



HAL
open science

La loi d'orientation dix ans après : éléments d'évaluation

Gilles Ferréol

► **To cite this version:**

Gilles Ferréol. La loi d'orientation dix ans après : éléments d'évaluation. Expressions, 2002, Dossier spécial "Dixième anniversaire" : dix ans d'enseignement, 20, pp.19-39. hal-02406308

HAL Id: hal-02406308

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406308>

Submitted on 13 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA LOI D'ORIENTATION DIX ANS APRÈS : ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION

Gilles FERRÉOL

Université de Poitiers (Laresco-ICOTEM)

Résumé. – Cet article reprend les principales conclusions d'un rapport de recherche (Ferréol, 2001) portant sur l'évaluation, dix ans après sa promulgation, de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, plus familièrement appelée «Loi Jospin» (cf. l'encadré I, page suivante). Si, pour la plupart des observateurs, cette loi, « sans prétendre opérer de révolution dans le système éducatif », est bien un « texte d'ensemble cohérent, contenant des dispositions tout à fait novatrices » (Faberon, 1989, p. 506), sa mise en œuvre s'est révélée plus délicate, les résultats obtenus – tout en étant appréciables – laissant un goût d'inachevé et suscitant un certain nombre d'interrogations ayant trait à la problématique du changement et de l'innovation.

Abstract. – Ten years after the loi d'orientation of July 10th 1989 (best-known as «Loi Jospin») was promulgated, a research report was made. This article is based on its main conclusions. Although it does not revolutionize education, this law is generally considered as a consistent text with innovative measures. Nevertheless, its implementation turned out to be quite difficult, because the results – even if they were appreciable – seem to be incompletely and bring about many other questions concerning change and innovation.

I. Une fenêtre ouverte

1. Continuité et changement

La loi du 10 juillet 1989, fait remarquer Jean-Claude Guérin, « entérine une évolution amorcée sous Joseph Fontanet (après 1968) pour réaliser la démocratisation du savoir, par l'instauration du collège unique et la fusion des deux grandes filières existantes, poursuivie par Christian Beullac (1978-1981) pour rapprocher le système éducatif du monde économique et pour lui donner davantage d'autonomie, et surtout modifiée par Alain Savary (1981-1984) pour rénover l'ensemble en laissant jouer l'initiative des personnels, en organisant les coordinations nécessaires, en opérant un changement radical des perspectives par le fait de se centrer sur le jeune qui étudie et en instaurant la pratique du projet et des contrats » (Guérin, 1993, pp. 64-65).

Le ministère Savary, en particulier, « marqué par une action de fond méthodique sur tout le champ de l'Éducation nationale », s'est illustré :

- par « une réflexion et un travail approfondis »¹ ;
- par « des mesures à la fois dynamiques et symboliques »² ;
- et par « une volonté de restructurer l'administration »³.

Ces potentialités, malheureusement, n'ont pas toutes été suivies d'effets, « soit par les freins apportés par les gestionnaires comme par les corporatismes divers, soit par un manque de communication et d'explication, soit encore par suite de l'élan brisé par la fausse querelle de l'enseignement privé en 1984 ». D'où « le découragement des novateurs, montrés injustement du doigt vengeur des pourfendeurs de moulins à vent et accusés d'un échec qu'ils avaient toujours voulu combattre » (*ibid.*, p. 65)⁴.

Il faut, dans un tel contexte, mettre au crédit de Lionel Jospin la « relance » de ce processus⁵, le texte voté donnant non pas des directives mais – comme son nom l'indique – des *orientations*, un cadre et de nouvelles articulations afin d'« être en cohérence avec son temps ». Sont ainsi « actés » ou entérinés :

- le renforcement de l'égalité des chances, de l'exigence de qualification et de la professionnalité enseignante⁶ ;
- une meilleure prise en compte des aspirations des personnels et de leurs partenaires à davantage d'initiatives ;
- la poursuite des mouvements de décentralisation et de déconcentration.

À un niveau plus fondamental, quatre « inflexions » majeures peuvent êtres mises en évidence :

- la centration sur l'élite et l'individualisation de la formation, ce qui suppose une adaptation aux rythmes d'acquisition de chacun, une aide personnalisée, une redéfinition des contenus, la mise en place de cycles⁷ et des droits spécifiques⁸ ;
- le rôle primordial dévolu à l'établissement⁹, « lieu de travail et de vie » et non plus simple « bâtiment d'accueil soumis à des contraintes décidées d'en haut » ;
- l'obligation de résultats, liée à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un véritable « projet éducatif », ce qui implique des dotations suffisantes et le développement de la contractualisation ;
- un recours plus massif à un partenariat diversifié, sans empiétements et dans le respect réciproque des identités.

Plusieurs registres sont mobilisés :

Types de logique	Demande	Service public	Décentralisation	Coopération
Mots-clés	Besoins Attentes Parcours « profilés »	Intérêt général Communauté Solidarité	Responsabilisation Développement local Gestion de proximité	Négociation Contrat Participation

ENCADRÉ I. UN PREMIER ÉCLAIRAGE

De la Loi Guizot à la Loi Jospin

- Loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire, dite « Loi Guizot ».
- Loi du 15 mars 1850, loi sur l'enseignement, dite « Loi Falloux », consacrant la liberté d'enseignement du second degré.
- Loi du 12 juillet 1875 relative à la liberté de l'enseignement supérieur.
- Loi du 28 mars 1882 qui rend l'enseignement primaire obligatoire et laïque, dite « Loi Ferry ».
- Loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire, dite « Loi Goblet ».
- Loi du 25 juillet 1919 relative à l'enseignement technique, industriel et commercial, dite « Loi d'Astier ».
- Loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 relative aux rapports de l'État et de l'enseignement privé modifiée par la loi n° 71-400 du 1^{er} juin 1971, dite « Loi Debré ».
- Loi n° 71-556 du 12 juillet 1971 relative à la création et au fonctionnement des organismes privés dispensant un enseignement à distance, ainsi qu'à la publicité et au démarrage faits par les établissements d'enseignement.
- Loi d'orientation n° 71-577 du 16 juillet 1971 sur l'enseignement technologique.
- Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite « Loi Haby ».
- Loi n° 77-1285 du 25 novembre 1977 complémentaire à la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 modifiée et relative à la liberté de l'enseignement, dite « Loi Guerneur ».
- Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions.
- Loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État, complétée par la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983.
- Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, dite « Loi Savary ».

- Loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public, dite « Loi Rocard ».
- Loi n° 84-1285 du 31 décembre 1984 portant réforme des relations entre l'État et les établissements agricoles privés et modifiant la loi n° 84-579 du 9 juillet 1984.
- Loi n° 85-583 du 10 juin 1985 relative à la création d'établissements d'enseignement public.
- Loi de programme n° 85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel, dite « Loi Carraz ».
- Loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 sur l'éducation, dite « Loi Jospin ».

Titres et articles

Art. 1^{er} : L'éducation, première priorité nationale (cf. la loi n° 94-665 du 4 août 1994 art. 11, JO du 5 août 1994 et la loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 art. 142, JO du 31 juillet 1998).

Titre I^{er} : La vie scolaire et universitaire.

- Le droit à l'éducation (chap. I^{er}, art. 2 et 3)
- L'organisation de la scolarité (chap. II, art. 4, mod. par la loi n° 95-836 du 13 juillet 1995 art. 2, JO du 14 juillet 1995 ; art. 5, 6 et 7 ; art. 7 bis et 7 ter insérés par la loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993 art. 54 et 55, JO du 21 décembre 1993 ; art. 8, mod. par la loi n° 92-675 du 17 juillet 1992 art. 1, JO du 19 juillet 1992 et par la loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993 art. 56, JO du 21 décembre 1993 ; art. 9, mod. par la loi n° 92-678 du 6 juillet 1992 art. 17, JO du 21 juillet 1992).
- Droits et obligations (chap. III, art. 10 ; art. 10 bis inséré par la loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 art. 145, JO du 31 juillet 1998 ; art. 11, 12 et 13).

Titre II : Les personnels.

- Les enseignants (art. 14 ; art. 14 bis et 14 ter insérés par la loi n° 99-587 du 12 juillet 1999 art. 9, JO du 13 juillet 1999).
- Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé (art. 15).
- Publication d'un plan de recrutement annuel (art. 16).
- Création des IUFM (art. 17).

Titre III : Les établissements d'enseignement.

- Élaboration d'un projet d'établissement (art. 18, mod. par la loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 art. 142, JO du 31 juillet 1998 ; art. 18 bis inséré par la

loi n° 95-836 du 13 juillet 1995 art. 3, JO du 14 juillet 1995 ; art. 18 ter inséré par la loi n° 99-587 du 12 juillet 1999 art. 9, JO du 13 juillet 1999).

- Constitution de groupements d'intérêt public (art. 19, mod. par la loi du 12 juillet 1999 art. 9, JO du 13 juillet 1999).

- Maîtrise d'ouvrage de constructions universitaires (art. 20).

- Résorption des disparités géographiques, avec une attention particulière aux DOM-TOM (art. 21 ; art. 21 bis inséré par la loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 art. 13, JO du 31 juillet 1998).

Titre IV : Les organismes consultatifs.

- Mise en place d'un Conseil supérieur de l'éducation (art. 22, mod. par la loi n° 91-1285 du 21 décembre 1991 art. 1, JO du 24 décembre 1991).

- Attributions du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (art. 23, mod. par la loi n° 90-587 du 4 juillet 1990 art. 24, JO du 11 juillet 1990).

- Composition et missions des conseils académiques (art. 24).

Titre V : L'évaluation du système éducatif.

- Rôle de l'IGEN et de l'IGAEN (art. 25).

- Transmission du rapport annuel des établissements publics locaux d'enseignement aux autorités compétentes (art. 26).

- Indépendance du comité national d'évaluation (art. 27).

Titre VI : Dispositions diverses (art. 28 à 36)

2. Des fortunes diverses

Une fois le texte voté, le monde enseignant – « après tant d'obstacles d'arrière-garde qu'il a fallu combattre » – s'installe dans une sorte d'« acceptation un peu passive »¹⁰, « sans connaître d'effervescence comme à d'autres périodes » et « sans avoir trouvé des points d'ancrage intellectuellement forts, aidant à penser la question du *sens* de l'école dans la société contemporaine » (Robert, 1993, p. 183).

L'heure est alors à l'ouverture de « chantiers », à des « plans de modernisation »¹¹. En septembre 1990, l'organisation par cycles¹² devient effective dans une trentaine de départements¹³, les autres leur emboîtant le pas à la rentrée suivante. Il ne s'agit plus de « remplir un programme annuel imposé classe par classe pour un niveau réputé égal de tous les élèves », mais de « se pencher sur les caractéristiques de ceux-ci, leurs acquis et leurs lacunes », d'« imaginer des dispositifs d'évaluation qui fassent progresser et qui ne soient pas une sanction » (*ibid.*, p. 184). Un premier bilan, effectué deux ans

plus tard, fait état des difficultés rencontrées : éloignement géographique entre la maternelle et le CP, exigüité des salles rendant difficiles les activités de groupes, absence de matériel de reprographie adéquat, manque de temps pour la préparation des dépenses d'apprentissage et – plus gênant – reconstitution implicite de filières distinctes (les « forts » et les « faibles »)¹⁴.

Les collèges, de leur côté, s'ils demeurent un « élément stratégique » dans la lutte contre l'échec scolaire, s'efforcent dorénavant de conduire tous les jeunes au terme de la troisième, le palier d'orientation en fin de cinquième étant appelé à disparaître définitivement, les CPPN et les CPA devant être aussi supprimées¹⁵ et les redoublements limités.

La rénovation pédagogique touche également les lycées¹⁶, une seconde dite « indéterminée »¹⁷ étant instituée¹⁸ et le baccalauréat « compacté » en sept grandes dominantes¹⁹ (dont quatre dans le technique) « d'égale valeur et dignité »²⁰. Quant à l'enseignement professionnel, « dont le paysage a été – en positif²¹ – profondément transformé au cours de la décennie », il est en quête de son « meilleur point d'équilibre »²², « à l'intérieur du système scolaire »²³ d'une part, « entre celui-ci et l'entreprise » de l'autre²⁴.

Le supérieur bénéficie, lui aussi, d'une attention privilégiée : le plan « Université 2000 », reposant sur un partenariat entre l'État et les collectivités territoriales, représente un investissement de trente-deux milliards de francs réparti sur cinq ans²⁵. Autonomie et contractualisation sont ici à l'honneur.

Les IUFM, enfin, ont des débuts difficiles, 1993 – nous l'avons évoqué dans un article précédent – étant l'« année de tous les dangers » (Ferréol, 2002).

Quels que soient les obstacles, les imperfections ou les ratés, une impulsion a été lancée, la voie tracée devant être consolidée. La *Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle*²⁶ s'inscrit tout à fait dans cette perspective²⁷. Les enjeux sont de taille :

- combattre les voies précoces de l'exclusion²⁸ ;
- œuvrer pour plus d'équité ;
- donner le goût des études et s'attaquer aux racines de la déscolarisation ;
- favoriser, dans un environnement de plus en plus européen, l'apprentissage des langues étrangères et utiliser à bon escient les opportunités offertes par les NTIC ;
- promouvoir des pratiques citoyennes.

Les efforts doivent, dès lors, se concentrer sur quelques principes fondamentaux²⁹ :

- veiller à l'épanouissement de toutes les facultés et aptitudes, la formation de base nécessitant davantage de polyvalence ;

- recentrer les programmes et rendre plus lisibles les priorités ;
- tenir compte du « droit à la différence »³⁰, de l'hétérogénéité des publics³¹ et de la variabilité des rythmes d'acquisition³² ;
- valoriser des formes pédagogiques suscitant l'intérêt et mobilisant la participation ;
- varier les exigences et les aides en collaborant plus étroitement avec des personnes-ressources ou des réseaux spécialisés³³.

L'entrée dans une dynamique de rénovation ne peut évidemment se concevoir sans un large consentement de la communauté éducative, le pilotage des projets devant laisser beaucoup de place aux initiatives de terrain.

La réforme du lycée engagée en 1999³⁴ prend appui sur un constat similaire : la massification a entraîné des tensions plus ou moins vives, les mesures prises pouvant poser problème. L'inflation du nombre d'options choisies a par exemple alourdi le temps de travail au détriment d'un approfondissement des apprentissages les plus essentiels ; de même, l'enseignement modulaire, qui devait à l'origine servir de support à une pédagogie différenciée³⁵, s'est plus d'une fois transformé en TD ou en TP. Ajoutons un déséquilibre dans les recrutements des filières et une orientation souvent mal négociée – ou par défaut – vers les voies professionnelle ou technologique. La conclusion coule d'elle-même : « Le système éducatif, en dépit d'une pratique volontariste, engendre des mécanismes qui font que les inégalités peuvent se maintenir » (Imbert, 1999, p. 34)³⁶, la complexité des structures et des modes de fonctionnement favorisant les « délits d'initiés ».

Pour tenter de déjouer ces « pièges », il est prévu, sans bouleverser l'architecture d'ensemble, d'instaurer un « dispositif d'accompagnement individualisé », deux heures d'aide par division étant attribuées en seconde à tous les établissements³⁷. Les TPE³⁸, censés initier à la recherche en développant esprit critique et capacité d'argumentation³⁹, en constituent l'un des principaux leviers et visent un double objectif : le décroisement des disciplines et l'appropriation du savoir par les élèves. Sont en outre envisagés :

- un réaménagement des programmes et une réduction des effectifs⁴⁰ ;
- l'introduction de l'ECJS⁴¹ ;
- la signature de contrats d'enseignement « intégré »⁴² ;
- la création d'une série EPS⁴³ et d'ateliers d'expression artistique...

Une fois encore, « les changements amorcés, permis et sollicités par cette loi⁴⁴, demandent du temps » car nous savons d'expérience que « les évolutions sont lentes » et que « l'efficacité dépend, pour une bonne part, de l'adhésion des acteurs » (Guérin, 1993, p. 76).

II. Une régulation complexe

1. Des arbitrages toujours délicats

Comme le notent François Dubet et Marie Duru-Bellat, « les aspirations à la restauration, fût-elle républicaine, et les appels à l'ouverture délibérée aux demandes économiques et sociales se partagent l'espace des querelles scolaires, gelant ainsi les débats qu'ils prétendent ouvrir » (Dubet et Duru-Bellat, 2000, p. 271).

Certaines tensions peuvent être néanmoins très éclairantes (Obin, 1993, pp. 221-223) :

Dimension	Articulation
Pouvoir	Pilotage <i>et</i> participation
Cohésion	Unité <i>et</i> autonomie
Espace	Ouverture <i>et</i> recentrage
Temps	Tradition <i>et</i> modernité

Ainsi, « plus le processus est participatif, plus sa légitimité globale doit être affirmée ». Or, il n'en est pas toujours de la sorte : « Les prises de décision, contrairement à ce que l'on pourrait espérer, sont souvent peu rationnelles, liées à la pression de l'actualité, à des effets d'image ou à l'influence (provisoire) de tel ou tel, sans parler des contraintes du travail interministériel [...]. Cette situation s'est aggravée et ceci pour plusieurs raisons⁴⁵, fréquemment énoncées et dénoncées, mais dont on n'a pas pris assez la mesure ou qu'on ne combat pas avec assez de force et de volonté » (Joutard et Thélot, 1999, pp. 116-117.)

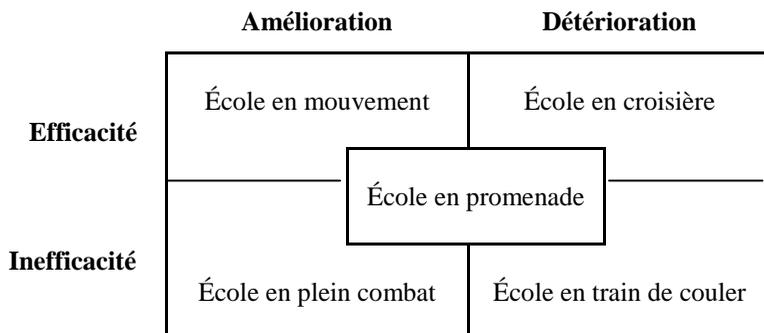
Tous ces dysfonctionnements peuvent renforcer l'immobilisme : « Directeurs de l'administration centrale et recteurs se trouvent en présence de chefs de division et de bureau, arrivés là avant eux, certains depuis une ou deux décennies, et qui pour beaucoup seront là après eux. Il n'est pas question de mettre en cause leur loyauté vis-à-vis de leurs supérieurs. Mais [...] la tentation est forte de considérer toute nouveauté comme impossible techniquement [...]. Ces fonctionnaires dévoués et consciencieux ont vu tellement de velléités de réformes et tant de projets improvisés qu'ils sont dotés d'un profond scepticisme : leur réaction naturelle est donc d'attendre le prochain ministre ou le prochain directeur. Compte tenu de l'histoire chaotique de notre système éducatif, qui pourrait leur jeter la pierre ? » (*ibid.*, p. 103.)

La question de la cohésion, à présent, est structurée par les « couples » intégration/fragmentation, intérêt général/intérêts particuliers, cen-

tre/périphérie, les projets d'établissement rendant possibles des compromis entre contraintes d'efficacité et normes d'équité. Les régulations auxquelles on aboutit sont fonction du type de relations professionnelles, du style de direction, de la nature du consensus et des modes de fonctionnement (Gather-Thurler, 2000, p. 68) :

Relations professionnelles entre enseignants	Style de direction	Forme de consensus par rapport aux objectifs	Mode de fonctionnement	Incidences sur le changement
Individualisme	Autoritaire libéral	Consensus faible	En circuit fermé, sphère « privée »	Changements ponctuels dans des domaines d'action spécifiques
Balkanisation	Décentralisation et séparation des dossiers	Accords partiels, projets juxtaposés	Coexistence pacifique	Richesse et dispersion, cohérence problématique
Grande famille	Pastoral, grand-père ; souci du bien-être	Valorisation du local et de la continuité	Conservatisme, évitement des conflits	Réactivité plutôt qu'initiative
Collégialité contrainte	Chef d'orchestre	Consensus « guidé », imposé	Centration sur la tâche ; alternance entre pics d'activités et routines	Impact plus ou moins important, souvent limité dans le temps
Coopération ⁴⁶	Mise en commun et délégation	Concertation et régulation permanentes	Confrontation d'expériences, partage d'un cadre de référence	Forte valeur ajoutée

L'influence de la culture locale est, à bien des égards, déterminante. Plusieurs cas de figure peuvent être distingués, le modèle « coopératif » allant de pair avec une école « en mouvement » (*ibid.*, p. 108) :



Différentes logiques s'affrontent, la variante « transformationnelle » correspondant au scénario précédent⁴⁷ (*ibid.*, p. 145) :

Spécificités et devenir du projet d'établissement	Caractéristiques	Comportement des acteurs	Conséquences, dérives possibles	Identité collective
Logique d'action				
Logique activiste	Projet « catalogue », mécaniste	Hyperactivité, fuite en avant Le projet pour le projet	« Saupoudrage » et <i>zapping</i>	Équipe « touche-à-tout »
Logique stratégique	Analyse : redéfinition des rôles et mandats (champs de compétence) des différents groupes d'acteurs, forte division du travail	Maximisation sans contraintes	L'organisation bureaucratique, même « relookée », l'emporte sur la cohérence pédagogique	Équipe de « gestionnaires »
Logique déféctologique	Focalisation sur les déficiences et les carences, les manquements réels ou supposés des élèves ou des parents	Primauté accordée à la « réparation » : soutien, appui, remédiation, groupes de niveau	L'espace éducatif devient moins un lieu de construction qu'un lieu de rattrapage	Équipe d'« assistance aux handicaps »

Logique socio-éducative	La socialisation et l'école comme « lieu de vie »	Valorisation de divers types d'animation : spectacles, journal, etc.	L'établissement est perçu comme une variante d'un centre de loisirs	Équipe d'« animateurs culturels »
Logique sécuritaire	Centration sur la violence dans le quartier	Visée première : « calmer » ou « canaliser » les élèves pour prévenir ou contenir les comportements difficiles	L'école tend à se transformer en une structure de maintien de l'ordre ou une sorte de club de prévention des déviances scolaires	Équipe d'« éducateurs spécialisés »
Logique transformationnelle	Priorité donnée à la résolution de problèmes et à l'élargissement des compétences professionnelles	Le projet est axé sur un élargissement constant de stratégies efficaces	Exploration coopérative et apprentissages collectifs	Équipe de « praticiens-chercheurs réflexifs »

S'agissant cette fois de la dialectique ouverture/recentrage, celle-ci renvoie aux rapports entre institution et société⁴⁸, organisation et environnement, service public et usagers. Si un partenariat actif doit être encouragé, encore faut-il éviter dispersion ou éclatement, se concentrer sur les « fondamentaux » et revenir aux sources :

- L'éducation, en son noyau dur et en son tout, a-t-elle toujours, pour parler comme Émile Durkheim, Ferdinand Buisson ou Louis Liard, les moyens de concourir activement à la « socialisation méthodique des jeunes générations » ?

- Quels valeurs ou savoirs promouvoir afin de former le jugement et d'éveiller à la raison citoyenne ?

- Dans quelle mesure les références au « républicanisme »⁴⁹ peuvent-elles être judicieuses ?

Concernant enfin l'articulation entre tradition et modernité, « il nous faut admettre que ces deux inspirations contrastées, raidies en conservatisme ou en progressisme⁵⁰, n'ont pas disparu, alimentant – dans nos désaccords et dans nos débats parfois furieux – une radicalisation en *tout* ou *rien* qui préserve amoureusement leur pérennisation ». Ces choix sont « exclusifs », de préférence « sans concession » : certains parent le passé de toutes les grâces et se réfèrent à la « statue du Commandeur revêtu d'un masque de Jules Ferry », d'autres n'y voient que désuétude et « parient ou s'échauffent sans fin pour des mesures radicalement nouvelles » (de Peretti, 2000, pp. 42-43). Ces

oppositions, « oscillantes et croisées », peuvent être représentées par un « octogone des modérations et des extrêmes » (cf. l'encadré II ci-après). Ne serait-il pas plus judicieux, comme le suggèrent divers auteurs⁵¹, de dépasser ces dualismes (lesquels admettent la coexistence de deux principes irréductibles) tout en les préservant comme dualités (c'est-à-dire doubles en soi) ?

2. Une dynamique à réactiver

Dans le droit fil d'une analyse de type « stratégique »⁵², quelques observations peuvent être faites :

- Chaque acteur gère quotidiennement incertitudes, conflits et aspirations tout en étant une source et un récepteur potentiels d'influence.

- Les divers impératifs auxquels les uns et les autres doivent se plier sont d'une intensité et d'une efficacité très variables car ils s'exercent sur des unités actives, dont les motivations demeurent très fluctuantes. Il faut compter avec l'intervention de la contingence : le déroulement des actions ne se déroule ni de manière régulière, ni de façon nécessaire ; quant au résultat, il ne peut être entièrement déduit des conditions initiales.

- Pour un réseau d'interactions donné, le préférable s'exprime sous forme relative et comparative, par des ajustements limités et graduels.

- Puisqu'il est non seulement impossible d'atteindre la perfection mais également irrationnel de vouloir la rechercher à tout prix, on doit alors apprendre à raisonner non plus « catégoriquement » mais par « incrémentation » (logique du « plus ou moins »).

Par suite, « les politiques les plus justes, les conceptions pédagogiques les mieux adaptées, les programmes les plus intelligents ne sont rien sans les hommes et les femmes qui les mettent en pratique. Rien ne sert d'élaborer de savants plans de réforme si l'on ne commence pas par convaincre de leur valeur ceux qui doivent les appliquer. Ces remarques de bon sens sont tellement évidentes⁵³ qu'on a un peu honte de les rappeler, et pourtant tout se passe comme si elles étaient oubliées au moment même de la mise en application des dites réformes » (Joutard et Thélot, 1999, p. 241).

Faire évoluer l'Éducation nationale est, en réalité, une « entreprise à la fois extrêmement simple et extraordinairement difficile » : « Simple quand on découvre le chemin déjà parcouru, insuffisamment connu d'ailleurs, pour répondre à plusieurs défis de notre époque : songeons à la facilité avec laquelle l'école et l'entreprise, contrairement aux idées reçues, ont su dialoguer et mener des actions communes [...]. Particulièrement difficile quand on prend conscience de tous les obstacles psychologiques à surmonter et des

révolutions mentales à effectuer. » Un fait semble en tout cas avéré : « Tout se décide sur le terrain et tout est dans l'exécution » (*ibid.*, p. 191.)

Dans ces conditions, « on aurait tort de réduire la demande de moyens⁵⁴ à un simple réflexe corporatiste » : « Les revendications de salaire et de carrière occupent une place relativement réduite, et surtout cette demande excède très largement l'influence syndicale et militante », renvoyant à un « sentiment d'être écrasé par une charge de plus en plus lourde, qui exige plus de temps et qui appelle davantage d'engagement personnel » (Dubet et Duru-Bellat, 2000, p. 75).

Au total, « le système scolaire [...] a changé bien plus que ne le laisserait croire la caricature de rigidité jacobine souvent brossée. Il a su se diversifier sans éclater, innover sans perdre son unité. Bien sûr, le bilan des dernières années est loin d'être univoque et l'on ne peut se satisfaire de ce qu'il serait "globalement positif" car il s'est créé des poches de ségrégation, proches parfois de l'apartheid [...]. De même, si certains des mécanismes structurels, créateurs d'inégalités se sont résorbés, d'autres apparaissent et continuent à jouer un rôle essentiel ». S'il y a donc incontestablement des évolutions réussies, « certains changements [...] ne reflètent pas toujours une politique parfaitement lisible, ni un consensus évident, et paraissent découler tantôt des intérêts de telle ou telle catégorie, tantôt d'une adaptation aux modifications du public ». Par ailleurs, « d'autres chemins auraient pu être suivis : il suffit d'un coup d'œil chez nos voisins pour se convaincre qu'il n'y a pas de relation automatique entre tel ou tel mode d'organisation et tel ou tel résultat chez les élèves ». On l'aura deviné, « on ne peut réformer⁵⁵ si l'on ne met pas en débat à la fois les finalités du collège, le pilotage du système et le service des enseignants »⁵⁶, mais ce sont là des « questions généralement considérées comme taboues » : « Il faut donc disposer tout à la fois d'une forte légitimité et du consentement des professeurs et de leurs représentants, ce qui n'est pas simple et, semble-t-il, de moins en moins facile » (*ibid.*, pp. 137, 165 et 210.)

Il a été parfois reproché à la loi d'orientation d'être un texte « timoré » ou « insipide », « aux allures d'inventaire », tournant au « recueil de banalités » et « inapte à provoquer un échange d'idées passionné » (A. Robert, 1993, p. 174). Il n'empêche que l'optique retenue (« faire évoluer l'existant en l'améliorant ») et les dispositions adoptées ont à bien des égards porté leurs fruits, l'école – à travers une « diversification des excellences » et grâce à une « individualisation des pratiques » – devant œuvrer pour « fournir à chaque élève les connaissances, les compétences et les comportements qui lui seront nécessaires pour créer et s'adapter »⁵⁷ (Joutard et Thélot, 1999, p. 241).

L'enquête que nous avons menée s'est efforcée de jouer la carte de la « triangulation » en associant démarches « qualitative » (entretiens semi-directifs) et « quantitative » (questionnaires). La confrontation des positions en présence nous a permis d'apprécier le degré de connaissance du dispositif⁵⁸, de mettre en évidence les priorités établies⁵⁹ et de mieux comprendre les systèmes de valeurs et de représentations.

Si une dynamique a bien été impulsée, des résistances et des torpeurs se sont fait jour (Durand-Prinborgne, 1989), un « toilettage » apparaissant comme souhaitable afin d'« aller plus loin » et d'apporter un « second souffle ». La tâche s'annonce délicate en raison de « dérives », de « pesanteurs institutionnelles », d'« effets pervers » ou de « facteurs exogènes ». Bien que de nombreuses avancées aient été obtenues, des blocages subsistent et beaucoup reste à faire, les résultats obtenus – tout en étant certes appréciables – laissant un certain goût d'inachevé et réactivant quelques controverses⁶⁰.

L'examen du dossier IUFM (lequel a fortement cristallisé tensions et polémiques) le confirme : après le tumulte des débats, nous sommes entrés progressivement dans l'âge de raison, des réajustements étant intervenus et des correctifs apportés.

Entre ce qui est économiquement rentable, l'idéal du bonheur individuel et la vertu égalitaire citoyenne, il existe de « sérieux tiraillements » : « On comprendra alors que parfois le système boite mais peut-être après tout en est-il de l'éducation comme de la philosophie [...] : la claudication est sa vertu » (Jolibert, 2001, p. 124.)

Références bibliographiques

- ALLÈGRE Claude (2000), *Toute vérité est bonne à dire. Entretiens avec Laurent Joffrin*, Paris, Robert Laffont/Fayard.
- BAYLE-ALPIN Marie-Laure (2000), *Mission d'insertion des établissements scolaires. La politique éducative d'insertion du système éducatif*, Paris, L'Harmattan.
- BOUMARD Patrick (1997), *Le Conseil de classe. Institution et citoyenneté*, Paris, PUF.
- BOUYSSÉ Viviane (1999), « La charte pour bâtir l'école au XXI^e siècle », *Regards sur l'actualité*, n° 252, juin, pp. 25-31.
- DACUNHA-CASTELLE Didier (2000), *Peut-on encore sauver l'école ?*, Paris, Flammarion.
- DEFRANCE Bernard (1998), *Les Parents, les profs et l'école*, Paris, Syros.
- DEVELAY Michel (1996), *Donner du sens à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF (3^e éd. 2000).

- DUBET François (1999), *Pourquoi changer l'école ? Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Textuel.
- DUBET François et DURU-BELLAT Marie (2000), *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- DURAND-PRINBORGNE Claude (1989), « Loi d'orientation ou document de synthèse. Réflexions au sujet de la loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 1^{er} juillet 1989) », *Savoir. Éducation-formation*, vol. 1, n° 3, juillet-septembre, pp. 421-467.
- FABERON Jean-Yves (1989), « La loi d'orientation du 10 juillet 1989 », *Actualité juridique. Droit administratif*, n° 9, 20 septembre, pp. 491-506.
- FERRÉOL Gilles (2001), *La Loi d'orientation dix ans après : mise en œuvre et interprétation*, Rapport de recherche réalisé pour l'UNSA-Éducation dans le cadre d'une convention UNSA-Éducation/IRES/ LARESCO-ICOTEM, juin.
- FERRÉOL Gilles (2002), « Au cœur des IUFM », *Expressions*, n° 19, mai, pp. 111-154.
- GATHER-THURLER Monica (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- GUÉRIN Jean-Claude (1993), *Le Dinosaur et les fourmis... ou si l'école réinventait la formation ?*, Paris, document de travail.
- IMBERT France (1999), « La réforme du lycée », *Regards sur l'actualité*, n° 252, juin, pp. 33-42.
- JOLIBERT Bernard (2001), « Le système éducatif. Problèmes et controverses », *Expressions*, n° 17, mai, pp. 117-146.
- JOUTARD Philippe et THÉLOT Claude (1999), *Réussir l'école. Pour une politique éducative*, Paris, Seuil.
- LAGARRIGUE Jacques (2001), *L'École. Le retour des valeurs ? Des enseignants témoignent*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Belin.
- MAZAUD Alain (1990), « L'effet Jospin », *Révolution*, n° 411, 14-20 septembre, pp. 6-8.
- MEIRIEU Philippe (sous la dir. de, en collaboration avec HAMELINE Daniel) (2000), *L'École et les parents. La grande explication*, Paris, Plon.
- OBIN Jean-Pierre (1993), *La Crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*, Paris, Hachette.
- PAIR Claude (sous la dir. de) (1998), *Faut-il réorganiser l'Éducation nationale ? Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre déléguée, chargée de l'Enseignement scolaire : « Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie »*, Paris, Hachette.

- PERETTI André de (2000), *Pour l'honneur de l'école. Passions et controverses en éducation*, Paris, Hachette.
- PERRENOUD Philippe (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- QUEIROZ Jean-Manuel de (2000), « Les remaniements de la "séparation scolaire" », *Revue française de pédagogie*, n° 133, octobre-décembre, pp. 37-48.
- ROBERT André (1993), *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan.
- ROBERT André (1999a), « Culture professionnelle et syndicalisation : le cas des enseignants du second degré », *Le Mouvement social*, n° 187, juin, pp. 83-97.
- ROBERT André (1999b), « Le syndicalisme enseignant et son discours (1968-1999) », *Mots*, n° 61, décembre, pp. 105-123.
- ROBERT André (1999c), *Actions et décisions dans l'Éducation nationale. Un itinéraire de recherche*, Paris, L'Harmattan.

Notes

1. Cf. les rapports Legrand sur les collèges, Prost sur les lycées, de Peretti sur les maîtres, Favret sur l'école, Schwartz sur l'insertion sociale et professionnelle...
2. ZEP, PAE.
3. Création de « missions » chargées d'impulser et de soutenir les innovations.
4. « On ne dira jamais assez, poursuit J.-Cl. Guérin, combien le discours musclé et rétrograde de certains [...] a justifié et encouragé toutes les rumeurs et accusations : vouloir remettre l'École à l'heure de la montre à gousset des bourgeois républicains du XIX^e siècle, c'était nier son évolution, ses adaptations et tous les efforts des pédagogues qui se consacraient non point à l'élite, qui n'avait point besoin de leur sollicitude, mais à tous ceux susceptibles d'être à la peine » (*ibid.*).
5. À l'époque, écrit Alain Mazaud, les problèmes sont « aigus » : « L'objectif de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat n'est atteint qu'à moitié ; les échecs sont encore massifs et continuent de frapper sélectivement les enfants de milieux défavorisés ; de nombreux adolescents quittent l'école sans formation ou avec une qualification insuffisante. Les conséquences, bien que généralement sous-évaluées, sont considérables. Aussi, quand un ministre annonce une réforme destinée à éradiquer tous ces maux, il a toutes les chances d'être entendu et approuvé » (Mazaud, 1990, p. 6.)
6. L'approche par les compétences « invite les enseignants à considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser, à travailler régulièrement par problèmes, à négocier et à conduire des projets avec leurs élèves, à adopter une planification souple et indicative, à mettre en place et à expliciter un nouveau contrat didactique, à pratiquer une évaluation formatrice et à aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire » (Perrenoud, 1997, p. 69).
7. Le professeur n'étant pas qu'un « fournisseur de savoirs » mais un « accompagnateur », un « guide » et un « médiateur actif ».

8. « C'est évidemment une évolution considérable [...] car cela signifie que, pour la première fois, les élèves sont reconnus comme membres juridiques d'une société démocratique » (Boumard, 1997, p. 79.)
9. Implanté sur un territoire donné, au service d'une collectivité et avec des compétences accrues au sein d'un vaste ensemble régi par des règles nationales qu'il ne convient en aucun cas d'oublier sous peine de sombrer dans l'« atomisation » ou l'« éclatement » (cf. la dénomination d'EPLÉ).
10. Pour un premier bilan un an après, cf. le n° 376 de *FEN-Hebdo* daté du vendredi 15 juin 1990 : « Le discours sur la réussite de tous a été mobilisateur [...]. Cependant, cette meilleure conjoncture ne durera pas si un progrès qualitatif n'est pas, et vite, au rendez-vous » (p. 14.)
11. Tel celui présenté par Lionel Jospin le 10 avril 1991. De mai 1988 à avril 1992, le budget de l'Éducation nationale est passé de 199 à 281,4 milliards de francs et les effectifs ont augmenté de 500 000 lycéens et étudiants.
12. Expérimentée dans le cadre de l'INRP au cours des années soixante-dix, à l'initiative de Louis Legrand.
13. La vingt-septième heure étant réservée à des tâches de concertation, d'échanges...
14. « Éviter cette dérive nécessite une vigilance et des compétences pédagogiques que tous les maîtres ne possèdent sans doute pas au même degré », du moins « dans les formes techniquement requises » (Robert, 1993, p. 185).
15. En 1991 et 1992 car « ségrégatives » et « sans réels débouchés », les collégiens les plus en difficulté étant regroupés dans des « troisièmes d'insertion ».
16. Durant l'automne 1990, les lycéens descendent plusieurs fois dans la rue pour protester contre leurs conditions de vie et d'études. Ils obtiennent de nouveaux droits et un plan d'urgence de quatre milliards de francs.
17. Relevant du « cycle de détermination » et comportant des « enseignements communs à horaire et programme identiques pour tous les élèves dans les disciplines principales, à quoi s'ajoutent des options permettant d'inclure notamment la langue vivante 2 ».
18. Arrêté du 17 janvier 1992, article 1. Sont introduits des « modules » et, dans les domaines sportif ou artistique, des « ateliers de pratique ».
19. À l'intérieur des séries, certains coefficients sont révisés à la baisse, « ce qui ne manque pas, comme toujours, de susciter des réactions des disciplines concernées » (A. Robert, 1993, p. 188).
20. Propos de Jack Lang lors de la présentation de la réforme voulue par son prédécesseur.
21. « Toilettage » des spécialisations, préparations couplées CAP/BEP en deux ans, ouverture de bacs professionnels.
22. Voir les recommandations du rapport Tanguy : *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, Paris, La Documentation française, octobre 1991.
23. Sont jugés préoccupants le « transfert des quatrièmes et troisièmes technologiques dans les collèges », la « dilution de la spécificité de la formation des PLP » et le « rattachement des LP à des établissements généraux » (ce qui pourrait accentuer leur « stigmatisation »).

24. « À un moment où des voix se font entendre, en provenance de la gauche elle-même, pour lui substituer l'apprentissage privé » (Robert, 1993, p. 191).
25. Chaque partie étant sollicitée à parité. Il est ainsi programmé la construction de sept universités nouvelles, d'importants travaux d'expansion dans les campus existants et de nombreux postes d'enseignants-chercheurs ou de personnels ATOS. Vingt-sept IUP, chargés de délivrer le titre d'« ingénieurs-maîtres », doivent en outre voir le jour, la réforme des premier et deuxième cycles étant « suspendue » par Jack Lang dès son arrivée au ministère puis « réétudiée » et « relancée » fin 1992 (meilleure information à l'entrée, tutorat, organisation modulaire).
26. *BOEN*, hors série n° 13, 26 novembre 1998. Cette charte a été présentée au Conseil des ministres du 20 janvier 1999. Cf. aussi la circulaire du 9 juillet 1998 se rapportant au « contrat éducatif local ».
27. Pour François Dubet, cette charte est utile sur un certain nombre de points : « Elle recentre sur les apprentissages fondamentaux, et c'est nécessaire car les évaluations réalisées en sixième montrent de grandes lacunes en ces domaines. Elle ouvre la possibilité de mieux utiliser le temps scolaire, même si aucune solution n'a été jusqu'à très satisfaisante. Elle est prudente en se présentant comme un parcours d'expérimentation continue dont le bilan sera établi avant toute extension. En ce sens, elle est pragmatique et non idéologique. » Des réserves sont toutefois exprimées lorsqu'est évoqué le fait de « donner au maître la place d'un "chef d'orchestre", lui-même spécialisé et en appelant à d'autres spécialistes. Cette rationalisation du travail peut certes préparer les élèves à l'enseignement qui leur sera délivré en sixième mais elle peut tout aussi bien conduire vers une "secondarisation" du primaire » (Dubet, 1999, p. 138).
28. Les retards scolaires tournent aux alentours de 20 % à l'issue du CM2, les résultats aux évaluations nationales constituant par ailleurs des « indicateurs d'alerte ».
29. L'école, si elle conserve de son modèle républicain « l'identification de ce qui est commun à tous », doit, en même temps, « s'ouvrir à de nouveaux modes de fonctionnement » (Bouysse, 1999, p. 27).
30. Sur les ambiguïtés de l'expression, cf. les écrits de Paul Ricœur, Pierre-André Taguieff, Tzvetan Todorov, Alain Touraine ou James Wilson.
31. Cette hétérogénéité, « à condition que l'enseignant soit formé à la gérer », peut représenter « une chance incomparable pour permettre aux enfants de dépasser les horizons culturels souvent limités de leur famille, sans pour autant y renoncer » : « Vivre ensemble dans ce type de classes ne requiert ni une uniformisation [...], ni une "atomisation" disciplinaire, mais une articulation des différences » (Defrance, 1998, p. 95.)
32. Pour cela, la globalisation des horaires est encouragée.
33. Type RASED.
34. Après la consultation dite Meirieu (deux millions et demi de questionnaires remplis, des débats académiques, un colloque national) et la rédaction d'un texte de synthèse (*Un lycée pour le XXI^e siècle*) présenté au Conseil supérieur de l'éducation le 4 mars 1999.

35. La conception « différenciatrice » n'est pas à son tour exempte de questions : « L'une d'entre elles porte sur le risque de maintenir les élèves dans leurs particularismes et de recréer, sous couvert d'une idéologie prétendant s'y attaquer, une école à "deux vitesses" analogue à celle correspondant à un cursus standardisé » (Robert, 1993, p. 175.)

36. Lionel Jospin, explique Didier Dacunha-Castelle, « a permis, en laissant au Conseil national des programmes une grande indépendance pour faire des propositions, d'ouvrir une brèche dans la façon d'appréhender les contenus, et par conséquent dans l'utilisation du temps scolaire. L'institution a tenté de refermer cette brèche dans les années 1993-1995 et la situation est loin d'être stabilisée [...]. Pour rétablir le calme, il a fallu donner au SNES et à ses alliés certains motifs de satisfaction, dont le retour des options facultatives, une augmentation des horaires et l'abandon de toute évolution du baccalauréat. Quant aux revendications essentielles des lycéens, de leurs parents, des chefs d'établissement et des syndicats réformateurs [...], elles ont été mises de côté. En 2000, le même processus est en cours sans que rien ne soit définitivement joué [...] : les options ont été rétablies sans limites, le baccalauréat figé, et la menace de voir les TPE non évalués s'est précisée » (Dacunha-Castelle, 2000, pp. 181-182).

37. Ceux qui abritent les populations les plus défavorisées se voyant octroyer deux autres heures.

38. Travaux personnels encadrés. Ces travaux, conçus dans une perspective pluridisciplinaire, portent sur un thème choisi sur liste nationale et se font la plupart du temps en petits groupes sous la conduite d'un professeur. L'expérimentation s'est déroulée dans des établissements volontaires, sélectionnés par les recteurs d'académie, lors du premier semestre 2000 et concernait une classe de première de chaque série générale.

39. Des indications dont on dispose et portées à notre connaissance par des inspecteurs généraux, il ressort que les enseignants se sont investis avec enthousiasme et n'ont pas ménagé leur peine, les élèves –après avoir éprouvé des craintes au début– se déclarant plutôt satisfaits et fiers de ce qu'ils avaient accompli. On peut encore signaler que les ressources documentaires (encyclopédies, livres, brochures, revues) restent, dans bien des circonstances, insuffisantes et d'un accès difficile. D'autres témoignages (*cf.* la motion du Comité de l'Association des professeurs de lettres du 19 novembre 2000) soulignent au contraire une « ambition démesurée » et parlent d'un « miroir aux alouettes ».

40. En terminale, trente-cinq élèves par classe au maximum dès septembre 1999.

41. Enseignement d'éducation civique, juridique et sociale.

42. Afin de multiplier les liens entre lycées professionnels et entreprises (*cf.* Bayle-Alpin, 2000).

43. La culture sportive et corporelle ne pouvant être marginalisée.

44. « Il y a deux types de lois, affirme Jean-Pierre Mailles, président de la FCPE de 1986 à 1992 : celles qui entérinent une situation de fait et celles qui devancent les usages. La loi Jospin fait partie de ces dernières. Je crois que c'était une bonne loi. Mais il lui a manqué l'enthousiasme des organisations et des syndicats. Il lui a également manqué les moyens de ses ambitions. » Du coup, « je ne suis pas sûr que toutes les dispositions qui y figuraient soient correctement appliquées aujourd'hui ». Une

illustration parmi d'autres : « Combien d'établissements ont-ils des projets dignes de ce nom et qui ne sont pas de simples formulaires administratifs ? » (Mailles, entretien avec Emmanuel Demessence, in *La Revue des Parents*, n° spécial, mai 1997, p. 9.)

45. Parmi celles-ci, une certaine « déconnexion » entre le ministre et son cabinet, la confusion des rôles, la tendance à passer à l'administration des commandes multiples (à honorer dans les délais les plus brefs) sur les sujets les plus variés. Le pouvoir, en définitive, « secrète autour de lui des comportements de courtisan, quand on pense en attendre quelque chose, et de résistant, quand on n'en attend rien de bon ». Ces comportements ont pour effet de « gauchir gravement le diagnostic sur une situation » et par là de « limiter l'efficacité de l'action » (Joutard et Thélot, 1999, p. 121).

46. La culture de coopération « opère dans le monde des idées, soumet les pratiques existantes à une analyse critique, suscite une recherche constante et conjointe d'alternatives efficaces » ; on peut y voir une « procédure sophistiquée et méthodique d'analyse de l'équation entre les finalités du projet collectif, les efforts et moyens (pédagogiques, personnels, matériels) qui ont été investis et les effets produits en termes de progression des élèves, d'évolution des compétences primaires » (F. Dubet, 1999, p. 128).

47. Tableau établi à partir d'une contribution de Gérard Chauveau et Élisabeth Rogovas-Chauveau publiés dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 354, 1997, pp. 22-25.

48. De nos jours, et « pour dire les choses simplement », « les adolescents disposent d'autres moyens de s'informer et de grandir que ceux proposés par l'école », l'introduction des NTIC dans les établissements contribuant à affaiblir la légitimité de la culture scolaire et de la pédagogie traditionnelle » (Dubet et Duru-Bellat, 2000, p. 49).

49. Voir les positions, entre autres, de Danièle Sallenave, Régis Debray ou Charles Coutel. Pour ce dernier, « depuis des années, des réformes précipitées produisent des effets pervers que d'autres réformes, tout aussi précipitées, prétendent rectifier en aggravant, en fait, la situation [...]. Tous ces effets sont actuellement masqués par une "pensée unique" qui décrète, sans justification, que ces réformes sont nécessaires parce qu'il faut réformer pour ... réformer. Il nous appartient de sortir de ce cercle vicieux, en prônant une politique de "réinstitution de l'École publique" » (in les *Dernières nouvelles d'Alsace*, lundi 15 mai 2000, p. 2). Cf., pour une discussion critique, F. Dubet, 1999.

50. « Même le syndicat considéré comme le plus méfiant vis-à-vis des évolutions, le SNES, sent la nécessité de bouger, ne serait-ce que poussé par le malaise enseignant. Une grande enquête lancée en 1996 par la FSU, comportant des questions embarrassantes pour le corps professoral, en apporte la preuve » (Joutard et Thélot, 1999, p. 99.) Cf. aussi les points de vue de Cl. Allègre (2000, pp. 60-65 et 102-105), D. Dacunha-Castelle (2000, pp. 49-62) et A. Robert (1999a, b et c).

51. Voir notamment F. Dubet et M. Duru-Bellat, 2000 ; J.-P. Obin, 1993 ou Cl. Pair, sous la dir. de, 1998.

52. Au sens de Crozier et de Friedberg.

53. « Nous assumons, poursuivent ces auteurs, cette "banalité". Nous avons eu le souci constant de présenter des propositions qui ont été, pour la grande majorité,

expérimentées ou qui ne supposent pas un bouleversement radical : derrière les quelques exemples que nous avons cités pour appuyer notre propos, nous en avons beaucoup d'autres à l'esprit, et les lecteurs avertis pourraient tout autant en fournir un certain nombre » (*ibid.*, p. 274.)

54. Cf., sur ce thème, J. Lagarrigue, 2001, pp. 32-34.

55. « Les historiens jugeront, dans quelques années, l'action de Claude Allègre. Ils tireront le bilan des chantiers qu'il a ouverts [...]. Ils se demanderont comment son action a pu provoquer une coalition de jacqueries qui, finalement, entraîna sa chute [...]. Les passions sont encore vives. Et ce sont, précisément, ces passions qui apparaissent aujourd'hui comme l'élément le plus frappant de son passage à la rue de Grenelle [...]. Sa manière, très personnelle, de s'exprimer aurait pu, en d'autres temps ou sur d'autres sujets, faire sourire et susciter, selon les affinités des uns ou des autres, amusement ou agacement. Ce ne fut pas le cas. Chacun des ses propos fut repris, amplifié dans une immense caisse de résonance nationale : les parents et les enseignants s'en emparèrent pour manifester leur inquiétude, dire leur désarroi » (Meirieu, dir., 2000, pp. 9-10.)

56. Autres principes à prendre en considération : la « répartition des responsabilités », le « décloisonnement entre enseignements primaire et secondaire », une « respiration dans un cadre normé », une « régulation continue »... (Pair, dir., 1998, pp. 26-38). Six défis, ajoute Michel Develay, sont à relever : ceux des coûts, des méthodes, des programmes, de l'orientation, de la formation et de l'adéquation entre les finalités et les pratiques (Develay, 1996, pp. 23-38).

57. On retrouve ici la notion de *discretio*, cet « art bienveillant de se proportionner aux aptitudes, aux sentiments et aux aspirations » de ceux dont on a la charge.

58. Ce n'est pas une « coquille vide ».

59. En premier lieu, la lutte contre les inégalités.

60. Dont celle sur la « séparation scolaire » (cf. J.-M. de Queiroz, 2000).