
LES PROFESSEURS

ET L'EXPLOSION

SCOLAIRE

Jérôme
Deauvieu *

L'arrivée de nouveaux publics dans l'enseignement secondaire interroge, depuis le milieu des années 1970, les pratiques d'enseignement ¹. Entre 1985 et 1995, le système éducatif connaît une « deuxième » explosion scolaire ². En moins de dix ans, la proportion d'une génération qui poursuit des études jusqu'au terme de l'enseignement secondaire a doublé, passant de 35 % à environ 70 % d'une classe d'âge. Incontestablement, il s'agit d'un progrès non négligeable de la scolarisation qui généralise l'accès à la culture lettrée. Pour autant, cette ouverture du système éducatif respecte les inégalités sociales constituées : par exemple les écarts de taux d'accès au bac entre enfants de cadres et d'ouvriers restent aujourd'hui encore considérables. Plus généralement, l'entrée dans les filières de scolarisation longues ne s'est pas accompagnée pour la totalité des élèves d'une entrée pleine et entière dans la maîtrise des savoirs savants nécessaires à ces parcours. L'ouverture est démographique avant d'être cognitive ³. Avec comme conséquence majeure le

* Laboratoire Printemps, CNRS/Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

1. J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier des classes moyennes*, Édition de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

2. La première explosion scolaire va du début des années soixante jusqu'au milieu des années soixante-dix. Elle concerne principalement l'enseignement primaire et le collège. Sur les caractéristiques de cette seconde explosion scolaire :

L. Chauvel, « Le seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, n° 66, 1998.

J.-P. Terrail, « L'essor des scolarités et ses limites », in J.-P. Terrail (dir), *La scolarisation de la France*, La Dispute, 1997.

3. J.-P. Terrail souligne ainsi « qu'entre 1987 et 1997, alors que les redoublements dans le primaire baissaient fortement, les résultats des élèves aux évaluations à l'entrée en sixième, dont le contenu a peu changé, restaient quant à eux tout à fait stables », in *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, 2002.

fait que la difficulté ou l'échec scolaire doivent être dorénavant traités à l'intérieur du système éducatif : les élèves en difficulté scolaire sont aujourd'hui des « exclus de l'intérieur », dont les enseignants du secondaire ont la charge. La question de l'accueil des nouveaux publics et celle du traitement de la difficulté scolaire font alors irruption à l'intérieur de l'institution. Cette seconde explosion scolaire déstabilise incontestablement le métier enseignant⁴. Nous nous proposons dans cet article d'étudier précisément les réactions des enseignants du secondaire face à cette situation⁵. Trois registres de questions sont distingués : le rapport des enseignants au processus de massification scolaire, la mobilisation professionnelle à propos de la difficulté scolaire, enfin les façons d'appréhender en classe cette difficulté scolaire. Après avoir étudié séparément chacun des registres, nous examinerons les liens qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Sur la base de ce constat est mis en évidence la pluralité des déterminants des positions des enseignants sur chacun des registres et les problèmes qui en découlent pour un rassemblement du milieu enseignant autour d'objectifs communs et de modalités communes de démocratisation de l'école.

TROIS REGISTRES DE QUESTIONS POSÉES AU MONDE ENSEIGNANT

Le premier registre de questions posées par la massification scolaire est donc celle du rapport politique des enseignants à ce processus. Les débats récents sur l'école ont porté pour partie autour de l'opportunité d'accueillir tous les élèves au sein d'un système éducatif unique, et l'opinion des enseignants en la matière a été scrutée avec attention. Il se dégage de ces débats un constat selon lequel les enseignants, initialement très massivement favorables à la massification scolaire, seraient aujourd'hui majoritairement dans une position de défiance. *Le Monde* titrait ainsi en 2003 que moins d'un enseignant sur deux défendait le principe du collège unique.

4. E. Chatel, J.-Y. Rochex, J.-L. Roger J.-L., *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, rapport de recherche, LASTES Université de Nancy II-INRP, 1994.

5. Cet article s'appuie essentiellement sur deux enquêtes menées auprès d'enseignants du secondaire : le traitement *ad hoc* d'une enquête par questionnaires réalisée en 1996 auprès d'un échantillon d'enseignants du secondaire de l'enseignement général (enquête métier enseignant) et une enquête auprès de nouveaux enseignants du secondaire entrés au tournant des années 2000, menées sous la forme d'entretiens approfondis et d'observations répétées des pratiques enseignantes en classe.

La première enquête a déjà fait l'objet de deux comptes rendus :

J. Deauvieu, *La fabrique des professeurs. Genèse des styles enseignants*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2004.

Idem, « Les enseignants et la massification scolaire : politique, postures et pratiques professionnelles », *Colloque de Sociologie de l'éducation*, « Ce que l'école fait aux individus » CENS/CREN, 2008.

La seconde également :

Idem, « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail*, n° 1, 2007.

Idem, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. La Dispute, 2009.

Il faut pourtant aller y voir d'un peu plus près. A propos du soutien historique des enseignants du secondaire à la généralisation de la scolarisation, Claude Lelièvre rappelle opportunément qu'un enseignant sur deux était opposé à la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans au milieu des années 1970, et que c'était encore le cas de près de 40 % d'entre eux en 1986, soit plus de quinze ans après la mise en œuvre effective de cette politique ⁶. Il est possible de mesurer en 1996 le degré d'attachement des enseignants à la massification scolaire à partir des réponses données à quatre questions portant sur l'orientation scolaire, l'hétérogénéité des classes et la signification de l'allongement des scolarités puisque ces dimensions sont précisément celles que la massification scolaire met en débat ⁷. En comptant le nombre de réponses positives à ces quatre questions, le résultat est le suivant : la moitié des enseignants en 1996 ne donnent aucune réponse positive, un quart deux réponses positives sur quatre et le dernier quart trois ou quatre réponses positives. On retrouve ainsi aisément le constat selon lequel environ un enseignant sur deux est hostile au mouvement historique d'allongement des scolarités. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène nouveau, mais bien plutôt d'une permanence depuis au moins le milieu des années soixante-dix, autrement dit depuis que la question de la massification scolaire est posée.

Le rapport politique à la massification scolaire concerne finalement l'ensemble du corps social, en revanche les enseignants ont eux pour mission de prendre en charge cette question dans leur quotidien professionnel. En effet, la massification scolaire s'est accompagnée d'une montée de la difficulté scolaire puisque les élèves en échec scolaire sont aujourd'hui maintenus dans le système éducatif. Le second registre de questions posées aux enseignants concerne donc la définition même de leur métier : faut-il prendre en charge cette difficulté scolaire ? En 1996 se distingue clairement une polarisation des enseignants du secondaire sur cette question. Ainsi, un enseignant sur deux déclare que le travail dans une classe difficile amène à repenser les contenus de la discipline, à travailler avec des collègues qui ont la même classe et à compléter sa formation pédagogique. Il s'agit clairement là d'une posture très « mobilisée » face à la difficulté scolaire ⁸.

Avoir une posture mobilisée ou non est une chose, autre chose est la façon de prendre en charge en classe cette difficulté scolaire. Il s'agit là du troisième registre de questions

6. C. Lelièvre « Il faut définir enfin un socle commun de connaissances », entretien avec E. Davidenkoff, *Libération*, 20 novembre 2002.

7. Voici les formulations exactes de ces quatre propositions. Au sujet de l'orientation, l'important est de permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues. L'hétérogénéité des classes est utile parce qu'elle permet un progrès de tous les élèves. L'hétérogénéité des classes est nécessaire à la démocratisation de l'enseignement. Après le collège, le lycée connaît une forte augmentation du nombre des élèves dont beaucoup proviennent de milieux qui n'avaient auparavant guère accès aux études secondaires : c'est une nécessité pour que les jeunes aient une chance d'insertion professionnelle et sociale.

8. 80 % des enseignants répondent positivement à au moins deux questions sur les trois posées, ce qui tend à prouver que la mobilisation professionnelle face à la difficulté scolaire est donc une attitude très majoritairement partagée par les enseignants du secondaire.

posées aux enseignants par le contexte de massification scolaire, qu'on prendra bien soin de ne pas confondre avec le second registre évoquée au-dessus concernant la posture professionnelle. On distingue trois façons idéal-typiques de prendre en charge en classe la difficulté scolaire. Environ 40 % des enseignants déclarent que dans une classe difficile ils ont tendance à faire tout le programme, et donc que le travail dans une classe difficile ne change fondamentalement rien au métier enseignant. Les 60 % restant estiment au contraire que le travail dans une classe difficile impose un changement dans les pratiques d'enseignement. Deux logiques clairement distinctes sont à l'œuvre, et se distribuent de façon à peu près égale dans le corps enseignant. D'un côté les enseignants pour qui le travail dans une classe difficile amène à se centrer sur l'essentiel du programme, qui ont tendance à parier sur le plaisir intellectuel pour motiver les élèves de ces classes, qui font plus souvent dans ces classes que dans les autres des travaux sur l'écrit ou l'argumentation, qui adoptent donc au total une position d'exigence intellectuelle face aux classes difficiles. De l'autre côté se trouvent les enseignants qui se placent dans une logique idéal-typique opposée, c'est-à-dire qui, face aux classes difficiles, déclarent supprimer les questions difficiles du programme, qui tendanciellement font moins souvent dans ces classes des travaux sur l'argumentation ou l'écrit et parient sur des situations ludiques pour motiver les élèves.

DES RAPPORTS COMPLEXES ENTRE CES TROIS REGISTRES

Les enseignants du secondaire sont donc aujourd'hui nettement clivés sur au moins trois registres : le rapport à la politique scolaire, la définition du métier dans un contexte de montée de la difficulté scolaire, les manières de prendre en charge, dans l'activité même d'enseignement, cette difficulté scolaire. Au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, le métier enseignant a souvent été appréhendé par le biais d'analyses typologiques. Les résultats obtenus suggéraient de grandes cohérences internes dans les types obtenus, dépassant d'ailleurs souvent le strict registre des pratiques pour englober dans de grandes catégories tant les postures éthiques et politiques que les pratiques elles-mêmes. Ces études étaient cependant surtout menées à partir du recueil des discours des enquêtés et tendaient donc de fait plutôt à postuler qu'à montrer la cohérence interne des pratiques enseignantes⁹. Regardons ce qu'il en est des liens entre les trois registres repérés dans la période récente.

Les deux premiers registres entretiennent des liens évidents : les enseignants favorables à la massification scolaire adoptent tendanciellement plus souvent une définition « mobilisée » du métier. Ainsi la proportion d'enseignants déclarant qu'enseigner dans une classe difficile amène à repenser les contenus de la discipline, à travailler avec des collègues qui ont la même classe et à compléter sa formation pédagogique passe de 40 % pour ceux qui sont hostiles à

9. Voir à ce propos la synthèse des typologies enseignantes proposées par J. Hédoux « Les enseignants du second degré en France : Études typologiques », *Recherche et Formation*, n° 4, 1988.

la massification à 60 % pour ceux qui y adhèrent¹⁰. L'articulation de ces deux premiers registres dessine un clivage connu et bien ancré dans le corps enseignant : les oppositions entre les enseignants « novateurs » et les « traditionnels » dans leur conception pédagogique et entre les « conservateurs » et les « progressistes » face à l'évolution des structures scolaires sont au moins aussi anciennes que le processus de massification scolaire lui-même¹¹. Néanmoins, ces oppositions s'aiguisent aujourd'hui dans les débats publics et au sein du corps enseignant au moment où la remise en cause du processus historique d'allongement des scolarités est clairement d'actualité.

Les liens entre ces deux premiers registres et les pratiques face à la difficulté scolaire en classe sont beaucoup plus équivoques. Ainsi par exemple la mobilisation scolaire conduit plus souvent à une position idéale-typique d'exigence intellectuelle dans les classes difficiles, mais aussi à en rabattre sur les questions de contenu. En d'autres termes se déclarer mobilisé ne préjuge pas d'une façon de faire face à la difficulté scolaire en classe et peut au contraire se traduire dans les pratiques selon des logiques radicalement opposées.

On pourrait objecter que ce constat est fragilisé par le fait qu'il est tiré d'une enquête par questionnaires dont on peut douter de ses capacités à saisir les subtilités des pratiques professionnelles. Cependant l'observation attentive des enseignants au travail conduit à des constats tout à fait similaires. De nouveaux enseignants de sciences économiques et sociales ont ainsi été observés en classe pendant une centaine d'heures. Les trois registres mis en évidence ci-dessus sont présents dans ce corpus d'observation : certains sont des militants de la démocratisation scolaire et se posent en défenseurs du collège unique, d'autres s'interrogent sur l'opportunité de « laisser passer » tout le monde au lycée, même les « élèves qui ont de grosses lacunes ». Certains se vivent comme des enseignants novateurs de leur discipline et des militants pédagogiques, d'autres sont plus que réservés face aux « discours pédagogistes ». Il est également possible, en observant ces enseignants, de dégager des manières typiques de prendre en charge la difficulté scolaire¹². Et le constat est très clair : les oppositions relativement tranchées sur le registre éthico-politique ne se reflètent pas directement ni mécaniquement dans la polarisation des pratiques pédagogiques dans les classes difficiles. En d'autres termes, là encore, les positionnements face à l'allongement des scolarités comme face au discours pédagogique ne préjugent pas des comportements en classe.

MASSIFICATION SCOLAIRE ET RAPPORT AU POLITIQUE

L'une des pistes possibles d'explication de ce constat est que ces trois registres possèdent, au moins pour une part, leurs propres instances de détermination. Il y aurait une différence

10. En regroupant ici adhésion moyenne et forte à la massification.

11. Cf. sur ce sujet J.-M. Chapoulie, *op. cit.*, ainsi que les différentes typologies enseignantes élaborées dans les années 1970 et 1980, reprises et commentées par J. Hédoux, *op. cit.*

12. Le détail de ces polarisations dans les pratiques enseignantes a déjà fait l'objet d'une publication : J. Deauvieu, « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *art. cit.*

de nature entre ce qui conduit les enseignants à adopter tendanciellement telle ou telle position sur le rapport politique à la massification, sur la mobilisation professionnelle ou sur les manières de faire face à la difficulté scolaire. C'est cette hypothèse que nous allons maintenant examiner.

**Tableau 1 : Les déterminants des trois dimensions :
massification, posture professionnelle, programme**

	Massification			Posture		Programme		
	Adhésion faible	Adhésion moyenne	Adhésion forte	Mobilisée	Non mobilisée	Faire tout le programme	Supprimer les questions difficiles	Faire les points essentiels
SEXE								
Homme	44	25	31	45	55	40	28	32
Femme	49	27	24	53	47	40	32	28
ANCIENNETE								
Moins de 10 ans	46	31	23	64	36	34	35	32
Entre 11 et 20 ans	49	23	29	46	54	39	31	30
Plus de 20 ans	48	24	28	42	58	45	27	28
ORIGINE SOCIALE								
Père cadre ou professions intermédiaires	46	26	28	52	48	42	31	27
Autre	49	26	25	49	51	38	30	32
DIPLÔME								
Jusqu'à Bac + 3	46	28	26	53	47	40	33	27
Supérieur à Bac + 3	49	25	27	48	52	40	29	31
GRADE								
Agrégés	49	30	21	45	55	46	23	31
Autres	47	25	28	52	48	38	33	29
ETABLISSEMENT DIFFICILE								
Oui	46	29	25	62	38	22	42	36
Non	48	25	27	46	54	45	27	27
TYPE D'ETABLISSEMENT								
Collège	47	28	26	56	44	35	36	29
Lycée	48	24	27	45	55	45	26	30
DISCIPLINE								
Sciences	54	23	24	44	56	49	29	22
Sciences humaines et sociales	37	29	34	46	54	47	17	36
Lettres	40	31	29	58	42	37	35	28
Langues	53	24	24	56	44	23	40	37
POLITIQUE								
Très à gauche	32	25	43	57	43	39	22	40
Gauche	38	28	34	54	46	44	31	25
Droite	61	25	14	41	59	36	30	34

Source : enquête métier enseignant, 1996. Lecture : 44 % des hommes enseignants déclarent une adhésion faible à la politique de massification scolaire.

Le rapport politique à la massification scolaire relève d'abord du positionnement politique général : les enseignants les plus à gauche sont aussi ceux qui soutiennent l'ouverture des scolarités. Derrière cette dimension décisive on trouve également la discipline enseignée (les enseignants de sciences humaines et sociales sont plus souvent partisans de l'ouverture des scolarités, ceux de sciences le sont nettement moins souvent). En revanche, fait plus étonnant, enseigner dans un établissement difficile n'a aucun effet sur le rapport politique à la massification scolaire. De ce point de vue, la dégradation des conditions de travail et l'absence de perspective claire sur l'issue de la crise du collège unique expliquent probablement que la moitié des enseignants se déclarent ouvertement hostiles à la poursuite de la politique de massification scolaire. Par contre, les variations de positionnement des individus sur cette question ne s'expliquent pas directement par les différences de conditions de travail. Faire un lien mécanique entre les conditions d'enseignement et l'adhésion à la massification est pour le moins particulièrement réducteur. Ce principe d'analyse fait peu de cas des médiations nombreuses et diverses entre le vécu d'une activité professionnelle et des questions qui concernent d'abord et avant tout la sphère du politique.

MOBILISATION PROFESSIONNELLE ET GÉNÉRATIONS D'ENSEIGNANTS

La mobilisation des enseignants face à la difficulté scolaire renvoie également au positionnement politique général : les enseignants classés à gauche se déclarent plus souvent « mobilisés ». Mais contrairement au premier registre, enseigner dans un établissement difficile fait très nettement augmenter la mobilisation face à la difficulté scolaire. La mobilisation professionnelle se détermine ainsi à la jonction entre des convictions politiques et des conditions concrètes de travail. L'ancienneté apparaît également nettement comme une dimension structurante de la mobilisation professionnelle : les enseignants ayant le moins d'ancienneté, donc les plus jeunes, sont ceux qui se déclarent nettement plus souvent « mobilisés ». Les enseignants les plus jeunes sont effectivement ceux qui sont les plus enclins à adopter une définition « élargie » du métier enseignant, c'est-à-dire à inscrire le travail enseignant dans un collectif, à prendre en charge de manière centrale dans l'activité d'enseignement la question de la difficulté scolaire des élèves, et enfin à accepter d'inscrire dans les objectifs du métier des missions non directement liées à la transmission des connaissances¹³.

La catégorie d'âge est toujours délicate à manipuler, en ce qu'elle représente tout autant un effet de cycle de vie qu'un effet de génération : est-ce parce que les jeunes enseignants viennent juste d'entrer dans le métier qu'ils sont plus enclins à définir largement le métier ou parce qu'ils sont entrés au début des années 1990 ? On peut probablement faire l'hypothèse

13. Ainsi, sur dix questions portant sur cette définition élargie du métier, l'âge a un effet explicatif sur au moins sept dimensions. Ces effets, très élevés, sont systématiquement orientés dans la même direction : les enseignants les plus jeunes sont à chaque fois les plus enclins à adopter une définition élargie du métier enseignant. Cf. J. Deauvieu, « Les enseignants et la massification scolaire... », *art. cit.*

que les deux effets sont combinés. Venant juste d'entrer dans la carrière et recrutés pour la plupart avant trente ans, les enseignants débutants sont plus enclins à se mobiliser sur leur métier et à en adopter une définition considérée comme « moderne ». Étant de surcroît affectés dans les établissements les plus difficiles, leurs conditions de travail mettent plus directement à l'ordre du jour la question de la mobilisation à propos de la difficulté scolaire. Indissociablement vient s'ajouter un effet de génération. Les nouveaux enseignants du secondaire des années 1990 ont connu, au cours de leurs études secondaires et supérieures, un système éducatif en cours de massification. Cette expérience scolaire n'est pas sans effet sur la définition du métier. Les entretiens menés en témoignent : avoir connu eux-mêmes comme élèves un système éducatif massifié banalise le questionnement sur la définition du métier enseignant. Enfin, leur entrée dans le métier enseignant s'est effectuée par le biais des IUFM. Cette institution prescrit largement une définition élargie du métier et renforce ainsi probablement les dispositions des nouveaux enseignants.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET RAPPORT AU SAVOIR

Les façons de faire face à la difficulté scolaire ont quant à elles peu à voir avec l'ancienneté dans le métier. En revanche, tout comme la mobilisation professionnelle, ce registre est d'abord liée aux caractéristiques de l'établissement. Dans les établissements dits « difficiles », les enseignants déclarent beaucoup moins souvent faire l'ensemble du programme lorsqu'ils ont en charge une classe difficile. Dans les contextes d'enseignement les plus durs, les enseignants ne peuvent pas ignorer la difficulté scolaire et modifient leurs pratiques d'enseignement. Cette modification passe plus souvent par une attitude visant à supprimer les questions difficiles que par une volonté de maintenir les points essentiels du programme. Cependant, l'écart se creuse plus fortement sur la première dimension que sur la seconde : 42 % des enseignants des établissements dits « difficiles » déclarent supprimer les questions difficiles pour 27 % des enseignants des établissements non « difficiles », soit un écart de 15 points, les proportions sont respectivement de 36 et 27 % pour faire les points essentiels du programme (écart de 9 points).

La discipline d'appartenance détermine aussi la façon d'envisager le programme dans les classes difficiles : les enseignants de lettres et langues sont les plus enclins à supprimer les questions difficiles. Cependant ni les caractéristiques socio-démographiques ni l'opinion politique ne semblent particulièrement liées à cette troisième dimension. Des liens statistiques existent entre le fait de se déclarer plus ou moins à gauche et les options prises sur le programme d'enseignement. Mais ces liens ne sont ni aussi univoques ni aussi massifs que ceux qui unissent l'opinion politique et le rapport à la massification scolaire ou même la mobilisation professionnelle face à la difficulté scolaire. Les manières de traiter en classe la difficulté scolaire dépendent d'abord et avant tout du contexte d'enseignement, et non de l'orientation socio-politique.

Enfin, au sein de chaque discipline d'enseignement, les variations dans les pratiques enseignantes dans les classes difficiles sont d'abord redevables du rapport que l'enseignant a

noué avec les savoirs savants. L'observation des nouveaux enseignants du secondaire montre clairement que la forme du rapport au savoir est la caractéristique qui épouse le mieux les polarisations des pratiques pédagogiques dans les classes difficiles. Pourquoi? Enseigner aujourd'hui, surtout dans les établissements populaires, confronte à une incertitude forte dans la gestion de l'interaction scolaire. Dans ces conditions, les déterminants des pratiques enseignantes ne doivent pas être cherchés du côté du rapport politique à la massification scolaire, ni même du côté de la définition du métier enseignant, mais bien dans le registre des ressources proprement cognitives que les enseignants peuvent mobiliser en situation. Or, le rapport au savoir savant est la seule ressource mobilisable à l'entrée dans le métier pour faire face aux incertitudes de la gestion d'une classe. C'est pourquoi cette dimension commande très directement l'adoption de l'une ou l'autre des philosophies pratiques de traitement de la difficulté scolaire.

Le rapport politique à la massification scolaire, la définition du métier enseignant et la prise en charge de la difficulté scolaire sont nettement polarisés dans le monde enseignant au moment de la seconde explosion scolaire. Ces polarisations suivent des logiques propres: la première est d'abord redevable d'un clivage politique général; la seconde également pour une part, mais la définition du métier enseignant dépend également des conditions d'exercice du métier et d'un clivage générationnel; enfin, les façons de faire en classe relèvent des conditions de travail et surtout du rapport au savoir de l'enseignant. On comprend alors pourquoi ces trois registres n'ont *a priori* pas de raison de se recouper: le rapport politique à la massification ne préjuge pas des façons de faire en classe puisque ces deux registres ont leurs propres déterminants.

Cette situation pose de sérieux problèmes au moment d'un débat aussi vif sur l'avenir de l'école unique et les modalités de construction d'une école démocratique. En effet les débats dans le monde enseignant portent très majoritairement sur les postures professionnelles, les identités pédagogiques (avec la trop fameuse et peu intéressante opposition entre pédagogues et républicains, ou encore entre tenants de l'instruction versus tenants de l'éducation...), voire les structures de l'école unique. Les pratiques concrètes du métier sont finalement peu interrogées. Implicitement ces débats fonctionnent précisément sur l'idée fautive selon laquelle les positions sur ces questions éthico-politiques rendraient aussi compte des pratiques en classe. Ce dernier niveau de questionnement est en quelque sorte phagocyté par les autres. La mobilisation professionnelle est ainsi à juste titre valorisée, mais sans véritablement interroger le contenu de cette mobilisation. Or, c'est bien à partir des pratiques concrètes en classe que se joue l'avenir de l'école unique et les potentialités d'une école démocratique: comment et quoi enseigner pour faire entrer tout un chacun dans la culture écrite? Quels bilans tirer du point de vue de la démocratisation scolaire de l'introduction il y a quarante ans des pédagogies dites « nouvelles » dans le système éducatif? Les réponses apportées à ces questions sont une condition essentielle à une sortie par le haut de la crise scolaire actuelle. Encore faut-il que ces interrogations soient vigoureusement prises en charge par les forces progressistes à l'intérieur et à l'extérieur du monde enseignant. Nous n'en sommes malheureusement pas encore là.

