

## **Les maîtres des maîtres. Réflexions sur la réforme des concours de l'enseignement public**

*« Est-ce qu'il ne faudrait pas qu'une bonne fois pour toutes ce que nous considérons comme devant être enseigné aux élèves soit prescrit par la représentation nationale ? »*

Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, le 28 octobre 2008 devant la Mission d'information sur les questions mémorielles de l'Assemblée nationale

En serviteur zélé du réformisme sarkozien et de sa lecture « décliniste » du modèle républicain français, le ministre de l'Éducation nationale a décidé de s'attaquer au système de recrutement des enseignants, pierre d'achoppement de l'adaptation par l'école des nouvelles générations à la compétition globalisée. Galvanisés par l'apparent effondrement de l'univers symbolique de l'humanisme social et auto-intoxiqués par leur propre discours sur l'« hégémonie intellectuelle » du libéralisme – une bien pauvre hégémonie en vérité, quand on voit ce qu'est devenu le libéralisme français –, les hommes au pouvoir croient l'heure venue d'abattre enfin la seule institution qui leur ait toujours résisté et qui ait, pensent-ils, constamment travaillé contre eux et contre la « libération des énergies » : l'école publique. Regardés comme enfermés dans leurs savoirs, rétifs à la rationalité du marché, et inhibés par la délégitimation de l'autorité censée avoir été imposée par « Mai 68 », les enseignants constitueraient une forteresse « réactionnaire » qu'un travail de sape efficace, joint à la promesse d'une reconnaissance « au mérite » de ceux qui accepteraient d'abdiquer leurs principes, pourrait enfin convertir en laborantins de la nouvelle société.

La stratégie développée ne diffère guère de celle mise en œuvre avec succès face aux autres bastions de l'intérêt public : justification par la « rationalité », la « modernité » et les « contraintes de la globalisation » ; culpabilisation et précarisation des acteurs ; étranglement financier des institutions, générant conflits internes et replis corporatistes ; modification unilatérale des règles de fonctionnement et des relations avec l'État ; promesse de récompense en termes de carrière et de salaires pour les « convertis » ; et enfin externalisation de la « pédagogie » de la réforme à des intellectuels organiques liés aux médias de masse, si possible dotés d'une « identité de gauche » originaire, et habitués à jouer la partition des « modernes » contre les « archaïques ». Une stratégie d'autant plus efficace qu'elle est conduite, une fois de plus avec brutalité par des responsables politiques sans mémoire historique autre que leurs propres mythes et de ce fait incapables de mesurer, au-delà des délices de la revanche sur les « socialo-communistes », l'importance *structurale* de ce qu'ils détruisent.

### **Savoirs, demande sociale et magistère enseignant**

Dans le cas de l'Éducation nationale, la difficulté de la « réforme » tient cependant au fait que les acteurs principaux de l'institution – les enseignants – tirent leur légitimité non pas d'une compétence technique ou relationnelle objective (même si leur métier implique cette dimension, acquise à la fois dans la formation et dans l'expérience pédagogique), non plus que d'une productivité économique mesurable, mais de la reconnaissance académique de leur maîtrise des fondements, des notions et d'une partie de l'acquis historiographique d'un ou de plusieurs champs de la connaissance – qu'il s'agisse des sciences expérimentales, des sciences sociales, des humanités ou d'un certain nombre d'outils de la connaissance et de la communication.

Jusqu'à ce jour en effet, les concours de recrutement se composent essentiellement d'épreuves « disciplinaires », dont l'évaluation est confiée à des jurys au sein desquels les universitaires, co-producteurs des savoirs avec les membres des institutions scientifiques et culturelles spécialisées (CNRS et autres), et situés eux-mêmes à la charnière entre « cercle

ésotérique » de la recherche et « cercle exotérique » de la vulgarisation, jouent un rôle majeur, à la fois normatif et prospectif. Préparant leurs propres étudiants aux concours et se situant également à la genèse des programmes scolaires et de l'édition des manuels scolaires, les enseignants-chercheurs apportent ainsi une caution non-étatique et non-partisane au service public d'enseignement, susceptible d'en assurer sinon la neutralité, du moins la rationalité et la perfectibilité. Le système actuel des concours de recrutement, amendé dans les années 1990 pour inclure une formation pédagogique confiée aux IUFM (Institut universitaires de formation des maîtres) et évaluée au stade des oraux d'admission, puis dans l'année de « stage en situation », fait donc très clairement des enseignants du premier et du second degré des « missionnaires » de l'esprit scientifique et des principes humanistes dans le corps social, habilités à détruire par l'exercice du doute et à construire par la mise en œuvre de méthodes scientifiques et rationnelles d'un côté, et par l'éveil de la sensibilité de l'autre, des savoirs et des représentations susceptibles d'une transposition dans la vie sociale générale.

Cette fonction de l'enseignement public se heurte bien entendu à des forces potentiellement antagonistes, qui sont les attentes des familles et des groupes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent ou qu'elles visent à atteindre – levier de tous les démagogues –, les injonctions du marché à l'échelle globale comme à celle des bassins d'emploi – argument définitif de ceux qui réduisent la jeunesse à un problème d'employabilité –, les tentatives de préemption directe ou indirecte des idéologies et des religions – jamais éteintes et plus que jamais d'actualité dans la crise actuelle –, et l'exercice de la raison d'État par les gouvernants du moment – particulièrement imprudents sur ce chapitre, s'ils veulent bien entendre cet avertissement.

Et de fait, ni les chercheurs ni les enseignants n'étant hors la société, leurs pratiques sont nécessairement des compromis plus ou moins cohérents et valides entre les exigences de la raison et l'équilibre des passions qui animent le corps social et civique et menacent de les emporter eux-mêmes. On ne saurait nier que, pour bon nombre d'enseignants déstabilisés dans leur fonction par la déconnexion de leur magistère des codes de la distinction sociale actuelle, la tentation est grande de trouver un substitut de légitimité soit dans l'empathie avec les élèves, soit dans le statut de détenteurs d'une autorité normative déléguée par l'État – les savoirs étant relégués au statut d'objets de médiation. Le discours de la science et de la culture semble bien irréel aux praticiens aux prises avec la souffrance sociale, et violemment interrogés dans l'exercice de leur fonction par cette même souffrance. Symétriquement, la défense de la corporation enseignante par la crispation sur le statut des concours peut sembler égoïste et illégitime à tous ceux que désespère l'incapacité actuelle de l'école républicaine à réaliser sa promesse historique d'intégration sociale et citoyenne. Mais si l'on peut comprendre les réflexes de sauvegarde ou l'expression des frustrations, on ne saurait les justifier, encore moins les flatter, comme le fait le pouvoir actuel. Car c'est la responsabilité sociale et civique des enseignants, le fondement de leur dignité *vraie*, envers et contre des obstacles qui existèrent toujours – illusion d'un âge d'or de l'école républicaine ! – que de tenir le cap de la rationalisation et de la critique réflexive, en dehors de tout utilitarisme à court terme, en en transmettant les principes et les règles à chaque génération. Y compris dans l'intérêt à long terme de ceux qui, à droite, se croient victimes d'une institution sourde à leurs intérêts et à leurs « valeurs », et qui seront heureux de la découvrir indépendante lorsque le vent aura tourné et que leurs adversaires politiques, qui ne seront pas nécessairement les faibles « opposants » actuels, occuperont les ministères et s'efforceront de mobiliser l'appareil d'État pour réaliser leurs projets.

### **Les fondements historiques de l'autonomie des « lumières »**

Que l'on se rappelle ainsi que les fondements du système éducatif actuel, posés par les « républicains opportunistes » du dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle, et notamment par Jules Ferry, ne répondaient pas à un idéalisme naïf ou à un positivisme scientifique étranger aux attentes de la société, non plus qu'à une logique de captation complète des outils de l'acculturation de la société par une faction politique. La France sortait d'un siècle de révolutions et de contre-

révolutions qui l'avaient à plusieurs reprises menacée d'une guerre civile autodestructrice ; la rivalité entre héritiers de 1789 et contre-révolutionnaires s'exerçait sur toutes les questions, et sur la question éducative avec une acuité particulière, faisant de chaque enseignement et de l'esprit en formation de chaque écolier le champ clos d'une lutte sans merci. Le résultat en était un enseignement corseté et inefficace, exercé par un corps enseignant incertain de lui-même comme de ses savoirs, vivant dans la hantise des épurations. Et que ceux qui ont oublié de quelles souffrances se payait cette guerre de religions larvée relisent Jules Vallès ou Paul Verlaine. Il fallait donc, du point de vue des « pères » de la Troisième République, sortir du soupçon d'illégitimité permanente des détenteurs du pouvoir d'État et du contrôle administratif des institutions scolaires, et trouver une instance extérieure susceptible de devenir la gardienne des missions fondamentales de l'enseignement public. Ce fut l'Université.

Lointaine héritière de l'institution médiévale, peu à peu émancipée de la tutelle religieuse et étatique, et ayant réussi, vaille que vaille, à maintenir la dignité du verbe dans les déchirements des siècles, elle s'ouvrait enfin, en cette seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, aux sciences et à la connaissance des mondes sociaux qui avaient grandi en dehors de son giron. Érigée en monopole de l'évaluation des « grades » par la loi du 18 mars 1880, elle exerce depuis lors son magistère de protection des « maîtres » contre les pressions locales ou nationales, politiques, religieuses ou marchandes, sur le contenu des enseignements et les pédagogies mises en œuvre.

Et l'on voudra bien se rappeler que cette loi, si dure fût-elle pour les conservateurs et pour l'Église dans un premier temps, ne fut jamais remise en cause – hormis par le régime de Vichy. Ce qui ne signifie pas que l'Université assumait toujours pleinement sa tâche (elle paie aujourd'hui l'affaiblissement de l'exercice de sa responsabilité morale et l'illisibilité de son discours de la méthode) ni que l'enseignement fut toujours exempt de biais idéologiques ou de logiques sociales inégalitaires. Il fallut bien des luttes, dans et parfois contre l'école, pour imposer la place des filles, équilibrer culture classique et modernité intellectuelle et artistique, faire une place aux sciences, aux arts, aux langues et aux techniques, former et stabiliser un corps professoral à la hauteur de ses missions, et enfin tenter de trouver des méthodes pédagogiques qui conjuguent efficacité et respect de la personne et des aspirations de l'élève. Mais toutes ces réformes se firent dans la logique de la loi de 1880 : équilibre entre reconnaissance du monopole académique de l'établissement des faits de connaissance et de l'évaluation de la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'une part, et gestion conjoncturelle, socialement et politiquement négociée, des conflits d'intérêts touchant à l'organisation des écoles, au statut des maîtres et à l'équilibre des programmes proposés aux élèves d'autre part.

### **La « rationalisation » de l'école comme entreprise de destruction**

Or, que lit-on dans le projet de réforme des concours de recrutement des enseignants porté par M. Darcos ? Mis à part les faux-semblants de la « mastérisation » et de la « revalorisation » de la fonction d'enseignant, dont la critique revient aux syndicats étudiants et enseignants, on est proprement atterré par l'éviction inouïe des savoirs universitaires et de leurs producteurs de la préparation et de l'évaluation des candidats aux concours, au profit de jurys « administratifs » et d'épreuves calquées sur la gestion des ressources humaines dans les entreprises tertiaires. Au reste, pourquoi exiger des enseignants qu'ils maîtrisent les fondements épistémologiques de savoirs que les parlementaires, à entendre le ministre, seraient aptes à déclarer « fondés » et à imposer dans les programmes scolaires ? Que l'on y songe : même les conservateurs de 1850, promoteurs de la loi Falloux, n'osèrent pas aliéner l'enseignement à l'ordre social et moral dominant comme on se propose de le faire aujourd'hui ! Et l'on balayera d'un revers de main l'argument ministériel selon lequel l'obtention de la licence, dans sa forme actuelle, vaudrait compétence disciplinaire et quitus académique : les étudiants qui préparent le concours de recrutement sont bien placés pour en témoigner, le niveau acquis en six fois treize semaines de cours de licence, et notamment dans les trop peu nombreux enseignements de tronc commun disciplinaire, est très éloigné du seuil

de l'admissibilité au capes, impliquant deux à trois années de travail acharné pour espérer voir son nom dans la liste chaque année plus réduite des « admis ». Et l'on s'en voudrait, du reste, de confier les enfants de nos ministres à des étudiants fraîchement licenciés ès-lettres ou ès-sciences, certes plus ouverts à la complémentarité des savoirs que leurs aînés, mais incontestablement moins autonomes dans la manipulation des référents épistémologiques. Quant aux deux années de master « éducation » proposées par la réforme, sans possibilité de stage en responsabilité et débouchant sur un concours purement technique et normatif, on ne voit pas comment elles pourraient apporter la maturité méthodologique, érudite, rhétorique et éthique que privilégient, malgré leurs défauts et leur lourdeur incontestable, les concours dans leur forme présente.

Les choses sont donc claires. L'enseignant, désormais, ne sera plus prioritairement le porteur d'un savoir autonome et le continuateur d'une institution forgée pour faire vivre ce savoir, mais l'agent subalterne et éventuellement révocable d'une administration acculturante, « fonctionnaire d'exécution » dans toute la servitude du terme ; non plus le détenteur d'outils de connaissance universels, mais l'instrument d'une normalisation idéologique et technique des nouvelles générations – quand bien même celle-ci serait rendue acceptable par une approche « morale » des sciences sociales (de l'histoire en particulier) et « citoyenne » des humanités. Car c'est bien sur ce point du « conservatisme compassionnel » que la politique sociale du gouvernement trouve sa cohérence : rien ne doit subsister entre le marché et les individus, hormis le voile d'un moralisme démagogique. L'école, qui jusqu'alors se refusait à confondre socialisation et aliénation, éducation et formation, est sommée de rendre les armes – celles de la culture, de la critique, de la raison. Le maître des maîtres, ce ne sera plus la raison, mais l'*utilité*. Bentham l'emporte sur Condorcet.

Libérés, pour leur part, du souci de former les maîtres et d'être indirectement responsables du contenu des savoirs socialisés, les universitaires (certains s'en réjouissent naïvement) pourront ainsi goûter pleinement à l'« autonomie » qui leur a été généreusement concédée en 2007 par la secrétaire d'État à l'enseignement supérieur et à la recherche : survivre par leurs propres forces dans la compétition libérale, en apportant, eux aussi, la preuve de leur utilité économique directe, ou disparaître avec les autres rebuts de l'« exception française »... Où l'on perçoit bien quelle sélection sera faite, à l'université comme dans les écoles, entre savoirs utiles, instrumentalisables ou monétisables d'une part, et savoirs gratuits, rétifs et dangereux de l'autre. Et qui pleurera alors sur la mise au pilon de la *Princesse de Clèves* ou l'abandon des études byzantines ?

Mais que ceux qui, dans la majorité parlementaire actuelle et dans ses soutiens économiques et idéologiques, anticipent ainsi la mort du démon de la critique sociale et la transformation des facultés de lettres et de sciences sociales principalement en aimables sociétés savantes, ne se réjouissent pas trop vite : nul doute que, chassée du confort de l'institution universitaire, la pensée rationnelle et critique se reforge dans la subversion de l'ordre dominant, dans le discours codé et la critique indirecte, réinventant le chemin accompli par les Lumières au 18<sup>e</sup> siècle et par les pionniers de la sociologie et de la philologie critique au 19<sup>e</sup> siècle. Et à l'heure du creusement des inégalités et des tensions planétaires et de la faiblesse inquiétante de la légitimité des institutions politiques nationales et supranationales, il n'est pas certain que les dirigeants de ce pays aient intérêt à voir l'héritage de l'université républicaine passer avec armes et bagages dans la « clandestinité », et l'enseignement public redevenir le champ de bataille de la révolution et de la contre-révolution. Dans le champ des sciences de la matière et du vivant, il n'est que trop évident également que l'on ne pourra se passer, en ce siècle de menaces systémiques, non seulement d'une recherche dégagée de l'obsession de la rentabilité, mais également d'un enseignement public de bon niveau, susceptible de rendre les nouvelles générations réceptives aux réformes indispensables du mode de vie des sociétés développées. Et ce ne sont pas des communicants d'entreprise (du genre de ceux qui ont investi l'appareil d'État depuis 2002), habitués à obtenir par la menace ou la tromperie l'adhésion de leurs « cibles » à des choix qu'ils ne comprennent pas eux-mêmes, qui pourront accomplir ces missions. La démocratie implique

les « lumières », et la sujétion du marché aux choix sociaux éclairés par ces dernières, les enseignants jouant le rôle indispensable, et nécessairement autonome, donc socialement légitime, de médiateurs universels. Inverser ces rapports, c'est soit sortir de la démocratie, soit la conduire à l'impuissance.

### **Retour à la raison ou sécession**

Il faut donc revenir à la constitution – pas seulement celle de 1958, mais le sous-texte de toutes les constitutions depuis celle de 1791 – et à l'économie générale du partage entre le politique, le social, l'économique et le culturel qui lui donne signification. L'État est dans son rôle lorsqu'il détermine le nombre de ses agents, leurs missions, leur organisation et leurs émoluments ; mais il n'est pas légitime pour dire ce qui est ou n'est pas un fait scientifique, une théorie explicative ou une méthodologie appropriée. Aliéner le savoir, c'est aliéner la faculté de jugement, et donc la société dans son aptitude à se constituer en corps politique souverain. Ainsi le gouvernement outrepassait-il clairement les limites du champ de l'action politique lorsqu'il se mêle de dire ce qu'est la compétence académique et ce qui fonde la légitimité de l'enseignement des sciences, des techniques et des humanités. En toute logique, il n'y a donc pas à négocier avec lui ou ses représentants l'application de la réforme projetée sur les points précis du recrutement des maîtres et de la définition du contenu des programmes scolaires : il faut la récuser.

Dans cet esprit, il est nécessaire de sortir de la paralysie morale dans laquelle se trouvent pris les chercheurs et les enseignants face aux réformes actuelles : la compétence pédagogique ne répond pas à une « demande », et elle n'est pas évaluable par le sens commun ou par des critères managériaux – quand bien même la société est fondée à exiger des enseignants socialement responsables. Non, le suffrage universel ne décide pas de tout, et l'équivalence des points de vue citoyens ne s'applique pas au champ scientifique et aux activités de l'esprit. Le corps civique est certes libre, *via* ses représentants élus, de décider de la somme attribuée à la production de savoir fondé en raison et à l'enseignement de ce savoir, mais il ne peut définir ce qu'est le savoir et qui est légitime pour l'enseigner. C'est donc dans l'intérêt bien compris de M. le ministre de l'Éducation nationale et de ses amis qu'il faut faire échouer cette réforme destructrice et les contraindre, par la réflexion et par le rapport de force s'il le faut, à remettre leur action dans le cadre du compromis historique noué autour de l'école républicaine.

Beaucoup de choses sont négociables dans ce cadre, et beaucoup de choses méritent assurément d'être réformées – y compris, si le corps civique le veut, contre la volonté des universitaires et des enseignants entendus comme corporation. Si ces derniers n'ont pas réussi à convaincre une majorité de leurs concitoyens et de leurs représentants élus de leur utilité et de leur dignité *sociales* (et non pas marchandes), il leur faut tout simplement endurer les vexations actuelles et faire le travail d'introspection et d'explication nécessaire pour que les prochaines échéances électorales restaurent la fonction sociale des agents de la socialisation des savoirs. Mais si l'université est attaquée dans ses fondements, et les maîtres dans leur autonomie intellectuelle, alors ceux qui accordent encore du sens à ces acquis républicains feront ce que leur sens des responsabilités leur dictera : ils sortiront, eux aussi, du compromis historique avec la sphère politique et avec les intérêts marchands. Avec, n'en déplaise aux fossoyeurs pressés de l'« exception française », quelques ressources encore pour se faire entendre d'un corps social qui n'a rien à gagner à la transformation de l'école en instance de tri darwinien et d'aliénation morale, et renverser les prétentions à l'« hégémonie idéologique » des émules français du néoconservatisme.

Lyon, le 31 octobre 2008

**Pierre Cornu et Jean-Luc Mayaud,**  
enseignants d'histoire contemporaine des Universités

Nos textes sur notre blog : **La Lampe-tempête. Poste de veille scientifique, politique et éthique**  
<http://lampe-tempete.blog.lemonde.fr/>