
Le désarroi des éducateurs ¹

Lorsque les enseignants se mirent en grève en 1990, pendant cinq semaines et plus pour certains, syndiqués et non syndiqués, en front commun et par delà les traditionnelles frontières "idéologiques" des réseaux, une réalité s'imposa aux observateurs qui prit le nom pour le moins imprécis de « Malaise dans l'enseignement ».

« Malaise ». Le mot voulait saisir un monstre à plusieurs facettes : le manque de moyens humains et matériels pour remplir correctement la mission de l'école ; des salaires inférieurs au secteur privé à diplôme équivalent ; des fissures dans le sacro-saint emploi garanti de la fonction publique ; une profonde dégradation des conditions de travail... mais aussi, un appel lancinant à un enseignement de qualité et le refus d'une école duale.

Tout cela est vrai et échoue cependant encore à circonscrire ce qui se joue dans cette crise de l'école qui en fait une crise plus large, une crise sociale et politique produite par de profondes mutations en cours.

Je voudrais montrer ici que, derrière la question des salaires, se cache une frustration née d'une dévalorisation du savoir et de la culture et du sujet supposé savoir qu'est l'enseignant.

Et que, derrière la question des conditions de travail, de l'équipement et de l'encadrement, se profile la remise en cause par les enseignés d'un enseignement traditionnel qui

¹ Communication pour le colloque du 17-18 février 1995 intitulé *Haine de la Culture/Culture de la haine*. A paru une première fois dans la revue *Rue des Usines*, Bruxelles, 1995, n° 26/27, p. 17-26.

contrevient à l'approfondissement de la société moderne des individus.

Massification et société des individus

L'une des grandes mutations sociales après la seconde guerre mondiale, et qui se répercute de façon significative sur l'école, s'est vu résumée sous les expressions devenues courantes d'enseignement de « masse » ou, plus positivement, de « démocratisation » de l'enseignement.

Pour saisir l'enjeu de cette mutation et de la tension qui peut surgir entre une société de masse traditionnelle et l'avènement d'une société d'individus, j'emprunte à Tocqueville l'une de ses intuitions les plus fécondes, celle d'avoir compris que ce n'est pas tant la liberté qui caractérise les siècles démocratiques, – on l'a « *rencontré autre part que dans les démocraties* » –, que l'égalité des conditions : « *Ne demandez point quel charme singulier trouvent les hommes des âges démocratiques à vivre égaux, ni les raisons particulières qu'ils peuvent avoir de s'attacher si obstinément à l'égalité plutôt qu'aux autres biens que la société leur présente : l'égalité forme le caractère distinctif de l'époque où ils vivent ; cela seul suffit pour expliquer qu'ils la préfèrent à tout le reste.*² »

La révolution de l'égalité est, pour Tocqueville, « *irrésistible*³ ». « *Irrésistible* », le terme trahit l'optimisme moderne dans le progrès qu'Auschwitz nous a contraints à réviser. La force de l'intuition tocquevillienne réside, par contre, à mon sens, dans la compréhension que cette nouvelle conception de l'homme, libre et égal à ses semblables, recèle une *dynamique égalitaire*. Et de fait, il nous faut bien constater

² Alexis de TOCQUEVILLE, *La Démocratie en Amérique* [1840], Garnier-Flammarion, vol. II, 1981, n° 354, p. 120.

³ *Ibid.*, vol. I [1835], n° 353, p. 60-61.

que les sociétés occidentales, – mais pas seulement elles ⁴ –, étendent les droits des individus : la conquête du suffrage universel, lente certes mais bien réelle, les Déclarations des Droits de l'homme et la Convention internationale des droits de l'enfant, les Conseils d'entreprise et les Comités de sécurité et d'hygiène sur les lieux de travail, la démocratisation de l'enseignement et de la culture... ponctuent cette évolution. Et ce, malgré les régressions dramatiques des années 30, toutes les lacunes qu'on peut continuer d'y repérer et toutes les tentatives et les subterfuges pour l'entraver.

Le "Système" n'a pas toujours compris cette évolution et ses conséquences. Tant le système socio-politique, que le système socio-économique ou socioculturel auquel participe le système pédagogique, ont continué à fonctionner comme si la société était une masse, un *corps* social à encadrer : le commandement, la discipline, l'autorité... propres aux sociétés hiérarchiques – et féodales – restaient les moyens privilégiés de gérer la société. Alors que ce *corps* social, cette *masse* devenait plutôt une *multitude*, une société d'individus, chacun d'entre eux ayant des devoirs certes, mais aussi des droits, et acceptant de moins en moins d'être traités en mineurs.

Mai 1968, et des manifestations similaires en Europe et dans le monde, fut l'expression de cette contestation d'un système agissant sur le mode autoritaire et disciplinaire : les étudiants exigeaient d'être des interlocuteurs ; les femmes revendiquaient d'être des partenaires ; les ouvriers réclamaient d'être partie prenante du partage des bénéfices de la croissance... Le modèle hiérarchique avait du plomb dans l'aile.

Cette lame de fond "égalitaire" traversa toute la société et modifia en profondeur les relations traditionnelles (au sein du couple et de la famille, au sein de l'entreprise et de l'école)

⁴ Mahmoud HUSSEIN, *Versant sud de la liberté. Essai sur l'émergence de l'individu dans le tiers monde*, La Découverte, 1989.

mais aussi les valeurs de cohésion sociale qui avaient prévalu jusque-là (Patrie, Famille, Savoir, Mérite, Devoir...).

Je me limiterai à prendre en considération ce que ce formidable élan libertaire, au nom de l'égalité, eut comme impact sur l'école. Je ne rappellerai toutefois pas ici les acquis progressistes indéniables de cet élan, mais soulignerai, au contraire et surtout, ce que ce mouvement amena de problématique au sein de l'école.

Je les résumerai en 4 points :

- 1) le paradoxe entre un enseignement "démocratisé" et un enseignement individualisé ;
- 2) la contestation du Savoir, de la Culture et de sa violence symbolique ;
- 3) la promesse déçue d'une égalité des chances ;
- 4) la peur de l'égalité à la mesure de son ascension ?

1. Le paradoxe entre un enseignement "démocratisé" et un enseignement individualisé

L'école est le lieu d'affrontement de deux contradictions entre lesquelles les éducateurs sont pris en tenaille. Première contradiction : le nombre d'élèves n'a jamais été aussi élevé et ce, au moment où, la demande d'enseignement est le fait d'une multitude d'individus qui entendent être traités comme tels, c'est-à-dire, à un moment où ils revendiquent un enseignement individualisé qui respecte leurs différences (quant au mode et au rythme d'apprentissage, quant à la personnalité psychologique... de chacun).

Seconde contradiction : la radicalisation du processus d'individualisation se heurte à un système pédagogique qui, par bien des aspects, fonctionne encore sur un modèle autoritaire et disciplinaire de gestion de masses.

Le désarroi des enseignants vient en partie de cette double contrainte de devoir ou de vouloir répondre à cette aspiration à un enseignement individualisé et, en même temps, de n'en avoir pas les moyens et de n'être qu'un rouage d'un système pédagogique qui fonctionne selon des normes de gestion dépassées :

- L'encadrement, le nombre de professeurs par élève, est toujours calculé sur le modèle de gestion de grands groupes. Si un cours *ex-cathedra* peut se concevoir sans problème pour un groupe de 30 élèves, comme c'est le cas actuellement, il s'avère toutefois impossible de respecter les différences de rythme et de mode d'apprentissage dans de tels groupes. Ceux-ci excluent de surcroît, la nécessaire discussion et activité des apprenants que requerrait la formation d'individus autonomes et responsables.
- La formation aux "nouvelles" méthodes pédagogiques (actives et individualisées) reste le plus souvent déficiente ou absente de la formation initiale, ou de la formation continuée quand elle existe...
- La plage-horaire professeur (20 à 22 heures au degré secondaire supérieur et de 22 à 24 heures au degré inférieur) restreint de fait le temps de préparation du professeur alors qu'il devrait être étendu pour répondre aux critères d'un enseignement individualisé.
- Les programmes-matières des cours, en passe d'être révisés dit-on, sont le plus souvent organisés selon des critères quantitatifs que qualitatifs du savoir. Par leur rigidité ou leur volume, ces programmes freinent un enseignement différencié et surchargent l'activité à domicile de l'élève alors que ce temps devrait être mis à profit pour sa détente et sa réflexion.
- La gestion de l'enseignement officiel de la Communauté française est une gestion

hypercentralisée contradictoire avec les réalités de terrain. Cette gestion est en outre très bureaucratisée et ne s'enrichit que rarement des expériences, des critiques et des trouvailles des acteurs de l'enseignement.

- Enfin, l'espace scolaire, bâtiments et classes, sont toujours conçus selon une architecture des grands ensembles, davantage propice au mode disciplinaire d'enseignement.

2. La contestation du Savoir, de la Culture et de sa violence symbolique

a) Asymétrie de la relation pédagogique

Si la contestation de la relation enseignant-enseigné, qui prévalait avant la fin des années 1960, me paraît une réaction justifiée eu égard à la *dynamique égalitaire* qui voulait en découdre avec une conception élitaire du système pédagogique et avec l'omnipotence des professeurs, elle a cependant conduit à méconnaître un autre paradoxe, lié celui-ci à la spécificité de la relation d'apprentissage qui est, comme le souligne Jean-Marc Ferry, d'être *asymétrique* :

- d'une part, enseignants et enseignés ne prétendent pas construire ensemble une *vérité* (le contenu à transmettre a généralement été scientifiquement établi ailleurs)⁵, d'où l'importance, soit dit en passant, de la formation continuée ;
- d'autre part, la relation pédagogique n'est ni égalitaire ni libre : « *égalité et liberté sont en effet des projets correspondant à l'idéal d'une identité mûre, émanci-*

⁵ Jean-Marc FERRY, *Les Puissances de l'expérience*, vol. II, *Les ordres de la reconnaissance*, Paris, Éd. du Cerf, 1991, p. 81.

pée, dont la réalisation suppose précisément une éducation. C'est l'idée pratique : l'é-ducation signifie littéralement que l'élève doit être conduit hors de l'état de mineur, pour accéder à l'état émancipé ou majeur⁶ ».

Il ne s'agit dès lors nullement qu'enseignants, apprenants et parents discutent à égalité tous les contenus ou méthodes d'enseignement.

S'il me paraît juste de revendiquer une relation pédagogique *égalitaire*, c'est dans le sens où professeur et élève doivent être considérés comme des individus à part entière, avec leurs droits et leurs devoirs, avec leur besoin de respect et de reconnaissance en tant qu'êtres humains égaux. Mais cette relation reste cependant *asymétrique* en ce que le rôle du professeur est de donner à apprendre et d'« é-duquer ».

La revendication égalitaire des étudiants a cependant parfois conduit à nier cette asymétrie, disais-je, et de nombreux professeurs s'en sont trouvés désarmés. L'idéal d'égalité dont la contestation étudiante était porteuse a pu les faire hésiter entre deux positions qui, toutes deux, devaient distordre la relation pédagogique : l'école s'est, en effet, vu déchirée entre les partisans de la suppression de la violence de l'apprentissage au profit de l'épanouissement personnel de l'élève (il convenait d'être principalement ludique, concret et de laisser l'élève s'exprimer et s'épanouir) et les partisans d'un enseignement traditionnel fondé sur l'autorité du professeur. Si les seconds permettaient de conserver un certain crédit au savoir, ils refusaient toutefois de prendre en compte la demande des étudiants d'être des égaux. Si les premiers avaient, par contre, le mérite de prendre cette demande en considération, ils contribuaient toutefois au discrédit de l'acte d'enseignement.

⁶ *Ibid.*, p. 82-84.

b) Inflation du présent et tour “technocratique”

Il faut aussi expliquer en partie le désarroi des professeurs d'une part par l'inflation du présent et de la nouveauté qui a gagné toute la société et, d'autre part, par le tour “technocratique” que l'école a pris ces dernières années. Car si le Savoir, avec un grand S, et la Culture, avec un grand C, méritaient sans aucun doute la fronde étudiante de la fin des années 1960 parce qu'ils étaient déconnectés du monde vécu et ne faisaient plus sens en tant que tels, c'est-à-dire en tant que valeurs de la tradition – à imiter –, l'école et la société ont souvent cédé au « du passé faisons table rase » et renoncé à référer l'enseignement au patrimoine d'expériences de l'humanité dont témoignent le savoir et la culture et qui constitue une bonne part de notre identité dans le monde et dans le temps, pour s'en référer au “vécu”. L'école n'échappait ainsi pas à cette *inflation du présent* qui gagnait tous les secteurs de la société⁷. L'art contemporain en était l'un des révélateurs : la valeur de l'œuvre tendant à résider précisément dans le processus de création et de production, c'est-à-dire dans son caractère éphémère, plutôt que dans sa force de permanence ou d'universalité. L'école connut aussi cette fièvre du nouveau qui mettait l'accent sur l'expressivité plutôt que sur l'acquisition de normes.

Mais, comme à l'opposé et pourtant lié à cette valorisation de l'expression individuelle, l'enseignement subit aussi un tour “technocratique” dans le sens où on lui demandait d'être immédiatement rentable. Dans les deux cas, sont valorisés le vécu, le présent, l'utile, le concret, au détriment des qualités intrinsèques du Savoir et de la Culture : l'insertion dans un monde commun et dans une temporalité qui suppose l'acquisition de principes et de normes abstraites.

⁷ Claudine LELEUX, « Questions de mémoire » dans *Réflexions d'un professeur de morale. Recueil d'articles 1993-1994*, Bruxelles, Démopédie, p. 118-142.

c) Principe du plaisir et violence de l'apprentissage

Enfin, le principe de plaisir, qu'affirmait le mouvement de contestation de 1968, connu, lui aussi, des effets pervers dans l'enseignement. Car si, Mai 68, stigmatisant la morale « bourgeoise » qui réprime le plaisir et le désir, représentait et représente toujours une incontestable émancipation de l'Homme, il me semble avoir semé une illusion. Illusion de croire ou de laisser croire que l'apprentissage – quel qu'il soit – puisse s'opérer sans effort. Illusion d'autant plus pernicieuse qu'elle a contribué à dévaloriser la mission et le statut de l'enseignement dans l'opinion publique. Dévalorisation qui n'a pas été sans effet sur la volonté de réduire le prix à payer de la société pour son enseignement.

Les professeurs me paraissent tenus à ce propos de trouver le point d'équilibre entre deux voies d'accès, contradictoires en apparence : dans la lignée des travaux de Jean Piaget, un enseignement actif et ludique, indispensable à un enseignement performant, et, cependant, un enseignement qui ne sacrifie pas au principe de plaisir le contenu enseigné. Car, comme le formule si bien Marcel Gauchet : *« Pas d'accès à l'humanité, pas d'inclusion dans le réseau serré des symboles qui la représentent et la constituent, sans heurt avec l'extériorité violente d'une organisation dont la cohérence vous précède, sans désespérance quant à la possibilité de jamais rejoindre ce lien qui à la fois vous enveloppe et vous échappe, sans passage par l'angoisse du décalage entre le peu que vous saisissez et la somme de ce qu'il faudrait maîtriser. Toutes choses qu'on n'aide pas les individus à surmonter en faisant comme si elles n'existaient pas. »*⁸

⁸ Marcel GAUCHET, *L'École à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique* dans *Le Débat*, novembre 1985, Gallimard, p. 75.

Le désarroi des éducateurs est ainsi à la mesure de la prouesse qu'il leur faut réaliser : *enseigner* (principe de l'effort et de l'insertion dans un monde) *activement* et *ludiquement* (principe d'efficacité de l'apprentissage) un *savoir établi hier et ailleurs* qui fasse *sens ici et aujourd'hui*, et ce, dans une *relation égalitaire* qui est cependant *asymétrique*.

C'est dire qu'ils ne peuvent posséder à eux seuls la clef du changement et de la résolution de la crise de l'école et que seul un projet de société, qui réévalue le rôle de l'enseignement, pourra y parvenir.

3. La promesse déçue d'une égalité des chances

La *dynamique égalitaire* n'a pas eu des effets que sur la relation pédagogique. Elle s'est aussi manifestée dans la société et dans l'école sous la forme d'une aspiration à une égalité des chances à la certification.

Le décrochage et le redoublement scolaires⁹, de même que l'existence de filières qui s'avèrent souvent être des voies de garage, sont autant de symptômes que l'école démocratique échoue à rencontrer cette aspiration, fomentant ainsi à son endroit violence et « haine de la culture » et se soldant sur le plan social par autant de nouveaux phénomènes d'exclusion.

Une des stratégies mise en avant pour remédier à cette situation consiste à supprimer ou à abaisser le niveau des compétences pour permettre la certification de tous. Cette stratégie trouve des partisans pour des motifs divers qui vont 1°) de la nécessaire restriction budgétaire (l'échec scolaire coûte cher à la collectivité), 2°) du présumé savoir spontané

⁹ Entre-temps, j'ai développé cette problématique dans Claudine LELEUX, *L'École revue et corrigée. Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*, De Boeck & Belin, 2001, coll. "Comprendre".

et naturel de l'enfant, 3°) à la remise en cause des normes culturelles – « de classe » – qui seraient véhiculées par l'école.

Il me paraît en tout cas, en ce qui concerne ce troisième motif, que l'enfant de milieu social défavorisé n'a rien à gagner à être épargné des contraintes culturelles du monde dans lequel il est appelé à s'insérer. Je pense, au contraire, comme l'écrit Marcel Gauchet, qu'en l'épargnant, on ne ferait que renforcer les privilèges sociaux : si l'intervention pédagogique « *renonce à se présenter comme entreprise de médiation avec une norme expressément posée et reconnue, [elle] abandonne en réalité l'entrée des individus dans la culture constituée au hasard des rencontres interpersonnelles et par conséquent, pour l'essentiel, aux mécanismes du privilège social. Au bout de la pédagogie sans violence, il y a l'école de l'inégalité*¹⁰ ».

S'il est évidemment nécessaire de supprimer l'échec scolaire abusif, ce n'est pas en recourant à la certification automatique que l'on supprimera la sélection. La dévalorisation des diplômes que cette dernière stratégie générerait conduirait, en effet, à reporter la sélection à un autre niveau, notamment à l'entrée dans le monde professionnel.

Si l'on veut honorer cette aspiration égalitaire légitime à la certification de tous, il s'agit bien plutôt de dégager des moyens financiers supplémentaires et d'opérer une discrimination positive : un taux d'encadrement plus élevé et des professeurs parmi les plus motivés et qui maîtrisent le mieux le savoir qu'ils ont à transmettre sont les conditions *sine qua non* de la réussite des élèves culturellement moins familiarisés au savoir que les autres¹¹.

La politique scolaire prend toutefois peu ou pas cette direction. La raison avouée en serait budgétaire. Les éducateurs sont alors prisonniers d'un « *double langage* »,

¹⁰ *Ibid.*, p. 77.

¹¹ Voir le dossier *Encore au fond de la classe* dans *Échec à l'échec*, décembre 1994, n° 103.

partagés entre la pratique sélective d'une institution qui se donne pour « démocratique » et l'absence de moyens en leur pouvoir pour honorer l'idéal dont l'école se drape.

La société n'aurait-elle pas les moyens de se payer un tel enseignement et se résignerait-elle ainsi à ce que l'école soit méritocratique, qu'elle sélectionne les meilleurs qui encadreront la société de demain, bref, qu'elle soit source et agent de différences culturelles et sociales ?

Il nous reste ainsi à comprendre ce qui pousse la société actuelle à ne pas libérer ces moyens ?

4. La peur de l'égalité à la mesure de son aspiration ?

Tout se passe comme si l'école et ses profs conservaient dans le public l'image négative qu'elle a endossée dans les années 1970. Discrédit accentué par certains éducateurs eux-mêmes qui ont cédé à la mode "laxiste" de l'époque. Discrédit alimenté depuis par un enseignement et des enseignants peu préparés aux nouveaux besoins d'un enseignement individualisé, et parfois même, l'un entraînant l'autre, démobilisés.

Jusqu'ici, en effet, la société et ses représentants politiques n'ont quasi pas abordé le « malaise de l'enseignement » sous l'angle d'un refinancement revendiqué à corps et à cris par les enseignants en 1990 et par les étudiants du supérieur aujourd'hui.

Cela s'explique en partie par le piètre état dans lequel se tiennent les finances publiques et par le fait que l'industrie, jusqu'ici consommatrice de main-d'œuvre scolarisée, n'engagera demain que les plus qualifiés d'entre eux.

Mais comment comprendre que l'opinion publique, travaillée par la poussée égalitaire à laquelle je faisais allusion au début de cet exposé, ne revendique ni une formation de qualité

certifiée pour tous, ni, par exemple, une réforme significative du système de redistribution comme l'allocation universelle et la création et le développement d'un secteur non marchand ou « *quaternaire* »¹² susceptible de contrer la dualisation de la société et l'exclusion de larges pans de la société avec les risques explosifs et désintégrateurs qui y sont attachés ?

Plusieurs facteurs concourent, me semble-t-il, à ce conservatisme :

Tout semble en effet se passer selon un individualisme triomphant, comme si, en mal de transcendance, d'élection et de salut en ce monde, en mal de salut de masse ou de société sans classes, la société occidentale s'accrochait au salut social et professionnel, comme si l'identité personnelle se fondait sur le mérite scolaire et professionnel et la différence sociale qu'ils induisent. Tout se passe donc en effet comme si l'école de la réussite de tous ôterait à l'individu cette possibilité d'affirmer sa différence. Bref, tout se passe comme si la peur de l'égalité était à la mesure de son aspiration.

Trop d'enseignants, à cet égard, recourent au "sauve qui peut" pour revaloriser l'enseignement et avec lui l'image d'eux-

¹² Jean-Marc FERRY, *La troisième révolution* dans *Le Monde des Débats*, mai 1993, p. 10 ; Habermas. *L'éthique de la communication*, PUF, 1987, p. 533-553 et, en particulier la note 70, p. 541 : « *Il s'agirait au fond d'un secteur regroupant notamment toutes les activités communicationnelles dont l'utilité sociale tend à être reconnue sur le plan même de l'efficacité économique : activité de soutien et d'assistance, d'animation culturelle, sportive, éducative, de pédagogie libre, qui toutes jouent (ou sont appelées à jouer) un rôle dans l'intégration sociale, outre qu'elles diminuent le coût social – et donc financier (sécurité sociale) – que doit couvrir une collectivité plus ou moins pathogène (folie, délinquance, marginalité).* » et Jean-Marc FERRY, *Robotisation, utilité sociale et justice sociale* dans *Esprit*, janvier 1985, n° 97, p. 19-29. Le lecteur pourra entre-temps se référer à Claudine LELEUX, *Travail ou revenu ? Pour un revenu inconditionnel*, Paris, 1998, Éd. du Cerf, coll. "Humanités".

mêmes par rapport aux autres professions : en mal d'identité, certains d'entre eux forcent la reconnaissance, de l'élève et de ses parents, en s'affirmant de manière négative par la sanction, la vexation, la logique de l'échec et du redoublement.

Dans la société, une majorité de personnes semblent vouloir s'affirmer pour le moment en laissant advenir une nouvelle exclusion : « *Faire accéder aux mêmes études les enfants des classes populaires qui en restent exclus n'est plus prioritaire, cela pourrait même aller contre les intérêts bien compris des classes moyennes désormais majoritaires, sinon dominantes dans les sociétés tertiaires* ¹³ ».

Mais s'agit-il d'un conservatisme irréformable ?

En l'absence d'un véritable débat et de véritables choix sur les enjeux et les priorités de l'utilisation de l'impôt, ce qui rend d'ailleurs abusive l'utilisation récente de l'expression « Pacte social » par le gouvernement belge, ou, pour le dire autrement, en l'absence d'une souveraineté populaire comme procédure, au sens d'Habermas ¹⁴, il n'est pas possible de conclure au refus de la société de se doter des moyens nécessaires à résoudre ce conflit École/Société. Nous sommes certainement à l'un des tournants qui ont ponctué le processus de l'égalisation des conditions. De même que l'on a longtemps tergiversé avant d'octroyer le suffrage universel aux pauvres, puis aux femmes et enfin aux jeunes ¹⁵, la société *semble* résister à cette école démocratique de la réussite de tous.

La société occidentale a choisi jusqu'ici la solidarité par rapport à la maladie, au chômage, à la pension... pour

¹³ Philippe PERRENOUD, *Une Société sans classes, vraiment ?* dans *Échec à l'échec*, op. cit., p. 3.

¹⁴ Jürgen HABERMAS, *La Souveraineté populaire comme procédure. Un concept normatif d'espace public* dans la revue *Lignes*, septembre 1989, n° 7, p. 29-58.

¹⁵ Pierre ROSANVALLON, *Le Sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, Gallimard, 1992.

préserver sa cohésion. Elle en a trouvé le financement. Elle n'a pas d'autre choix, me semble-t-il, si elle veut éviter la barbarie, que d'honorer l'aspiration égalitaire qui a gagné cette fois le savoir et la culture et que de se donner les moyens budgétaires d'un enseignement de masse individualisé qui nécessite un encadrement accru et une révision fondamentale, de niveau universitaire, de la formation initiale de tous les éducateurs (de la maternelle, du primaire et du secondaire) tant en termes de maîtrise scientifique qu'en termes d'attitudes pédagogiques.

Sur ce point en particulier, je voudrais souligner les conséquences funestes du désarroi des éducateurs sur l'attitude pédagogique. Si ceux-ci sont placés dans une relation où ils ne peuvent pas faire preuve de confiance dans leur mission et en eux-mêmes (dans leurs capacités d'enseignants et d'êtres humains), il y a fort à parier qu'ils contribueront, fût-ce inconsciemment, à l'escalade du rejet et de la non reconnaissance aujourd'hui à l'œuvre dans de nombreuses écoles.

Le coût social de l'exclusion, de la délinquance, de la marginalité ou du vote d'extrême-droite peut encore être évité mais il est grand temps si l'on ne veut pas devoir constater que la *haine de la culture* conduit à la *culture de la haine* ¹⁶.

¹⁶ Claudine LELEUX, « Juger les préjugés » dans *Réflexions d'un professeur de morale*, op. cit., p. 83-115.