour : *une réussite dont le mérite revient très largement aux générations successives d'enseignants.* Ce qui le conduit cependant à ne pas « occulter » quatre « dysfonctionnements » : malgré ses grands objectifs « incapacité » présente du système à « gérer harmonieusement le changement » ; carence d'une « évaluation » de ses « résultats » ; « distribution des mérites sociaux selon une échelle étonnamment réductrice » ; enfin, en contre-partie

de la construction d'un grand système éducatif, « dévalorisation du corps enseignant ». L'auteur est conduit à « retenir » que « la compétitivité internationale du système éducatif est aussi importante pour la réussite économique de la France que celle de nos entreprises ». Il faudra donc correctement investir.

Jacques Lesourne en profite pour tenter une esquisse du paysage éducatif dans les pays développés : il note que le temps semble venu *des interrogations qualitatives*, par rapport à des thèmes tels que — « l'échec scolaire » trop important, — « la démocratisation » inachevée, — « la qualité de l'enseignement » lui-même, — « le recrutement et la formation des enseignants », — « la relation entre enseignement général et enseignement technique » (en rappelant un diagnostic de l'OCDE de 1986, soulignant le « caractère déductif et abstrait » trop habituel de notre enseignement qui marginalise la formation technique), — enfin « l'accès à l'enseignement supérieur » qui souffre de nos pratiques de « *sélection continue* » et de réglementations bureaucratiques.

Le jugement n'est pas tendre pour les pays étrangers, qui seraient en crise (Japon), en dualisme (RFA), en menace de « médiocrité » (USA), en « échec de l'ambition égalitaire » (pays nordiques). La France aurait à faire, elle aussi. Mais le rédacteur note certains des mérites reconnus à notre système : la valeur du « préélémentaire », la commodité des normes nationales, « la dispersion probablement plus faible que dans d'autres pays de la qualité des établissements ».

Visées et stratégies

Les deux constats se retrouvent dans l'esquisse d'une stratégie destinée à promouvoir, une nouvelle fois, notre système éducatif : avec la visée de faire accéder, en fin d'étape, *les trois quarts d'une classe d'âge* aux multiples classes de terminales du second degré (notamment celles de l'enseignement professionnel), tout en maintenant « un référentiel culturel commun ». Cette stratégie établit des enjeux modérés, s'appliquant patiemment par « touches successives » et par de « tout petits mouvements », à chaque degré de l'enseignement, tout en prenant soin (remarque Lesourne) « de ne pas figer l'avenir du système éducatif ».

Tout d'abord elle définit un « recentrage », dans l'élémentaire, sur quatre « maîtrises » opératoires : de la langue orale et écrite, du calcul, bien sûr, mais aussi des « outils méthodologiques » (enfin), et d'une « sensibilisation aux activités culturelles », tout en envisageant, néanmoins, « l'introduction d'une langue vivante étrangère » dès le cours moyen (comme le souhaite d'autre part le Haut Comité pour

l'Éducation et l'Économie). Jacques Lesourne insiste de son côté sur « l'épanouissement de la créativité » nécessaire et sur « l'autonomisation de l'acquisition des savoirs » à l'école primaire: ce qui ne peut que satisfaire chercheurs et militants des mouvements pédagogiques.

Dans les collèges aussi bien que dans les écoles, le « plan Monory » prévoit de « généraliser la pratique de pédagogies adaptées à la diversité des publics scolaires ». Il définit donc un objectif de « réussite » en 6^e, en 5^e, basé sur « des modalités souples de transition » entre les écoles et les collèges, ainsi que sur l'organisation des classes en groupes diversifiés et sur une gestion avisée du temps scolaire. Des efforts de diversification devraient se poursuivre en 4^e et 3^e, notamment par le développement rapide des classes « technologiques ». Les « filières d'échec » devraient, d'autre part, voir fondre leurs effectifs.

Pour les lycées, l'attention est portée à leur extension et à leur « adaptation progressive ». Il s'agit d'aider les élèves à « travailler mieux », de réduire les taux de redoublement (trop souvent nuisibles ou inefficaces), d'élargir l'accès (actuellement trop réduit) aux filières scientifiques par une révision à la baisse des programmes surchargés, de renforcer la « dimension internationale » de l'enseignement (par l'apprentissage étendu des langues et l'étude des civilisations des pays proches), de rénover les « sections technologiques tertiaires ». Il importerait aussi de promouvoir le développement des « sections post-baccalauréat, et pour Jacques Lesourne d'alléger et de réviser périodiquement les programmes en élaguant « les connaissances périmées ou secondaires » et en intégrant « les nouveaux acquis essentiels ». Il faudrait aussi contrarier « le rôle pervers des mathématiques »: pervers ou perversi ?

On notera, parmi beaucoup d'autres, des propositions relatives: au développement des nouvelles technologies de l'information, à celui des formations continues et à la poursuite fort souhaitable de l'implantation des centres de documentation et d'information (C.D.I.); ainsi que des vœux portant sur l'éducation physique et sportive ou les enseignements artistiques. Nous laisserons de côté certaines réflexions se rapportant aux enseignements supérieurs.

Mais nous retiendrons, dans les propos de Jacques Lesourne, l'accent répété mis sur les précautions indispensables pour éviter toute sélection prématurée, définitive et sur critères étroits. Il est notoire que notre système éducatif souffre d'un usage précoce et immodéré d'une sélection aléatoire mais dissuasive et qui introduit des normalisations restrictives et constipées. Pour l'auteur « accepter la différence à l'école, c'est refuser de hiérarchiser les écarts "à la moyenne !... C'est admettre que chacun puisse emprunter un parcours différent, rythmé" pour accéder aux savoirs, et que l'aide doit être proportionnée aux difficultés de chacun sur son itinéraire ». Il faut

relever également l'insistance notable marquée pour que soit effectif *l'octroi d'une autonomie réelle aux établissements* dont « les marges de jeux autorisées doivent devenir officielles » et dont les responsables devraient « avoir à leur disposition des crédits libres ». En logique, de cette autonomisation des établissements ressort l'urgence d'une organisation différenciée du fonctionnement et des structures de ceux-ci « en sous-ensembles ou unités de faible taille, avec classes à plusieurs cours » ; en création possible d'« écoles moyennes » (9 à 12 ans) ; en redéveloppant une politique volontariste dans les ZEP (avec des compléments de rémunération ?) mais encore, comme dans le plan Monory, en étalant des programmes prévus pour deux ans sur des durées de trois ans.

Les deux études convergent également sur l'importance, la priorité des mesures qui devraient concerner les personnels de l'Éducation nationale. *Rien ne se fera sans la confiance des enseignants*, assure Jacques Lesourne qui ajoute que celle-ci ne sera pas « accordée facilement ». Cet auteur observe, d'une part, que chaque enseignant devrait être recruté « à la fois pour son savoir et pour sa capacité à assumer pleinement le métier d'éducateur » (ce qui n'est guère reconnu, encore maintenant dans les sphères universitaires ou ministérielles où s'affairent les jurys) et « respecté socialement ». Il reconnaît, d'autre part, « que l'on est actuellement loin du compte puisque les règles et les pratiques de l'Éducation nationale mettent souvent les enseignants dans des situations infantilisantes et renforcent en eux les attitudes de défense et de repli... » (Ce qui est vrai notamment dans les modes de formation initiale.) Le plan Monory plaide également pour « l'option de la qualité » en ce qui concerne les recrutements, les rémunérations et les carrières et pour une « politique volontariste de la formation ».

Contradictions et silences

On aurait attendu, après ces considérations des développements sages sur les procédures et les critères de recrutement comme sur les principes, les pratiques et les contenus non infantilisants de la formation initiale des personnels mais aussi de leur formation continue : toutes questions aussi essentielles qu'ardues. On doit regretter qu'il n'en soit rien. Qui plus est, on doit constater l'absence de toute référence sérieuse à la Recherche (en éducation et en pédagogie), ni aux Sciences de l'Éducation !

La bibliographie annexe au rapport Lesourne est pauvre en indications d'ouvrages qui soient les résultats de recherches (produits par l'INRP ou des universités) et qui traitent de la formation. On me

pardonnerez, sans faire preuve d'un amour propre d'auteur sourcilieux, d'observer que tous les rapports récents établis à la demande des ministres, notamment d'Alain Savary, sont cités au nom de leurs auteurs ou à celui du ministère sauf celui de 1982 portant sur « la formation des personnels de l'Éducation nationale », le prioritaire est-il devenu secondaire et l'important des mesures à prendre est-il importun ? Légère contradiction ? Le plan Monory expédie en une seule page (sur 80 pages de texte) dans l'édition du 15 décembre 1987, le rôle « déterminant de la formation initiale et continue » marqué par « l'exigence d'un professionnalisme accru des enseignants ». Si l'on consulte le chapitre XIV du rapport Lesourne, traitant en dix pages de la formation continuée, on ne découvre qu'une allusion sur quatre lignes : « dans le passé, le système éducatif n'a pas été, loin de là, à la pointe du progrès pour la formation continue de ses propres effectifs. La création des "Missions académiques de formation" (sic) est toute récente et si de grands progrès ont été rapidement accomplis il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine ». C'est vrai : mais que faire, et à partir de quelles recherches scientifiques sur les méthodologies d'enseignement et les didactiques, ou les « effets de système » et les savoirs sur les apprentissages d'enfants ou de jeunes ?

Dans le chapitre XV du même rapport sur « les enseignants », l'évolution du métier est analysée, les marges d'initiatives « réelles » sont pointées de même que l'opportunité d'une « équipe pédagogique ». Mais, face « aux dysfonctionnements qui proviennent des pratiques du ministère » (« les critères de recrutement ne prenant en compte que les savoirs » ; « des méthodes de notation unanimement jugées grotesques »...) l'auteur ne trouve, comme solution principale au malaise d'une « hiérarchie bureaucratique », que la formation et l'initiative offertes à la hiérarchie même : « pour remobiliser l'énergie considérable dont sont souvent détenteurs les enseignants — et qui n'est pas substituable — c'est la hiérarchie qu'il faut réformer, adapter, remotiver ».

Soit : mais comment ? À partir de quelles études scientifiques ? Dans quelles structures de formation qui soient elles-mêmes préservées des pesanteurs bureaucratiques et des tentations d'infantilisation des stagiaires ou de « reproduction » ? Car ce sont des conflits de représentations et de pouvoirs qu'il importe de traiter si l'on veut à juste titre, rendre autonomes et respectables la préparation et la responsabilité des actions d'enseignement. Et comment équilibrer la formation des enseignants et celle des cadres de direction ou d'inspection et d'administration en vue de créer les conditions d'une « modernisation » de l'école ?

On ne peut que s'étonner de voir « le plan Monory » revenir aussi fréquemment sur « l'encadrement », la formation « d'hommes et de

femmes capables d'être les fédérateurs des énergies individuelles », la « responsabilité des chefs d'établissement et des maîtres-directeurs », au long de pages et de pages, alors que si peu de place et de contenu réel sont consacrés à la formation des enseignants et à la recherche pédagogique. Dommage !

Ces deux textes contiennent donc beaucoup de notations courageuses et pertinentes qui seront utiles. Leurs non-dits inclinent toutefois à penser que certaines autres « vraies questions » n'ont pu être abordées ou explicitées : notamment la conversion des directions et inspections scolaires à l'importance de la recherche ; la conversion des commissions de spécialistes et des universitaires à l'importance de l'enseignement selon des pratiques performantes. Mais ceci est une autre histoire, comme aurait dit Kipling, au sein de jungles où il est difficile de progresser candidement.

André de PERETTI



LEGRAND (Louis). — *Les politiques de l'éducation*, Paris : PUF, 1988, 126 p.

Avec *Les politiques de l'éducation*, Louis Legrand nous offre, une fois de plus, un livre dense, clair, sur un objet qui devient une préoccupation majeure des gouvernements et des acteurs des systèmes éducatifs. Bien dans la lignée des *Que sais-je*, cet ouvrage fait le point, clarifie le concept de politique de l'éducation, qui en avait bien besoin. En effet, tout un chacun parle aujourd'hui de politique éducative alors qu'il s'agit, souvent, d'un projet ou d'une réalisation ponctuels et partiels. On ne peut à bon droit se saisir du terme de politique de ... quelque chose que s'il y a définition de finalités, d'objectifs opérationnels, planification de l'atteinte de ces objectifs et des moyens financiers qu'ils nécessitent en des lieux délimités.

Lieux délimités mais de configurations diverses : ce n'est pas le moindre mérite de cet ouvrage que de poser la problématique de la décentralisation de tout système éducatif en des termes neufs : décentralisation n'est pas simple déconcentration des décisions (chapitre IV). Les acteurs d'un établissement scolaire peuvent ou doivent devenir les décideurs d'une politique clairement définie pour leur établissement. De l'établissement au gouvernement, en passant par la commune, la région, le bassin de formation, l'académie, le ministère, les