



Bulletin de  
l'École Émancipée  
de Loire-Atlantique

n° 24

décembre

2010

1 €

## Édito

Le gouvernement Sarkozy, à la botte du MEDEF, a gagné une bataille, même s'il n'a pas gagné la guerre, car c'est une guerre sociale qui se mène. Le mouvement contre la réforme des retraites, exceptionnel par sa durée, sa détermination, son ampleur interprofessionnelle et l'adhésion massive de la population n'a pas suffi à faire plier un gouvernement déterminé lui aussi à casser les acquis sociaux, et à imposer pour longtemps une mutation néo-libérale de la société à tous les niveaux.

Le patronat et le gouvernement sont mesurés dans leur victoire, car ils savent qu'elle a été acquise au prix d'une contestation exceptionnelle et d'un effritement des soutiens qu'ils pouvaient avoir. Les syndicats mettent l'accent sur les plus de 3 millions de personnes qui ont participé aux manifestations, et sur le soutien de plus de 70% de l'opinion. Mais cela n'a pas suffi à faire reculer ce gouvernement, cela n'a pas suffi à atteindre l'objectif fixé, à savoir empêcher l'adoption de cette loi sur les retraites.

Il était clair dès le début que ce gouvernement et le MEDEF, avec le soutien des instances européennes et du FMI, plaçaient la barre très haut. Nous savions qu'ils seraient intransigeants, et qu'il fallait construire un rapport de force de très haut niveau pour les faire céder. Nous savions que des journées d'action aussi massives soient-elles mais qui ne touchaient pas à la seule chose qui leur importe, c'est à dire leur profit, ne seraient pas suffisantes.

Pouvait-on gagner ? Personne ne peut répondre à cette question, mais nous pensons que tout n'a pas été fait pour que ce mouvement puisse faire reculer ce gouvernement. Les formes d'action privilégiées ne pouvaient pas nous faire gagner. L'intersyndicale nationale n'a jamais encouragé les initiatives de grève reconduites et les blocages, et on a même entendu des voix, qui estimaient que ces formes de luttes pouvaient faire

baisser le soutien dans l'opinion publique. Au contraire, nous estimons que c'est le développement de ces formes d'action, qui touchent directement aux profits de la classe possédante, que c'est la généralisation interprofessionnelle de ces formes d'action qui pouvait faire céder le gouvernement, que c'est ce choix conscient qui devait être fait et encouragé depuis le début du mouvement. C'est ce choix qui a été fait dans certains secteurs, dans certains départements, et en Loire-Atlantique par la FSU.

Certains préconisent d'attendre 2012. Comme si une éventuelle alternance allait revenir sur ces dégradations. Les grandes manœuvres ont déjà commencées. Même avec un droit à la retraite à 60 ans, ce droit peut être vidé de son sens par un allongement de la durée de cotisation, ou des décotes qui font chuter le niveau des pensions. Et on commence déjà à parler d'une autre contre-réforme sur les retraites pour 2013, qualifiée de « systémique ». Personne n'ose actuellement remettre en cause frontalement le système par répartition qui fait partie des acquis sociaux hérités de 1945, mais c'est bien lui qui est attaqué. Bien entendu le langage employé brouille les intentions. Mais quand on entend « réforme systémique », ou « comptes notionnels » ou « retraite par points », il faut savoir que c'est la retraite solidaire par répartition qui est attaquée, fragilisée.

Avec la mobilisation inédite de ces derniers mois, le sarkozysme est aujourd'hui perçu comme une arme pour préserver les intérêts capitalistes. Loin de l'anéantissement recherché par le gouvernement, le sentiment de potentiels collectifs de résistance aux attaques libérales dans le contexte de la crise et d'exigences alternatives s'est renforcé. C'est sur cette base qu'il nous faut construire les mobilisations et les alternatives nécessaires pour mettre en échec l'offensive néo-libérale.

**Numéro spécial**  
**Démocratisation de l'école**

### Sommaire

- 2 Entretien avec Jean-Pierre Terrail
- 4 Rapport Reiss et intervention de Sébastien Sihr
- 5 "Peut mieux faire" : Dossier spécial démocratisation scolaire
- 14 Appel de 50 chercheurs aux partis de gauche
- 15 Conférence de Jean-Pierre Terrail - transcription intégrale

Revue trimestrielle  
N°CPPAP : 1106G85704  
Dépôt légal : décembre 2010  
Directeur de la publication :  
Benôit Bossard.  
Abonnement annuel : 10 €.  
Imprimeur :  
FSU  
8 place de la gare de l'État  
case postale n°8  
44276 Nantes cedex 2

## Entretien avec Jean-Pierre Terrail

Décembre 2010

**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** Tes travaux montrent les insuffisances du rendement de l'action scolaire en désignant les pratiques des enseignants comme une des raisons de ce déficit. Tu ne manques pas de souligner aussi le rôle des dispositifs institutionnels qui les encadrent, mais cette précaution ne suffit pas à réduire les enseignants à des professionnels entièrement agis par un système. Comment peuvent-ils recevoir une thèse qui met en débat aussi directement leur pratique quotidienne ?

**JEAN-PIERRE TERRAIL :** Mes recherches invitent, fondamentalement, à cesser d'incriminer le comportement ou les ressources intellectuelles des élèves en situation d'échec, pour interroger ce que cette situation doit à l'organisation et au fonctionnement de notre système éducatif. Par lui-même, cet appel est déjà difficile à faire entendre : c'est comme si on disait que pour traiter un malade ou prévenir la maladie, l'essentiel était de réformer l'hôpital...

**M**ais il y a plus encore. La transmission des savoirs qu'organise le système éducatif se joue dans un face à face entre des personnes : l'élève et le maître. Dans cette interaction, il n'est pas évident de percevoir, derrière les caractéristiques individuelles du maître, celles de l'institution qu'il représente face à l'élève. S'il donne une mauvaise note, ce n'est pas d'abord parce qu'il est méchant (sait-on jamais ?), mais c'est d'abord parce que l'institution lui impose de noter et de classer. La vraie question ici posée est celle de la nécessité d'être noté pour apprendre, pas celle des mérites ou des insuffisances personnelles de l'enseignant qui note. Pour autant, la mise en place de l'« école unique » dans les années 1960 a fortement intégré les tâches de sélection à la professionnalité enseignante : la capacité de noter avec justesse et d'orienter avec pertinence contribue aujourd'hui à définir ce qu'est un « bon enseignant ». Proposer d'en finir avec le redoublement et la notation fait peur (comment va-t-on les tenir ?) et peut être vécu comme une mise en doute de cette capacité à bien noter et orienter.

**C**e n'est qu'un exemple. De façon générale les enseignants peuvent s'agacer des pressions que l'institution exerce sur eux, sans être nécessairement conscients de tout ce qu'elle met en œuvre pour piloter leur activité à distance. Ce ne sont pourtant pas eux qui décident des programmes, du contenu des manuels et des cahiers d'exercice disponibles, du contenu des évaluations nationales, des instructions officielles, des orientations que l'inspection s'efforce de faire passer dans la pratique, des injonctions pédagogiques intériorisées à l'IUFM, etc. Ce n'en est pas moins à partir de là qu'ils se forment une compétence professionnelle qui, comme dans tout secteur d'activité, structure leur identité personnelle, d'autant plus profondément que cette compétence doit en même temps à l'histoire individuelle et à la « personnalité » de chacun. Et que l'autonomie du maître dans sa classe n'est pas qu'un leurre : aucun d'entre eux ne sait avant d'entrer comment les choses vont se passer. Ense-

igner est un art plutôt qu'une science.

**I**l y a là une difficulté incontournable : remettre en cause l'organisation générale du système éducatif ou les dispositifs pédagogiques dominants revient inéluctablement à remettre en cause des façons de faire et un savoir-faire acquis, intégrés, qui font le cas échéant la fierté de chaque enseignant. C'est une difficulté qu'on peut d'ailleurs d'autant moins éviter d'affronter qu'on ne saurait imaginer de transformation démocratique du système éducatif sans la participation, en première ligne, des mêmes enseignants...

**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** Mais alors comment affronter cette difficulté, les enseignants ne sont-ils pas voués à défendre les façons de travailler qu'ils ont intégrées ?

**JEAN-PIERRE TERRAIL :** La capacité à prendre de la distance à l'égard de ses propres pratiques et à les soumettre à réflexion est quand même l'une des grandes sources de satisfaction de l'existence humaine. Surtout quand le jeu en vaut la chandelle. Or il s'agit de rien moins ici que de la quête du bonheur professionnel. Celui-ci ne passe-t-il pas pour un enseignant par la réussite de tous ses élèves ? Partant de la situation actuelle dans laquelle deux enseignants du secondaire sur trois déclarent être incertains de la pertinence de leur façon de faire avec les classes difficiles, et dans laquelle bien des professeurs de l'école élémentaire commencent eux aussi à s'interroger sur l'efficacité de pratiques qui semblaient aller de soi il y a peu encore, un tel objectif peut être un puissant motif de mobilisation pour les collègues, qui pourraient ainsi reprendre collectivement la main sur le métier.



**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** Au cours de l'expérience que tu as menée dans des classes de CP, tu as constaté un certain manque d'attention des élèves qui renvoie à l'illusion entretenue par l'école maternelle que lire c'est deviner. Quelles pratiques pédagogiques permettraient de juguler cette illusion, et, plus généralement, quels sont les dispositifs qui sont de nature à faire entrer les élèves en réflexion ?

**JEAN-PIERRE TERRAIL :** La démarche d'apprentissage de la lecture que nous avons expérimentée dans douze classes de CP de quartiers populaires autour du manuel Je lis, j'écris bannit en effet toute « lecture devinette » et autres exercices à trous. Nous avons été étonnés en travaillant avec les collègues en charge de ces classes de la propension de beaucoup d'élèves en début d'année à prêter une attention

plus ou moins flottante aux signes écrits et à les déchiffrer de façon un peu arbitraire. Cela nous a fait prendre conscience que le respect que nous, lecteurs avertis, témoignons spontanément à la matérialité de l'écrit, en le prenant « au pied de la lettre », n'est pas si naturel que ça. De plus tout le groupe de travail s'est rapidement convaincu que cette attention flottante devait aussi quelque chose aux activités de « lecture » pratiquées en grande section de maternelle, où les élèves sont invités à identifier la forme globale de leur nom, etc. Pour leur apprendre vraiment à lire, il fallait absolument chasser ce « flou », ces habitudes de devinette et d'approximation où ces enfants s'étaient déjà installés. Mais les observations récurrentes des collègues, qui ne laissaient rien passer : « S'il te plaît n'invente pas, regarde précisément ce qui est écrit », ainsi qu'un travail d'écriture important accompagnant la lecture, ont eu raison en quelques mois de ces « erreurs d'inattention ». Cette expérience enthousiasmante, car le vocabulaire et les textes soumis à lecture sont particulièrement ambitieux, qui prouve à l'envi qu'on peut exiger beaucoup des enfants des « quartiers » et des cités (et donc leur apporter beaucoup), a achevé de me convaincre du caractère absolument crucial de ce qui se noue dans le rapport au savoir, en matière inséparablement d'attention, de réflexion, de plaisir, dès les premiers apprentissages.

**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** Dans *L'école en France tu conclus en appelant de tes vœux une alliance entre les classes populaires et les enseignants pour engager une nouvelle étape de démocratisation de l'école. Peux-tu préciser ?*

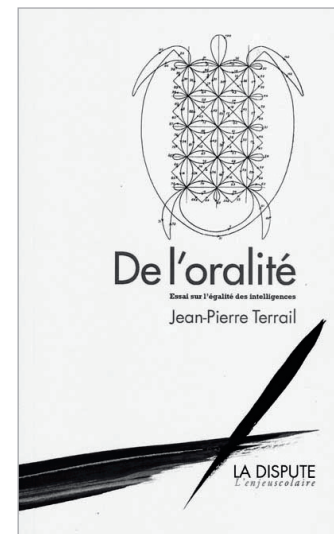
**JEAN-PIERRE TERRAIL :** Les chances d'un processus de transformation sociale qui remet en cause l'ordre « naturel » des choses dépendent de l'engagement des forces qui peuvent y trouver intérêt. Je viens d'évoquer le cas des enseignants, mais il y a aussi bien sûr un autre bénéficiaire potentiel de ce processus, ce sont les milieux populaires, qui subissent de plein fouet l'échec massif, alors que les familles concernées sont aujourd'hui en très forte attente à l'égard de l'école. Comme ces familles sont très peu présentes dans les établissements scolaires, ces attentes ne peuvent être prises en charge que par les organisations politiques qui se réclament des classes populaires, et leurs élus. C'est aux enseignants d'enseigner, et ils ont raison de revendiquer les moyens de faire leur travail correctement. On peut rêver d'une situation dans laquelle les enseignants obtiendraient vraiment ces moyens, et entendraient en retour la forte exigence sociale qu'ils fassent réussir tous leurs élèves. Mais sans attendre ils peuvent engager la réflexion sur leurs propres pratiques, et les partis de gauche peuvent prendre en charge plus manifestement qu'aujourd'hui l'ambition d'une démocratisation scolaire de masse.

**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** Penses-tu que la limitation des prescriptions externes du métier d'enseignant lui rendrait automatiquement davantage d'efficacité ?

**JEAN-PIERRE TERRAIL :** Je suis convaincu que des salariés pleinement responsabilisés, sachant que la société dans laquelle ils vivent compte sur eux, et disposant des moyens de formation et d'action adéquats, n'ont besoin de nul flicage, dans l'immense majorité des cas, pour faire leur travail du mieux possible. C'est pour moi un principe éthique, mais aussi un constat d'expérience, celui que m'autorisent quarante années d'enseignement supérieur. Sans fonctionnaires d'au-

torité au-dessus d'eux, en s'auto-organisant par établissement et par discipline, tout en inscrivant leur action dans le cadre d'un service public national unifié, les universitaires ont démontré pendant des décennies leurs capacités à autogérer une institution de masse de façon tout à fait efficace, et à l'adapter à l'élargissement et à l'évolution de ses publics. Leurs collègues du primaire et du secondaire se mobiliseront tout aussi bien si on leur donne des moyens réels de formation, de travail et d'expérimentation (les ressources qui font actuellement vivre les corps d'inspection seraient à cet égard bien utiles), en remplaçant le contrôle a priori d'aujourd'hui par un contrôle ex post : vous faites comme vous l'entendez, nous ne savons qu'une chose, c'est que tous vos élèves doivent réussir.

*Propos recueillis par Sylvain MARANGE*



## Rapport Reiss et intervention de Sébastien Sihr

Lors du stage organisé par le Snuipp/FSU 44 sur la direction et le fonctionnement de l'école, a été présenté le rapport Reiss qui annonce l'achèvement du démantèlement de l'école publique.

Le terrain a été bien préparé : réforme Fillon en 2005 avec l'alignement sur le modèle européen du cadre des programmes pour l'école et le collège (socle commun), réformes Darcos en 2008 avec l'aide personnalisée qui n'a que pour objectif de supprimer les postes Rased, les nouveaux programmes de 2008 et les évaluations qui préparent la mise en concurrence des écoles sur le modèle des lycées et des universités, la réforme de la formation initiale qui ne sert qu'à diminuer les moyens alloués à l'éducation et qui transforme de façon définitive le groupe professionnel enseignant en modifiant le profil sociologique de cette profession. Un fil conducteur à toutes ces réformes : détruire l'École Publique et faire des économies en réduisant les dépenses de l'État pour compenser les baisses d'impôts pour les riches, au nom d'un dogme libéral qui veut faire croire que si les riches payent moins d'impôts la relance donc l'emploi vont redémarrer.

95 % de la réforme de la RGPP (réforme générale des politiques publiques) ont été adoptés, et les réformes Fillon et Darcos en font partie. Le grand démantèlement du service public est pratiquement achevé, manquent les 5% qui viendront parachever le chef d'œuvre : les Epep ou E2p pour la nouvelle version.

C'est l'objectif du Rapport Reiss qui s'appuie sur 3 constats :

- l'évolution du pilotage de l'école avec obligations croissantes pour les communes, l'inégalité entre communes qui entraîne un mouvement d'inter-communalité croissant.
- Le travail du directeur a changé : de plus en plus de charges demandées par l'administration, ce qui génère un sentiment de travail empêché qui se développe également de plus en plus chez les adjoints.
- Des expérimentations d'Epep ont eu lieu depuis 2004 dans certains départements.

Le rapport Reiss veut répondre à la question de la place de l'école dans la réforme territoriale. Il fait plusieurs propositions :

- Revoir l'organisation territoriale et aller de plus en plus vers des regroupements d'écoles intercommunales
- Étendre l'expérimentation des E2P (établissements publics primaires) à partir de 14 classes.
- Encourager les contrats éducatifs
- S'appuyer sur les leaders pédagogiques que seront les directeurs d'E2P
- Le socle commun doit guider l'organisation
- Redéfinir le rôle des IEN pour les décharger des tâches administratives.

Cette création des E2P se fera dans une logique de gestion managériale des équipes par l'IEN et le directeur de la structure. Cette gestion managériale est largement à l'œuvre dans les circonscriptions depuis maintenant 3 ans.

Cet E2P sera géré par un Conseil d'Administration où siègeront 1/3 d'élus, 1/3 de parents et 1/3 d'enseignants, les projets étant validés en fonction du contrat d'objectifs.

Sébastien Sihr, secrétaire général du SNUIPP/FSU a présenté le rapport Reiss, lors du stage organisé par le Snuipp/Fsu 44 sur la direction et fonctionnement de l'école, sans faire une analyse du contexte ni le lien entre toutes les réformes engagées depuis 2003. Rien sur la RGPP, rien non plus sur les risques de mise en concurrence entre écoles ni sur les dangers de voir le statut de fonctionnaire d'État voler en éclat (recrutement d'enseignants vacataires, menaces sur le caractère national du concours).

L'analyse est restée purement factuelle et notre SG en arrive même à pronostiquer que ce rapport finira dans un tiroir du ministère « comme beaucoup d'autres ».

Même s'il a rappelé, à notre demande, les mandats du Snuipp pour améliorer le fonctionnement de l'école et le travail du directeur, (1 maître de plus que de classe, du temps de décharge supplémentaire...), la question de la riposte n'a pas eu de réponse.

Pour l'École Émancipée, il est urgent de préparer une campagne offensive pour démonter point par point les propositions du rapport REISS qui détruiront le service public d'Éducation Nationale, de ne surtout pas sous-estimer la dangerosité et d'annoncer dès maintenant notre refus de ce rapport.



N.O.

## « Peut mieux faire. »<sup>1</sup>

**La réussite scolaire de tous les élèves :**

**Un projet possible, nécessaire, mais encore inachevé**

**Interviews croisées de Cédric Hugrée et Tristan Poullaouec.**

À l'heure de la crise économique et sociale, les diplômes sont de plus en plus nécessaires pour faire face aux exigences du marché du travail. Mais les diplômes cèdent la place aux certifications par compétences, et les parcours scolaires sont restés toujours aussi inégaux selon l'origine sociale des élèves : 20 % des enfants d'ouvriers décrochent aujourd'hui un bac général, contre plus de 70 % des enfants de cadres.

L'école prend en charge individuellement le tri social des élèves, sur la base de leurs résultats scolaires : à l'élève qui réussit scolairement, la voie générale, et, à celui qui ne parvient pas à surmonter les difficultés inhérentes à tout apprentissage, les filières de relégation. Loin de renforcer les repères de classe, cette situation n'a fait que les brouiller plus encore : chaque élève et sa famille se voient individuellement imputer le mérite et donc la responsabilité de son propre parcours scolaire.

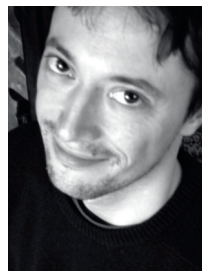
Depuis la Loi Fillon de 2005, la politique gouvernementale en matière d'école (avec entre autres la note de vie scolaire, l'apprentissage junior, les bourses au mérite, la multiplication des dispositifs « relais », l'accompagnement personnalisé, l'accompagnement éducatif pour les « orphelins de 16 heures »<sup>2</sup>, le développement des options à la carte, les groupes de niveau déguisés en groupes de compétences...) n'a fait que renforcer ces inégalités.

Dans ce contexte, il s'agit d'alimenter notre réflexion et de nous aider à résister.



**C**ÉDRIC HUGRÉE est docteur en sociologie de l'Université de Nantes. Il est actuellement en contrat post-doctorat sur le projet Quantifier l'Europe. Genèse, instrumentation et appropriations comparées du processus d'harmonisation des nomenclatures socio-économiques (EURÉQUA) à la Maison des sciences de l'Homme Ange Guépin. Il est membre du Centre Nantais de Sociologie (CENS) et du Groupe de Recherches sur la Démocratisation Scolaire (GRDS). Ses recherches

portent sur les mobilités sociales ascendantes des nouvelles générations populaires et sur la reconfiguration des frontières des classes sociales.



**T**RISTAN POULLAOUEC est maître de conférences à l'Université de Nantes, membre du Centre Nantais de Sociologie (CENS) et du Groupe de Recherches sur la Démocratisation Scolaire (GRDS). Ses recherches portent sur le devenir scolaire et professionnel des enfants

des familles ouvrières.



1 Titre emprunté au chapitre 4 de l'ouvrage de Cédric Hugrée et Philippe Alonzo (Sociologie des classes populaires), en écho à la reprise de la célèbre appréciation professorale par Christian Baudelot, in « Des Progrès, mais peut mieux faire », in Guy-Patrick Azemar (dir), Ouvrier, ouvrières. Un continent morcelé et silencieux, 1992, Éditions Autrement.

2 Selon la formule de Nicolas Sarkozy en décembre 2006.

## Première partie

### Tordre le cou à dix idées reçues sur le destin scolaire des enfants issus des classes populaires

**IDÉE REÇUE N°1.** « Lui, ce qui le motive, c'est les choses pratiques, concrètes. » Tous les enfants (en particulier les enfants issus des classes populaires) ne sont pas capables d'abstraction, de raisonnement logique et de réflexivité.

**TRISTAN POUULLAOUËC :** Après l'idéologie des dons (certains auraient la « bosse des maths », d'autres « l'intelligence de la main » faite pour le travail manuel), c'est l'idéologie du handicap socioculturel qui domine aujourd'hui les explications ordinaires des difficultés scolaires, à travers « l'équation simpliste selon laquelle les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants »<sup>3</sup>. En réalité, tous les élèves arrivent à l'école avec les mêmes capacités intellectuelles, dès lors qu'ils sont tous entrés dans le langage parlé. Parler, c'est en effet décrire et interpréter le monde grâce à des abstractions, faire des raisonnements logiques (ne serait-ce qu'en enchaînant l'adverbe « pourquoi » et la locution « parce que ») et réfléchir sur le langage : quand un enfant se questionne autour du sens d'un mot par exemple, cela implique de sa part une réflexion sur les diverses significations

« tous les élèves arrivent à l'école avec les mêmes capacités intellectuelles, dès lors qu'ils sont tous entrés dans le langage parlé »

de ce mot, sur ses emplois, sur ses origines, etc. D'un milieu à l'autre, les usages effectifs du langage sont certes variables. Mais les façons de parler des enfants issus des classes populaires ne les empêchent pas par principe de bénéficier normalement des apports de l'école<sup>4</sup>, notamment parce que les écarts constatés entre les jeunes enfants des milieux populaires et les autres sont encore très peu significatifs. Les capacités des élèves ne peuvent donc être indexées sur leurs origines sociales. Quant à leur volonté d'apprendre, elle est trop souvent considérée comme une donnée, a priori figée dans la tête des élèves. Il suffit pourtant d'interroger sa propre histoire pour voir que cette motivation n'a rien de naturelle. S'il est clair que la motivation est encouragée par l'appropriation des savoirs, elle peut réciproquement être découragée par les difficultés scolaires.

**IDÉE REÇUE N°2.** « On ne peut pas faire le programme avec ces élèves-là. », « Elle ne comprend rien : si je lui faisais faire les mêmes choses qu'aux autres, elle se découragerait. » Il faut différencier, adapter les dispositifs pédagogiques voire les contenus aux élèves en difficulté, quitte à en rabattre sur ses exigences.

**TRISTAN POUULLAOUËC :** C'est malheureusement une réalité : face aux difficultés scolaires, bien des enseignants revoient leurs exigences à la baisse. Convaincus que les ressources intellectuelles des élèves dépendent d'abord de la position sociale de leurs parents, ils adaptent leur enseignement en attendant moins des élèves des classes populaires et davantage des élèves des classes moyennes ou dominantes : en illustrant plutôt qu'en démontrant, en privilégiant le concret sur l'abstrait, en préférant se limiter aux points les plus simples au détriment des points compliqués, etc. Cela est particulièrement vrai dans les établissements où l'hétérogénéité sociale est très faible, ou dans ceux où se pratiquent les classes de niveau. Mais anticiper sur les difficultés d'abstraction, de raisonnement ou de réflexion, contribue en fait à de nouvelles inégalités d'appropriation des savoirs, en donnant encore moins à « ceux qui n'ont que l'école pour

« anticiper sur les difficultés d'abstraction, de raisonnement ou de réflexion, contribue en fait à de nouvelles inégalités d'appropriation des savoirs, en donnant encore moins à « ceux qui n'ont que l'école pour

comprendre l'école »<sup>5</sup>. Plusieurs recherches sociologiques l'ont observé, dans le premier degré comme dans le second degré. Certains dispositifs pédagogiques y contribuent également par eux-mêmes, comme le montre Stéphane Bonnéry, par exemple à propos des exercices à trous à l'école primaire, qui focalisent les élèves sur les consignes et les détournent des objets de savoir<sup>6</sup> ou Jérôme Deauvieu, par exemple à propos du cours dialogué en lycée, qui brouille la différence entre savoirs scolaires et savoirs d'expérience<sup>7</sup> : les élèves puisent dans leurs expériences pour répondre aux questions, sans comprendre que ce sont d'autres savoirs, objectivés, qui permettent une véritable réussite scolaire.



<sup>3</sup> Jean-Yves Rochex.

<sup>4</sup> Lire à ce sujet « Langage et égalité des intelligences », *L'école émancipée*, n°19, entretien avec Jean-Pierre Terrail à propos de son dernier livre : De l'oralité, La Dispute, 2009.

<sup>5</sup> Selon la formule de Stéphane Bonnéry, in *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007.

<sup>6</sup> *Toujours dans Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007.

<sup>7</sup> *In Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, La Dispute, 2009.

# DOSSIER SPÉCIAL

## DÉMOCRATISATION SCOLAIRE

**IDÉE REÇUE N°3.** « *Les études, c'est pas pour lui ! Ce serait le leurrer quant à ses possibilités.* » **Il est préférable d'orienter un élève en difficulté le plus tôt possible vers la voie professionnelle, pour le prémunir d'une ré-orientation douloureuse.**

**CÉDRIC HUGRÉE :** Cette affirmation fait en partie écho à l'idée que les enfants issus des catégories populaires auraient tendance, et même intérêt, à ne pas trop prolonger leurs parcours scolaires dans l'enseignement supérieur. Sur ce point, il faut être très clair : les enquêtes dont nous disposons montrent sans ambiguïté que, pour ces enfants, plus leurs diplômes sont élevés, plus la « force de rappel » de l'origine sociale est faible. Ce que les sociologues de la mobilité sociale nomment la « force de rappel de l'origine sociale », c'est le fait qu'à diplôme égal, les enfants de cadres supérieurs connaissent de meilleures positions so-

*« pour échapper aux emplois les moins rémunérés, les moins protégés socialement et les plus difficiles du point de vue des conditions de travail, les jeunes d'origine populaire ont besoin, plus que ceux issus des classes moyennes ou supérieures, d'un diplôme du supérieur. »*

ciales que les enfants d'ouvriers. C'est un fait incontestable, et une partie de ma recherche sur les cheminements professionnels des enfants d'origine populaire ayant au moins une licence le confirme pour les générations les plus récentes. Mais, il faut tenir ensemble ces deux faces de la réalité pour comprendre l'enjeu des études supérieures pour ces familles : pour échapper aux emplois les moins rémunérés, les moins protégés socialement et les plus difficiles du point de vue des conditions de travail, les jeunes d'origine populaire ont besoin, plus que ceux issus des classes moyennes ou supérieures, d'un diplôme du supérieur.

**IDÉE REÇUE N°4.** « *Cet élève souffre à l'école, mais il est malheureusement trop jeune pour la quitter.* » « *Il faudrait lui faire faire des stages.* » « *On pourrait l'envoyer en classe-relais, il pourrait souffler.* » **Le collège unique ne fonctionne pas : beaucoup d'élèves n'y trouvent pas leur place.**

**TRISTAN POUILLAOUËC :** Pendant longtemps, le collège unique a en effet concentré toutes les critiques. Il est d'ailleurs encore considéré par certains comme le maillon faible de notre système éducatif. Mais depuis quelques années, le débat scolaire se déplace largement vers l'école primaire. Il n'y a pas que de mauvaises raisons à cela. Qu'on en juge : quand on les répartit en quatre quarts d'effectifs égaux dans l'ordre croissant de leurs performances aux évaluations à l'entrée en 6e, la part des enfants d'ouvriers qui ont atteint la seconde générale ou technologique sans redoubler au collège passe, d'un quartile à l'autre, de 6 % à 25 %, puis 55 % et enfin 85 %.

*L'entrée en seconde sans redoublement selon la qualité des apprentissages en primaire (en %)<sup>a</sup>*

Taux d'accès à une seconde générale et technologique en cinq ans selon les notes obtenues à l'entrée en 6e aux épreuves nationales d'évaluation en mathématiques et en français			
Position des notes de l'élève en 6e par rapport à celles de tous les élèves de France	Ensemble des élèves...	... dont : Enfants d'ouvriers	... dont : Enfants de cadres
Quart supérieur	89	85	93
Troisième quart	62	55	75
Second quart	29	25	45
Quart inférieur	7	6	19
Ensemble	46	32	76

*Lecture : Lorsque leurs performances les ont placés dans le quart supérieur des meilleurs élèves à l'entrée en 6e, 85% des enfants d'ouvriers ont atteint la seconde générale et technologique sans connaître de redoublement au collège. Champ : Ensemble des élèves entrés en 6e ou en SES en 1995.*

**M**ieux : légèrement supérieures, les proportions correspondantes d'enfants de cadres qui entrent au lycée sans redoubler sont tout à fait du même ordre. Autrement dit, si tous les élèves réussissaient aussi bien leur primaire, l'avantage des enfants de cadres sur les enfants d'ouvriers serait très faible. Arrivés au collège, puis au lycée, les parcours scolaires des élèves dépendent alors davantage de la réussite en primaire que de l'origine sociale. Qu'ils soient enfants de cadres ou enfants d'ouvriers, les bons élèves du primaire ont ainsi toutes chances d'arriver sans encombre en seconde. Les effets du primaire se mesurent jusque dans l'enseignement supérieur : 61 % des élèves du dernier quartile obtiennent au moins la licence, contre seulement 28 % des élèves du troisième quartile, 12 % du second et à peine 6 % du premier.

*« arrivés au collège, puis au lycée, les parcours scolaires des élèves dépendent alors davantage de la réussite en primaire que de l'origine sociale »*

**L**e principal obstacle à la démocratisation scolaire vient donc du fait que les enfants des classes populaires se situent bien plus souvent dans les premiers quartiles, nettement sur-représentés parmi ceux qui ne savent pas lire et écrire correctement en entrant en 6e.

**IDÉE REÇUE N°5.** « De nos jours, les diplômés n'ont plus aucune valeur sur le marché du travail. » Il est inutile, voire néfaste, de pousser tous les élèves le plus loin possible dans leurs études : cette « inflation scolaire » ne fait qu'encombrer le marché du travail par un trop grand nombre de diplômés, qui sont, qui plus est, déclassés à l'embauche. En outre, les diplômés ne protègent pas contre le chômage.

**T**RISTAN POUULLAOUËC : On évoque beaucoup la dévalorisation des diplômés et le déclassement à l'embauche. En réalité, le paradoxe des diplômés est qu'ils sont à la fois de moins en moins suffisants dans le contexte du chômage de masse et de la précarisation des débuts de vie professionnelle, mais aussi de plus en plus nécessaires pour faire face aux exigences des postes de travail, des critères de recrutements et des évolutions de carrières. La crise économique avive encore cette tension, en renforçant les inégalités entre les diplômés. D'un côté, les diplômés de l'enseignement professionnel conduisent le plus fréquemment aux positions d'ouvriers ou d'employés et permettent rarement d'accéder en cours de carrière aux emplois les plus qualifiés. De l'autre, les diplômés de l'enseignement supérieur sont souvent reclassés en cours de carrière après un déclassement à l'embauche. La métaphore de l'inflation scolaire<sup>9</sup> ne convient pas. À la différence de la monnaie, les diplômés ont une valeur spécifique, qui tient aux contenus enseignés. D'un côté, la valeur d'usage apportée à leur qualification personnelle par la formation scolaire des jeunes est de plus en plus recherchée par

« le paradoxe des diplômés est qu'ils sont à la fois de moins en moins suffisants dans le contexte du chômage de masse et de la précarisation des débuts de vie professionnelle, mais aussi de plus en plus nécessaires pour faire face aux exigences des postes de travail, des critères de recrutements et des évolutions de carrières »

les employeurs, qui leur assignent des tâches plus complexes et leur demandent d'intensifier leur travail productif, d'atteindre des objectifs toujours plus élevés, de prendre certaines initiatives, de s'adapter aux changements, etc. De l'autre, la valeur d'échange des diplômés est revue à la baisse, du fait de la dégradation du rapport de force des salariés face aux employeurs : le chômage de masse, la précarisation des débuts de vie professionnelle ou encore

l'individualisation de la gestion des carrières multiplient en effet les obstacles à la reconnaissance des qualifications acquises. La thèse de l'inflation scolaire confond au contraire ces deux processus, en postulant que tous les déclassés sont

sur-qualifiés. Au total, les enfants d'ouvriers ont aujourd'hui légèrement plus de chances d'occuper une position de cadre ou d'exercer une profession intermédiaire : c'était le cas de 19 % d'entre eux à l'âge de 30 ans en 1970, c'est désormais le cas de 26 % de la génération qui a eu le même âge en 2003. Pousser les élèves le plus loin possible dans leurs études est donc possible et souhaitable.

**IDÉE REÇUE N°6.** « Tu préfères qu'il sorte du système éducatif sans rien ? » Quitter l'école avec un livret de compétences validé en poche, c'est mieux que d'en sortir sans aucun diplôme. Le socle commun et la certification par compétences sont un progrès, qui permet au passage de se débarrasser de la note, qui n'est pas un mode d'évaluation satisfaisant.

**C**ÉDRIC HUGRÉE : Sur la question très précise du socle commun, mon « incompétence » (!) est totale et je me permettrais juste de souligner les actuelles recherches en sociologie de Pierre Clément qui montrent qu'un des enjeux des outils qui l'accompagnent est une rationalisation gestionnaire du système éducatif. Cette nouvelle orientation des politiques éducatives répond de fait mal aux trois questions très simples qui se posent à tous les systèmes scolaires, dans toutes les sociétés : qu'est-ce qu'on transmet, à qui on le transmet et comment on le transmet. Et ce n'est pas la seule suppression des notes en primaire qui permettra de réduire les inégalités d'apprentissage entre les élèves. C'est pour cette raison que nous<sup>10</sup> n'avons pas signé l'appel à l'initiative de l'AFEV. En revanche, mes recherches personnelles sur les nouvelles politiques d'insertion qui se mettent en place pour les diplômés de l'enseignement supérieur me permettent de dire quelques mots sur cette notion que tout le monde a le plus grand mal à définir, mais qui est très en vogue en ce moment à l'université : « compétence ». Il s'agit d'une catégorie de pensée qui est explicitement issue du monde productif et qui s'est imposée depuis près de 30 ans

« l'école se voit disputer par le monde des entreprises son monopole de la transmission des savoirs et de vérification des acquisitions »

au système éducatif. Les enseignants du supérieur qui voient arriver depuis quelques années cette notion auraient d'ailleurs de précieux conseils à recevoir des professeurs des écoles qui ont dû être les premiers à se voir imposer cette nouvelle rhétorique dans les programmes scolaires.

**L**e problème avec la notion de compétence est qu'elle opère une double mystification :

1. Cette notion entend substituer la représentation verticale de la hiérarchie entre savoirs et pratiques à une représentation horizontale de cette hiérarchie, comme le disait la sociologue Lucie Tanguy. La représentation verticale du rapport savoir/pratique organise largement aujourd'hui le système scolaire, par exemple dans l'opposition général/professionnel. Et, au prétexte mensonger d'une lutte contre les inégalités, une partie des réformateurs scolaires cherchent à inverser ce rapport. D'un point de vue philosophique, il y a là quelque chose d'intéressant après tout. Le souci, c'est que cette nouvelle vision des choses est de nature à flouer (au double sens du terme) les savoirs scolaires : ils

<sup>9</sup> Cette thèse est développée notamment par Marie Duru-Bellat, en particulier dans son ouvrage *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*. Seuil, La République des Idées, 2006.

<sup>10</sup> Le Groupe de Recherches sur la Démocratisation Scolaire, [www.democratisation-scolaire.fr](http://www.democratisation-scolaire.fr) (note de la rédaction).



# DOSSIER SPÉCIAL

## DÉMOCRATISATION SCOLAIRE

deviennent moins visibles, on les dit moins recherchés dans les processus d'apprentissage puisque désormais on cherche à faire « émerger des compétences »... Et finalement, l'école se voit disputer par le monde des entreprises son monopole de la transmission des savoirs et de vérification des acquisitions.

2. Cette notion recouvre un ensemble de propriétés instables qui, de fait, doivent être continuellement éva-

luées. Et, de ce point de vue, la « compétence » permet de se distancier d'une vision des choses où la qualification était acquise une fois pour toute. Ce point n'est pas sans effet sur le marché du travail puisque la qualification était jusqu'ici une chose définie juridiquement qui ouvrait des droits, inscrits dans les conventions collectives (secteur privé) ou dans les statuts (secteur public).

**IDÉE REÇUE N°7.** « *Cet élève a des difficultés, mais c'est un peu de sa faute !* » « *Il faut dire que ses parents ne l'aident pas beaucoup...* » « *Qu'ils sont méritants, ces gosses des cités qui réussissent !* » « *Tu sais, ces parents-là ne suivent pas leur enfant.* » *La réussite scolaire, ça se mérite. Les enfants issus de familles populaires qui réussissent sont d'autant plus méritants qu'ils partent avec un « handicap », mais s'ils sont en échec, c'est aussi de la faute de leurs parents qui sont démissionnaires.*

**T**RISTAN POUILLAOUËC : L'idée des parents démissionnaires dans les classes populaires est démentie par l'essor des ambitions scolaires dans les familles ouvrières. Jusqu'aux années 1960, seule une petite fraction des ouvriers espéraient que leurs enfants aillent jusqu'au bac (15 % en 1962). Aujourd'hui, le bac est un minimum, visé par 88 % des familles ouvrières. La plupart d'entre elles rêvent ensuite d'études supérieures pour leurs enfants. Elle ne tient pas non plus lorsqu'on demande aux parents combien de temps ils consacrent aux devoirs à la maison. D'après les enquêtes de l'Insee, cette aide au travail scolaire de leurs enfants les occupe à peu près une heure par jour, quel que soit le milieu social. D'autres enquêtes auprès des élèves montrent par ailleurs que la plupart d'entre eux sont aidés par leurs parents. Les différences qualitatives dans l'aide apportée sont bien sûr beaucoup plus

« *l'institution scolaire contribue ainsi aux inégalités en déléguant des tâches d'apprentissage aux familles* »

fortes : les parents les plus diplômés sont bien à même de comprendre les exigences de l'école, tandis que ceux qui gardent un mauvais souvenir de l'école peinent à expliquer à leurs enfants ce qu'ils n'ont pas compris en classe. L'institution scolaire contribue ainsi aux inégalités en déléguant des tâches d'apprentissage aux familles. 90 % des élèves de-

mandent en effet à leurs parents de leur expliquer les points difficiles à comprendre. Une étudiante engagée dans le soutien scolaire l'expliquait très bien à un journaliste de L'Humanité il y a

quelques semaines : « Je suis toujours étonnée de voir que certains profs ne s'assurent pas que les élèves ont tous bien compris. Au final, plus l'année avance et plus il se creuse un fossé entre ce que l'enseignant pense que l'élève a compris et ce qu'il a réellement compris. »

**IDÉE REÇUE N°8.** « *Il y a bien des enfants des quartiers qui réussissent !* » *Penser la réussite scolaire en terme de rapport de classe est dépassé. D'ailleurs, la lutte des classes est un concept d'un autre âge.*

**C**ÉDRIC HUGRÉE : Encore heureux que tous les enfants d'ouvriers et d'employés ne sont pas condamnés à l'échec scolaire ! Mais, l'enjeu d'une société réellement démocratique n'est pas d'en faire réussir 500 par an en les envoyant à HEC (Hautes Études Commerciales), à l'Institut d'Études Politiques (IEP) ou à l'École Normale Supérieure (ENS). C'est exactement le sens du dernier numéro de la revue de sociologie *Actes de la recherche en sciences sociales*<sup>11</sup> auquel j'ai participé. Ce numéro rend compte des travaux récents sur les classes populaires et l'enseignement supérieur. Le premier point de la démonstration est de rappeler ce que le mot d'ordre du gouvernement de 30 % de boursiers en grande école est illusoire puisque seuls 1 à 2 % des enfants d'ouvriers accèdent à ce secteur très fermé de l'enseignement supérieur, qui scolarise à peine 5 % des jeunes d'une génération, autant dire, un fait tout à fait marginal. Un des résultats intéressants de ma recherche sur les étudiants d'ori-

« *encore heureux que tous les enfants d'ouvriers et d'employés ne sont pas condamnés à l'échec scolaire ! Mais, l'enjeu d'une société réellement démocratique n'est pas d'en faire réussir 500 par an en les envoyant à HEC (Hautes Études Commerciales), à l'Institut d'Études Politiques (IEP) ou à l'École Normale Supérieure (ENS)* »

gine populaire rappelle que les STS et les diplômes de Licence et de Master 1 sont les destinées scolaires majoritaires des enfants des catégories populaires qui ont un baccalauréat. De toute évidence, attaquer l'université comme on le fait actuellement, c'est d'abord et avant tout affaiblir un des lieux de formation intellectuel de ces jeunes, et principalement, de ces « anciennes bonnes élèves du secondaire » qui

ont connu des scolarités non pas excellentes mais honorables au collège et au lycée. Alors bien sûr, il faut saluer le fait que les étudiants de Sciences Po ou de l'ENS apparaissent régulièrement dans les luttes de la jeunesse scolarisée.

Mais si l'on pense à la lutte contre le CPE, les cortèges et le mouvement étaient avant tout portés par la jeunesse des premiers cycles universitaires, toutes disciplines confondues d'ailleurs. Et cette jeunesse risque de ne pas faire la même expérience du marché du travail et que celle sortant des « grandes écoles ».

**IDÉE REÇUE N°9. « L'école ne peut pas porter toute la misère du monde ! » Ce n'est pas à l'école de résoudre les inégalités sociales. De toute façon, si elle le voulait, elle ne le pourrait pas.**

**CÉDRIC HUGRÉE :** De mon point de vue, l'école est un des outils privilégiés de la transformation sociale, ce qui fait d'ailleurs que l'enseignement n'est pas une activité professionnelle comme les autres. Certes, on ne peut pas tout demander à l'école. Il y a notamment toute une série de questions que l'on pose actuellement à l'école et qui sont en fait des questions dont les issues reposent sur le marché du travail, et plus particulièrement sur les salaires d'embauche. Mais, rien ne peut justifier que les conditions de vie des individus déterminent leur accès aux sa-

*« de mon point de vue, l'école est un des outils privilégiés de la transformation sociale, ce qui fait d'ailleurs que l'enseignement n'est pas une activité professionnelle comme les autres »*

voirs et ce faisant leurs futures places dans la société. Commencer par l'école pour réduire les inégalités résonne à mon sens comme un principe politique intangible... à condition de s'en donner les moyens financiers mais aussi intellectuels. C'est en ce sens qu'au GRDS nous défendons l'idée d'une véritable école commune pour tous en croisant les discussions « académiques » à celles des militants et enseignants qui font quotidiennement l'expérience des inégalités sociales à l'école.

**IDÉE REÇUE N°10. « Elle réussit mieux que son frère : c'est normal, c'est une fille. » Les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, toutes classes sociales confondues.**

**CÉDRIC HUGRÉE :** C'est vrai ! Depuis 1971, il y a plus bacheliers en France que de bacheliers. A l'époque, ce constat n'avait que peu retenu l'attention des sociologues... Heureusement depuis lors, la question des inégalités sexuées de réussite scolaire a été relativement bien travaillée par la sociologie. On peut retenir plusieurs enseignements de nombreux travaux sur la question. Tout d'abord, ce résultat doit être relié à deux autres résultats importants. L'origine sociale, et le capital culturel des parents expliquent plus que le genre les inégalités de réussite et d'orientation à l'école. En d'autres termes, le genre est une variable « secondaire » d'explication des inégalités scolaires. L'autre résultat qui me paraît essentiel à mobiliser est le suivant : les seules variables scolaires (par exemple l'âge d'entrée en sixième ou en seconde, le type de baccalauréat, les mentions au baccalauréat) restent, pour les sociologues, des variables très puissantes pour expliquer les parcours des élèves. Ces éléments permettent de souligner que le monde social et a priori le monde scolaire sont des mondes pluridimensionnels que l'on ne peut comprendre qu'avec une seule variable. Le point qui est ensuite l'objet de nombreuses discussions est l'orientation des filles en fonction de leurs résultats scolaires. A réussite scolaire comparable, on a en effet observé que les filles tendent à s'orienter vers des secteurs, souvent moins rentables par la suite dans leur carrière que les secteurs privilégiés par les garçons. Il faut donc expliquer ce constat. Les interprétations peuvent diverger entre les chercheurs qui mettent l'accent sur l'homologie entre la socialisation des petites filles et les normes scolaires, ceux qui soulignent leur adaptation et leur anticipation des fonctionnements sexistes de l'école ou du

*« il faut globalement plus de diplômes aux filles pour en avoir un peu moins (voire nettement moins dans certains secteurs !) que les garçons »*

marché du travail ou enfin ceux qui préfèrent souligner le très net revirement des usages féminins de l'école et des diplômes. Certes, il faut globalement plus de diplômes aux filles pour en avoir un peu moins (voire nettement moins dans certains secteurs !) que les garçons. Mais, ce qui retient l'attention quand on observe l'essor des scolarités féminines à l'échelle historique, c'est le passage d'un régime où le diplôme servait aux filles à se placer sur le marché matrimonial (la « dot scolaire »<sup>12</sup>) à un régime où les filles ne séparent désormais plus leurs scolarités de l'accès à l'emploi, et notamment à l'emploi qualifié dès qu'elles sont diplômées. En étudiant les femmes qui deviennent ingénieurs, Catherine Marry utilise la très belle expression « d'insoumission discrète » des femmes accédant à ces professions. Elle signifie par là les formes de distanciation de ces femmes aux canons de réussite auxquels on les a souvent incitées à se conformer, puisqu'elles étaient des filles. Elle montre ainsi dans quelles conditions ces filles échappent à un déterminisme social et scolaire. Dans ma recherche sur les étudiantEs des milieux populaires qui accèdent au moins à une licence, je me suis risqué à parler « d'échappée belle »<sup>13</sup>, un peu en écho à cette approche. Bien sûr, ces étudiantes n'ont pas les insertions des filles de cadres supérieurs, mais leurs parcours peuvent être vus comme des parcours scolaires honorables qui se sont transformés en mobilités sociales raisonnables. Finalement, c'est au terme de cette transition que l'expression d'échappée belle revêt son double sens : celui d'une belle échappée à laquelle est aussi associé le sentiment de « l'avoir échappé belle ».

<sup>12</sup> Comme le dit Jean-Pierre Terrail, qui emprunte l'expression à François de Singly.

<sup>13</sup> La thèse de Cédric Hugrée est intitulée « L'Échappée belle ? Sociologie des mobilités scolaires et sociales des nouvelles générations populaires diplômées de l'Université (1970-2005) » (note de la rédaction).

### Deuxième partie

## Quelques pistes pour réduire l'écart constaté entre les destins scolaires des enfants issus des classes populaires et les enfants de cadres, de l'école à l'université

**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** Avez-vous repéré des pratiques que les enseignants mettent en œuvre et qui mettent à coup sûr en échec les élèves qui n'ont que l'école pour s'approprier la culture écrite ? Et celles qui, à l'inverse, leur permettent de réussir véritablement, c'est-à-dire de maîtriser pleinement la « culture légitime » ?

**TRISTAN POULLAOUEC :** En tant qu'enseignant-chercheur, je n'ai pas de recettes toutes faites à proposer aux collègues du primaire ou du secondaire. À l'école, au collège, au lycée ou à l'université, il faudrait surtout instaurer les conditions d'une véritable réflexion collective sur nos pratiques d'enseignement, nous permettant de reprendre la main sur le cœur de notre métier. Pour ma part, je suis convaincu qu'il nous faut déjà reconsidérer le rôle de la difficulté intellectuelle et de l'erreur dans les apprentissages. On ne peut pas contourner ces problèmes, comme le laissent croire certaines vulgates pédagogiques misant sur l'autoconstruction des savoirs

par les élèves. Ainsi que le rappelle une lycéenne enquêtée par Fanny Renard, « si on savait tout, on serait même pas là, elle [l'enseignante] serait pas là, elle aussi »<sup>14</sup>. Reconnaître

que l'école a pour mission principale la transmission des savoirs, c'est faire en sorte que les élèves soient effectivement confrontés aux difficultés intellectuelles inhérentes à ces savoirs, c'est également accepter le rôle formateur de leurs erreurs en cherchant avec eux

leurs raisons et c'est enfin leur fournir à tous les moyens de surmonter ces erreurs et ces difficultés. Il nous faut donc trouver le moyen de mettre en œuvre efficacement la pédagogie explicite et rationnelle qu'appelaient de leurs vœux Bourdieu et Passeron dans les années 1960.

**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** Est-ce la notation qui décourage les élèves et qui crée les inégalités scolaires ? Faut-il abandonner les notes chiffrés et les remplacer par l'évaluation par compétences ?

**TRISTAN POULLAOUEC :** L'AFEV a lancé une pétition pour la suppression des notes à l'école primaire qui a contribué à ranimer le débat sur la démocratisation scolaire. En effet, de multiples recherches ont soulevé les problèmes que pose la notation, qui contribue davantage à classer et à trier les élèves qu'à leur indiquer leurs acquis et leurs difficultés, leurs progrès ou le chemin qu'il leur reste à faire. Les

mauvaises notes sont en effet très décourageantes, dans un système scolaire qui laisse croire aux élèves qu'ils sont les seuls responsables de leurs résultats. Le GRDS a cependant refusé de signer cette pé-

tition : cette mesure est trompeuse, partielle et même contreproductive, en l'état actuel de l'école. En effet, à quoi sert de supprimer les notes si l'on maintient l'évaluation des compétences, d'une manière ou d'une autre ? Ou bien s'agit-il seulement de

ne pas stigmatiser les élèves qui n'apprennent pas en masquant leurs difficultés ? Et pourquoi ne pas étendre la mesure au secondaire : est-ce parce

« ce n'est pas en cassant le thermomètre qu'on changera la température »

que la compétition scolaire y serait plus légitime ? Ce n'est pas en cassant le thermomètre qu'on changera la température. La question du redoublement l'a montré : les chercheurs ont prouvé qu'à niveau égal, ceux qui passent dans la classe supérieure progressent plus que les redoublants. Mais quand on évite le redoublement, on n'a pas résolu pour autant les problèmes d'apprentissage. Depuis le milieu des années 1980, les redoublements ont ainsi beaucoup diminué, mais les écarts de niveau entre les élèves en fin de collège se sont creusés... Les compétences du socle commun et le livret qui en atteste la maîtrise ne sont pas des solutions miracle. Au contraire, tout cela risque d'accentuer les inégalités entre les élèves, entre ceux qui s'approprient de réelles connaissances et ceux dont on n'exigera que la maîtrise pratique de quelques savoir-faire ou bonnes manières.

**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** Dans la France de l'après-guerre, la formation des futurs ouvriers et employés est le produit de l'opposition de deux conceptions : celle « scolariste » de l'Etat et celle « professionnalisante » du patronat. Qu'en est-il aujourd'hui ? Les conceptions de l'Etat n'ont-elles pas rejoint celles du patronat ?

**CÉCRIC HUGRÉE :** C'est à mon avis le fait central du cycle de réformes scolaires ouvertes depuis le début des années deux mille : l'option « professionnalisante », très ancienne, a plus que jamais le vent en poupe... au point d'ailleurs de ne plus être cantonnée aux sections professionnelles/technolo-



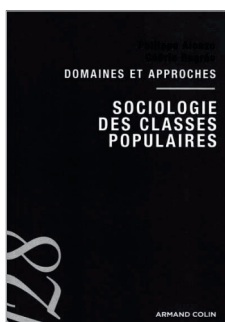
giques ou à l'apprentissage puisqu'elle guide désormais les réflexions sur les cursus généraux. Le risque est bien sûr que la nouvelle hiérarchie des savoirs scolaires et universitaires soit dictée par un ensemble d'injonctions que les responsables locaux des politiques scolaires vont peu à peu faire leurs, au motif que l'on forme pour « employer ». Que l'on me comprenne, il faut ouvrir la discussion sur les savoirs scolaires, sur les programmes et les manières d'enseigner. Il me semble par exemple qu'on ne peut se satisfaire que l'écart entre les moins bons lecteurs et les meilleurs lecteurs au primaire connaisse l'accroissement de ces dernières années. Il me semble également que les dispositions critiques des élèves face aux informations « en ligne » par le biais des réseaux sociaux ou des recherches sur internet doivent faire l'objet d'une formalisation qui permette à ces savoirs désormais décisifs d'être enseignés par des professionnels... de ces savoirs ! C'est-à-dire des personnes formées et réflexives et pas seulement focalisées par l'acquisition de quelques

compétences « cliquer », « copier/coller », etc. Il me semble enfin impensable que la quasi-totalité des élèves du lycée général (notamment les L et ES et certains S) soit dispensés d'enseignement dits « techniques » qui n'en

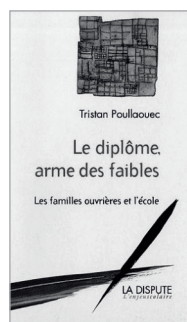
*« il faut à tout prix résister à la tentation de soumettre les savoirs scolaires ou leur orientation à des impératifs économiques ciblés et ouvrir urgemment un débat politique sur ce que l'école du 21<sup>e</sup> siècle doit transmettre et comment elle doit le faire »*

sont pourtant pas moins théoriques<sup>15</sup>. Bref, il faut à tout prix résister à la tentation de soumettre les savoirs scolaires ou leur orientation à des impératifs économiques ciblés et ouvrir urgemment un débat politique sur ce que l'école du 21<sup>e</sup> siècle doit transmettre et comment elle doit le faire. Je vais prendre un exemple que je connais bien : les enseignements liés à ma discipline, la sociologie. J'insiste pour que les étudiants que j'ai en cours prennent au sérieux les sa-

voirs liés à la problématisation (poser une « bonne » question), les savoirs liés aux méthodologies (utiliser la bonne technique d'enquête : statistique, ethnographique, archive) car ces enseignements sont constitutifs de notre discipline. Ces enseignements sont aussi les meilleurs garants pour leur vie professionnelle future. J'apprends donc à des étudiants à bien mener une enquête par questionnaire, à faire de bonnes analyses de leurs données. Mais, je n'apprends pas à faire des « études de marché », « des évaluations statistiques de programmes publics » ou tout un tas de choses qu'ils feront dans leur vie professionnelle. Ce sera aux employeurs de les former à leur domaine particulier et à leurs « commandes » précises. Il ne faut pas oublier la responsabilité des employeurs en matière de formation !



Dans *Sociologie des classes populaires* (Armand Colin, collection 128, mai 2010), Cédric Hugrée et Philippe Alonzo enquêtent sur ceux que l'on nomme parfois « Démunis », « exclus », « nouveaux pauvres »..., à l'heure où les conséquences économiques et sociales de la crise financière fragilisent ceux qu'un ministre avait un temps désignés comme « La France d'en bas ». Les auteurs reviennent sur les travaux et enquêtes sociologiques qui ont forgé la catégorie de « classes populaires » et en ont fait un outil pour décrire et comprendre le monde social. Cet ouvrage retrace tout d'abord les débats sociologiques liés à la définition du « populaire ». Il revient ensuite sur les approches et les enquêtes qui ont analysé les transformations et permanences de ces milieux sociaux : depuis leurs rapports au politique, en passant par le travail et l'emploi, sans oublier leurs styles de vie et l'école.



Dans *Le Diplôme, arme des faibles* (édition La Dispute, avril 2010), Tristan Poullaouec retrace l'histoire de la conversion des familles ouvrières aux études longues, des années 1960 à aujourd'hui, étudie les parcours de leurs enfants et l'impact professionnel de leurs diplômes, pour tordre le cou aux théories de l'inflation scolaire, invitant à rejeter toute crainte de la démocratisation de l'école. Il explique comment la démocratisation scolaire bute sur les inégalités d'apprentissage à l'école primaire, qui joue un rôle décisif dans la suite des parcours scolaires, tout particulièrement pour les élèves « qui n'ont que l'école pour comprendre l'école », selon la formule de Stéphane Bonnéry (in *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007).

15 L'EE milite d'ailleurs pour que tous les élèves soient scolarisés jusqu'à l'âge de 18 ans, dans des lycées où ils reçoivent tous les enseignements : généraux, technologiques et professionnels (note de la rédaction).

### Troisième partie

## « Je lutte des classes » : Des bancs de l'école aux mobilisations collectives

**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** Vous évoquez un affaiblissement de la conscience de classe chez les familles populaires. En est-il de même chez les familles issues des classes supérieures ? En quoi cela freine-t-il la démocratisation scolaire ?

**C**ÉDRIC HUGRÉE : Il est toujours malaisé pour les sociologues d'objectiver voire de quantifier la « conscience de classe ». Le sentiment d'appartenir au groupe ouvrier varie selon les époques et les calendriers socio-politiques. Il baisse ces dernières années, c'est certain. Tout semble indiquer que la bourgeoisie se présente bien comme la dernière des classes sociales, « capable d'exister comme réalité sociale, économique mais aussi symbolique », ainsi que l'écrivaient les sociologues Michel et Monique Pinçon-Charlot. Pour autant, la conflictualité au travail en France est encore importante. Ainsi, lors de la récente lutte contre la réforme des retraites, on a reparlé des inégalités d'espérance de vie, de celles liées aux conditions de travail, des maladies socio-professionnelles qui affectent prioritairement les classes populaires. On a même recommencé à parler de nos salaires. C'est pour toutes ces raisons que la notion de classes populaires reste une notion intéressante à mobiliser au delà des nouvelles catégories de désignation des victimes de la domination économique et symbolique que sont les mots « assistés », « nouveaux pauvres », etc. Cette notion renvoie nécessairement à un système des inégalités, que l'on peut désigner comme lutte de classe si l'on souhaite se référer à une approche marxiste, ou comme lutte des classes-mêmes s'il l'on préfère faire écho aux travaux de Pierre Bourdieu. L'école, elle-même, est un objet de très nettes concurrences entre les classes sociales. C'est particulièrement visible dans la géographie scolaire des pôles urbains où la déréglementation de la carte scolaire parachève la main mise de certaines catégories sociales très précises sur les établissements présentés comme des établissements de réus-

site... Le problème n'est pas que de tels établissements existent. L'enjeu d'une véritable politique éducative est de faire en sorte que les établissements des quartiers populaires puissent proposer les mêmes choses à leurs élèves en matière de savoirs, de contenus, d'ouverture culturelle. Et franchement, il y a des choses très concrètes à faire en matière d'offre de formation, de structures de séries qui permettraient de rééquilibrer le gouffre inadmissible qui sépare aujourd'hui les établissements du centre et ceux de la périphérie. Quelle est la différence d'heures de cours de français et de maths ou d'histoire reçues effectivement par un-e élève d'un collège « ambition réussite » et par un-e élève scolarisé-e au collège du lycée Janson de Sailly dans le 16<sup>e</sup> arrondissement ? Sur quatre années, je fais l'hypothèse que c'est important et je ne prends pas beaucoup de risques, je crois.

*« L'école, elle-même, est un objet de très nettes concurrences entre les classes sociales »*

**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** La frustration produite par l'écart entre les attentes des familles populaires et la réalité des parcours scolaires de leurs enfants ne se manifeste-t-elle pas aussi à travers des mobilisations de jeunes lycéens ou étudiants, qui sont récurrentes à partir du milieu des années 1980 ?

**T**RISTAN POUULLAUEC : Face aux difficultés d'apprentissage, beaucoup d'élèves se demotivent peu à peu. L'écart est de taille entre leurs attentes et la réalité des parcours scolaires. Seule la moitié des enfants d'ouvriers deviennent bacheliers, contre 88 % des enfants de cadres. Et quand on détaille selon le type de bac, moins de 20 % obtiennent un bac général (contre 70 % parmi les enfants de cadres). Les frustrations sont profondes. Elles se traduisent généralement par l'absentéisme, le décrochage, voire les violences et la déscolarisation. Mais la crise scolaire se manifeste aussi de façon plus positive, à

travers des mobilisations de jeunes lycéens ou étudiants. La jeunesse scolarisée montre ainsi son profond attachement au droit à étudier et sa demande d'égalité scolaire, contre les réformes libérales. Bien sûr, cette jeunesse conteste aussi la précarité qu'on leur impose en début de vie professionnelle. Mais face aux difficultés rencontrées sur le marché du travail, la plupart sont convaincus que le diplôme reste leur meilleure arme, a fortiori lorsqu'ils n'ont pas d'autres ressources à opposer à la domination patronale (patrimoine familial ou réseau de relations des parents pour accéder à l'emploi).

**ÉCOLE ÉMANCIPÉE :** La mobilisation contre la réforme des retraites semble avoir pris une tournure plus forte et radicale chez les ouvriers (les raffineries ont été à ce titre un secteur emblématique) et dans la frange populaire de la jeunesse (qui a eu de grandes difficultés à mobiliser dans les filières d'élite). Cela ne contredit-il pas l'idée selon laquelle il y aurait un affaiblissement de la conscience de classe dans les couches populaires ?

**C**ÉDRIC HUGRÉE : Les enquêtes sur la conflictualité sociale, et notamment la conflictualité au travail, rappellent que les mobilisations sont loin d'être rares en France dans les dernières années. Si l'on regarde maintenant le mouvement contre la réforme des retraites, il a effectivement été tiré par des secteurs « ouvriers », tel que la pétro-chimie. Il s'agit d'un secteur où la présence syndicale est relativement importante (au regard des moyennes dans le secteur privé), avec une configuration assez peu commune en ce moment : ce sont de très grandes entreprises qui, indépendamment de la crise économique, affichent des résultats records et qui lancent de grands programmes de restructuration. Il y a là un ensemble de conditions qui rendaient plus probable qu'ailleurs, en ce moment, la mobilisation contre une réforme qui accentue les inégalités. Maintenant, il ne faudrait pas oublier que les enseignants, un peu en retrait

de la mobilisation, étaient au cœur de la mobilisation en 2003 avec les chemi-  
nots. Et au-delà de ma prudence à em-  
ployer l'expression de « conscience de  
classe », il reste difficile de conclure à  
une hausse ou une baisse de la  
conscience de classe à partir d'une

configuration sociale et d'un mouve-  
ment. Il faut en fait trouver les bons  
« indicateurs », ce qui n'est jamais aisé.  
De mon point de vue, la double défaite  
des salariés du privé et du public sur les  
retraites en 7 ans, est loin d'avoir enter-  
ré l'idée d'une retraite à 60 ans, à taux

plein. Mais, l'indice le plus net d'un re-  
gain de la conscience des intérêts  
propres aux salariés serait le retour de  
mobilisations nationales sur leurs  
salaires...

*Propos recueillis par  
Mary DAVID et Marie HAYE*

---

## Pour une grande réforme démocratique de l'école

(Apportez votre soutien en ligne : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article85>)

*Appel de 50 chercheurs aux partis de  
gauche*

**Le 19 octobre 2010**

**D**e nombreux citoyens sont au-  
jourd'hui convaincus que le chan-  
gement politique fort auquel ils  
aspirent n'aura lieu que si la victoire  
électorale éventuelle de l'opposition se  
joue sur des perspectives économiques  
et sociales explicites, cohérentes, nova-  
trices et ambitieuses. L'heure est aux  
élaborations programmatiques.

**N**ous souhaitons que l'école y  
tienne la place qu'elle mérite,  
celle d'une question politique de pre-  
mier plan, qui vient régulièrement en  
tête des préoccupations des Français,  
sondage après sondage. Or il ne nous  
semble pas que jusqu'à présent les par-  
tis de gauche aient avancé en la matière  
des propositions à la hauteur de la situa-  
tion.

**C**hercheurs intéressés aux questions  
scolaires, nous sommes confron-  
tés par nos investigations dans ce do-  
maine à l'anxiété, au mal-vivre, à la  
souffrance des élèves, des parents et  
des enseignants. Nous mesurons le  
coût social et humain de l'échec scola-  
ire de masse et des inégalités devant  
l'école.

**L**a scolarisation des jeunes généra-  
tions a connu de très grands pro-  
grès depuis un demi-siècle. Mais  
malgré le dévouement et l'investisse-  
ment professionnel considérables de  
ses enseignants et personnels, notre  
école peine toujours à corriger les inéga-  
lités culturelles et à satisfaire aux at-

tentes d'aujourd'hui. L'ampleur des  
inégalités scolaires n'a pas varié depuis  
les années 1960. Pire, les écarts cultu-  
rels et cognitifs sont multipliés par deux  
entre le CP et le CM2, au détriment des  
élèves d'origine populaire. Une propor-  
tion importante d'élèves entrant en  
6ème n'ont pas les acquis nécessaires  
pour tirer normalement profit de leur  
scolarité secondaire. Et du collège à  
l'université les inégalités se  
maintiennent, voire se creusent.

**D**e la réforme Berthoin de 1959 qui  
en jette les fondements à la poli-  
tique actuelle du « socle commun » et  
des 50 % à la licence, les promoteurs de  
notre actuelle « école unique » ont tou-  
jours admis le principe de parcours tôt  
différenciés et d'une progression des  
scolarités qui maintienne les écarts so-  
ciaux, assurant une employabilité mini-  
male à un pôle, et une qualification  
compétitive à l'autre.

**C**'est cette logique ségrégative qui  
craque de toutes parts au-  
jourd'hui. Aucune visée démocratique  
ne saurait de toutes façons s'en satis-  
faire, le monde de demain, sauf à préci-  
piter sa perte, ayant besoin d'un très  
grand nombre de citoyens instruits, et  
de salariés dotés d'une qualification éle-  
vée leur permettant de concevoir et  
d'assurer de nouveaux modes de déve-  
loppement économique et de maîtriser  
les technologies les plus prometteuses,  
mais aussi les plus dangereuses.

**L**a gauche devra hisser le finance-  
ment de l'école au niveau néces-  
saire, s'appuyer sur la contrainte de la

carte scolaire, mais il lui faudra sortir  
des bricolages passés et présents (di-  
versification des voies, revalorisation  
de l'enseignement professionnel, me-  
sures d'accompagnement, par  
exemple). Car l'urgence est radicale-  
ment autre : elle est à la conception et à  
la mise en chantier d'une grande ré-  
forme scolaire, retrouvant l'ambition  
du plan Langevin-Wallon de 1947, en  
franche rupture avec la logique ségré-  
gative qui domine aujourd'hui notre  
système éducatif.

**U**ne telle rupture suppose à notre  
sens trois conditions :

**L**a mise en cause de la structuration  
concurrentielle du système éduca-  
tif, où la compétition entre établis-  
sements amplifie la compétition, sévère  
et précoce, entre élèves et catégories  
sociales, et où l'évaluation est moins  
formative que classificatoire.


**L**e réexamen des dispositifs pédago-  
giques hérités de la modernisation  
des années 1970/80, qui semblent au-  
jourd'hui avoir épuisé leur force  
propulsive ; et l'ouverture d'un grand  
chantier associant enseignants et cher-  
cheurs et visant à déterminer les  
moyens d'une amélioration massive  
des apprentissages, de l'école élémen-  
taire à l'enseignement supérieur.

**L**a participation motrice à ce réexa-  
men d'enseignants qui, mieux for-  
més et dotés d'une capacité  
d'expérimentation autonome, pour-  
raient collectivement reprendre la  
main sur leur métier.

Liste des signataires en page 20

## Conférence de J.-P. Terrail

Ce document est la transcription intégrale de l'enregistrement effectué à l'occasion de la conférence que Jean-Pierre Terrail a présentée à Nantes le 2 décembre 2010.



« Dans un contexte où ont vu le jour l'Appel dit de Bobigny, le projet du Parti Socialiste, et celui de l'UMP, nous avons adressé un appel aux partis de gauche<sup>1</sup> pour une grande réforme démocratique de l'école en insistant sur la nécessité de mettre la barre haut. Cet appel s'inscrit dans le cadre de deux constats.

**P**remier constat : le caractère insatisfaisant du fonctionnement de notre système éducatif avec la persistance de très fortes inégalités scolaires en fonction de l'origine sociale qui contraste avec l'élévation massive de la durée moyenne de scolarisation qui a augmenté considérablement. 22 % d'enfants ouvriers décrochent un bac général contre 72 % d'enfants de cadres, ce qui traduit la persistance d'un échec scolaire massif. L'école ne remplit de façon pleinement satisfaisante sa mission que pour un tiers de jeunes, c'est-à-dire pour ceux qui obtiennent un bac général sans dérivation vers les filières d'enseignement professionnel ou d'enseignement technologique pour raison de maîtrise insuffisante des matières fondamentales de la culture écrite. À l'autre pôle, 15 % des jeunes sortent du système éducatif plus ou moins proches de l'illettrisme. Entre les deux une masse de jeunes accomplissent une scolarité qui s'opère avec difficulté à travers des aléas, des problèmes nombreux, des espoirs, des découragements. Une bonne partie de ces élèves souffrent et le font savoir à leurs enseignants qui à leur tour en éprouvent quelques désagréments.

*« l'école ne remplit de façon pleinement satisfaisante sa mission que pour un tiers de jeunes c'est à dire pour ceux qui obtiennent un bac général sans dérivation vers les filières d'enseignement professionnel ou d'enseignement technologique pour raison de maîtrise insuffisante des matières fondamentales de la culture écrite »*

**D**euxième constat : Aujourd'hui dans tous les milieux sociaux, l'aspiration à une scolarité longue se terminant par un diplôme de l'enseignement supérieur est partagée par 80 % à 90 % des familles y compris les familles des milieux populaires. Les parents consacrent en moyenne le même temps à l'aide au travail scolaire c'est-à-dire environ une heure par jour ouvrable, autrement dit 5 heures par semaine quels que soient les milieux sociaux. C'est important et au passage cela interroge sur le discours répétitif concernant le désintérêt supposé des parents dans les milieux populaires concernant la scolarité des enfants. On constate donc une insatisfaction des familles, une insatisfaction des élèves et une

insatisfaction des enseignants qui peuvent avoir le sentiment que si on leur donnait une bonne société, ils feraient une bonne école mais pour qui le véritable bonheur professionnel reste de faire réussir la totalité des élèves. Problème de société enfin puisque la loi Fillon fixe à 50 % la proportion de ceux qui doivent arriver à une licence, or connaissant le malthusianisme traditionnel du système capitaliste dont Fillon est un éminent représentant, on peut être assuré que c'est une proportion encore supérieure dont notre société a besoin.

*« on constate donc une insatisfaction des familles, une insatisfaction des élèves et une insatisfaction des enseignants qui peuvent avoir le sentiment que si on leur donnait une bonne société, ils feraient une bonne école mais pour qui le véritable bonheur professionnel reste de faire réussir la totalité des élèves »*

**P**uisque le rendement du système scolaire est insuffisant et puisque cette insuffisance fait problème et appelle sa solution, trois questions se posent :

1. Est-il raisonnable d'envisager un processus de démocratisation massif avec 70 % de jeunes à bac + 3, avec l'éradication de l'illettrisme, et avec 100 % de jeunes réussissant un bac général. Est-ce complètement fou ou existe-t-il des fondements objectifs qui permettent de tenir ce type de perspective ?
2. Si c'est possible, quels sont les obstacles objectifs qui s'opposent à la réalisation de ce projet alors que la conscience professionnelle du corps enseignant ne saurait être mise en cause ?
3. Comment lever ces obstacles et quels objectifs précis donner à une grande réforme démocratique de l'école ?

### Tous les élèves sont-ils capables ?

**T**ous les élèves sont-ils capables d'entrer normalement dans la culture écrite puisque c'est la mission fondamentale de l'école ? On a d'un côté des mouvements pédagogiques comme le GFEN qui prônent le "tous capables". Il s'agit là d'une pétition de principe à laquelle même ceux qui la professent ne croient pas vraiment. Tout enseignant est bien obligé d'avoir quelque sens de l'éducabilité universelle sinon il mettrait vite la clef sous la porte, mais il est bien obligé de constater qu'à la fin de l'année, toute une partie de ses élèves a échoué à surmonter les difficultés des apprentissages. Et de l'autre, des discours qui soutiennent que la société dans laquelle nous vivons est traversée par des inégalités profondes, économiques, sociales, cultu-

relles qui se transmettent au sein des familles dans un contexte de crise sociale profonde et qu'il est tout à fait utopique qu'on puisse entreprendre un processus de démocratisation scolaire massif dans ces conditions.

**M**ais il n'existe aucune bataille d'idée sur ce sujet. Dans les années soixante, toute une partie du monde éducatif s'est emparée des travaux de Bourdieu, Passeron, Baudelot et Establet et la théorie des dons (explication biologiste de l'échec scolaire) faisait l'objet d'une bataille d'idées. On s'est emparé de Bourdieu en n'en prenant qu'une petite partie (l'idée de la transmission du capital culturel dans les familles) et, résultat, on se retrouve aujourd'hui avec la thèse du handicap socio-culturel qui a l'avantage de pouvoir s'appuyer sur Bourdieu mais aussi sur Bernstein et d'autres sociologues, linguistes et sociolinguistes qui ont montré qu'à l'entrée dans le système éducatif, les ressources linguistiques et culturelles générales des publics que l'école accueille varient d'un milieu social à l'autre. Les enfants de cadres ou d'intellectuels maîtrisent un vocabulaire plus important, ont une syntaxe plus proche de la langue écrite que du parler populaire des quartiers. Avant d'arriver au CP, ils étaient déjà familiarisés avec une fonction du langage qui était de type réflexif et pas seulement communicationnel. Au passage, on oublie souvent qu'il n'y a que 72 % des enfants de cadres qui obtiennent un bac général. Nous venons d'ailleurs de publier un bouquin dans la collection « l'enjeu scolaire » que je dirige aux éditions de la Dispute sur l'échec des héritiers.

**L**e problème quand on tient ce raisonnement est qu'il y a un petit glissement logique inaperçu : ce n'est pas parce qu'il y a des inégalités linguistiques et culturelles à l'entrée dans l'école – et même si Agnès Florin a montré qu'elles ne sont pas si importantes que cela, elles existent – qu'on a répondu à la question posée au système scolaire qui est : est-ce que tous les élèves sont capables ? Est-ce que ceux qui ont le moins de ressources, ont quand même des ressources suffisantes pour entrer dans la culture écrite et y accomplir un parcours qui pourrait les mener jusqu'à un bac général ?

**C**ette question n'est pas traitée. Aussi ai-je eu la curiosité de me la poser car on est confronté avec cette question irresolue à un obstacle idéologique et politique considérable. Il y a un enjeu à faire reculer cette conviction massivement partagée dans le monde éducatif qu'il y a des enfants éducatifs et d'autres pas. Ni les partis de gauche, ni la FSU qui est mon syndicat, ni

# DOCUMENT : CONFÉRENCE DE JEAN-PIERRE TERRAIL

les autres syndicats démocratiques ne s'emparent de cette question et ne développent cette bataille d'idées.

Encore faut-il savoir comment poser la question. C'est l'objet de mon dernier ouvrage, *De l'Oralité, Essai sur l'égalité des intelligences*<sup>2</sup>. Au fond tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale ou géographique, y compris l'enfant de paysan malien venu de la brousse, complètement analphabète, linguistiquement et culturellement extrêmement éloigné de la culture scolaire et des attentes qu'on nourrit à son égard, sont des êtres humains et par conséquent, ils parlent. Certes ils font un usage très différencié du langage. Il n'empêche qu'ils ont quelque chose en commun. Pour l'appréhender il faut se poser la question : quand on entre dans le langage, quand on entre dans la parole, quand on se dote de possibilités de communication linguistique, à quel type de ressources intellectuelles accède-t-on du même coup ? Autrement dit, quelles sont les ressources des enfants de 6 ans ? quelles sont leurs compétences ? Quel est leur socle commun de compétences ?

Pour répondre à cette question je suis revenu à mes classiques : Saussure, Jakobson, Benveniste, c'est-à-dire les grands fondateurs de la linguistique moderne. Entrer dans le langage, c'est entrer dans l'abstraction. On peut dire, par rapport à l'ensemble des autres modes de représentation humaines, (symboles, images, etc.) que le langage est une réalité doublement abstraite en raison de ce que Saussure appelait l'arbitraire du signe. En effet, il y a toujours un lien dans les autres modes de représentation entre le signe et le référent : la pipe de Magritte a la même forme que la pipe objet concret. Mais le mot pipe n'a vraiment rien à voir avec l'objet concret, il est purement conventionnel. Donc le langage est un monde doublement abstrait et y entrer, c'est se doter de capacités d'abstraction qui nous permettent ensuite d'affronter les raisonnements abstraits. Les linguistes nous apprennent aussi qu'entrer dans le langage c'est pratiquer le raisonnement logique. Enfin, entrer dans le langage, c'est se doter d'une capacité de réflexion, y compris par rapport à la langue elle-même. Les linguistes parlent de réflexivité linguistique. On ne peut pas apprendre à parler sans se doter de cette capacité. Il suffit d'entendre les enfants demander continuellement comment s'appellent les choses. Cela montre qu'ils sont dans la distance aux objets et aux éléments de la langue. De même, on n'a pas besoin d'un système d'écriture pour apprendre une langue étrangère qui implique pourtant un rapport distancié et objectivant à la question du langage puisqu'on si je peux dire que dans ma langue cela se dit "verre", et que dans une autre langue cela se dit "glass", j'entre dans un rapport d'objectivation aux termes de la langue.

J'ai aussi voulu aller voir ce qu'il en était dans la pratique. J'ai étudié dans deux catégories de populations ce qu'il en était des

performances intellectuelles et des trois types de ressources et de compétences : les sociétés de tradition orale, à travers la lecture de l'anthropologie, des ethnosciences, de l'ethnologie des cultures et des habitudes et pratiques linguistiques et intellectuelles des sociétés de tradition orale et les enfants d'âge préscolaire qui sont eux aussi dans l'oralité.

« quand on regarde les sociétés de tradition orale, on n'en trouve pas une qui n'ait pas développé l'art poétique qui n'est rien d'autre qu'une pratique qui consiste à prêter attention au bruissement de la langue »

Sans refaire tout ce parcours, je vais prendre rapidement comme exemple la question du rapport au langage. Certains connaissent peut-être le livre de Bernard Lahire qui a marqué l'histoire de la sociologie de la transmission des savoirs intitulé *Culture écrite et inégalités scolaires*<sup>3</sup> qui est une très belle étude du fonctionnement de l'enseignement primaire. Cette étude s'appuie sur des observations dans des classes d'écoles primaires de la banlieue ouvrière lyonnaise. Ce livre dit deux choses pour l'essentiel. La première, avec laquelle je suis tout à fait d'accord, et qui me paraît représenter un fort apport à notre discipline, est que ce qu'attend l'école primaire des enfants, plus ou autant que l'apprentissage d'éléments linguistiques, de vocabulaire, de règles de grammaire, de modes de construction syntaxique de la phrase, c'est de développer un rapport distancié objectivant à la langue à travers toute une série d'exercices, de travaux, de manipulations du langage. Pour mettre une phrase au négatif, et passer de "nous partons" à "nous ne partons pas" il faut ce rapport objectivant pour la transformer. La deuxième chose que nous dit Bernard Lahire à laquelle j'adhère beaucoup moins est que, si on prend cette première dimension en considération, on comprend à la fois l'échec scolaire et les inégalités scolaires. Il apporte toute une série d'éléments assez probants tendant à montrer que les élèves qui sont en échec à l'école élémentaire sont ceux qui ont du mal à se placer dans cette posture de distanciation objectivante à l'égard de la langue. On expliquerait ainsi les inégalités scolaires selon Bernard Lahire puisque les adultes dans les familles de cadres et d'intellectuels ont été longuement familiarisés avec la culture écrite et ses exigences - dont celle d'objectivation du langage - et continuent, dans leur pratique professionnelle, d'être confrontés à ce type d'exigences puisqu'ils doivent écrire des rapports, discuter, critiquer, etc. C'est beaucoup moins le cas des adultes des milieux populaires à qui, même s'ils ont bénéficié d'une alphabétisation de base grâce à Jules Ferry, on demande de façon beaucoup moins forte dans leur pratique professionnelle ce type de posture réflexive à l'égard de la langue. Bernard Lahire en déduit qu'on peut caractériser les milieux cultivés par un rapport de type scripturaire à la langue et les milieux popu-

laires par un rapport de type oral à la langue. Il donne à ce sujet un très bel exemple : la maîtresse demande aux élèves de mettre à la forme négative "vous partirez pas". Les bons élèves répondent : "vous ne partirez pas". Les élèves en difficulté répondent : "nous ne partons pas". Car pour eux le langage n'est pas un objet de travail qu'on met à distance et qu'on manipule. Pour eux entrer dans le langage c'est entrer dans la communication entre des personnes, des subjectivités. C'est un échange vivant en dehors duquel le langage n'existe pas. Alors que les autres ont bien compris que la phrase "vous partirez" est détachée de la subjectivité de la maîtresse et qu'on se trouve dans l'univers d'un rapport réflexif à la langue et que c'est au sein de cet univers-là que la maîtresse nous demande de faire cet exercice. Bernard Lahire nous donne ici énormément de choses à comprendre. Mais là où je place mes réserves, c'est lorsqu'il réduit la pratique populaire du langage à une pratique communicationnelle. Les apports de Saussure, Jakobson et Benveniste montrent qu'à partir du moment où on est dans le langage on n'a pas un rapport au langage qui serait de type exclusivement communicationnel. La clef du problème est là. Dans les sociétés de traditions orales, sans système d'écriture, on trouve une forte capacité d'isolation de la dimension phonique du langage. Lahire soutient que les enfants des classes populaires ont du mal à apprendre à lire car, pour cela, il faut prêter un rapport au son indépendamment du sens. Et pour ces enfants qui sont dans la communication, le langage fait toujours sens. Mais quand on regarde les sociétés de tradition orale, on n'en trouve pas une qui n'ait pas développé l'art poétique qui n'est rien d'autre qu'une pratique qui consiste à prêter attention au bruissement de la langue comme dirait Barthes. Pas forcément ou pas toujours en mettant complètement le sens entre parenthèses mais en prêtant un intérêt à la dimension phonique de la langue. Tous les êtres parlant ont cette capacité à prêter attention aux sons. Par ailleurs on est tous capables d'isoler les mots, même si cela ne va pas de soi. Bakhtine insistait sur l'idée que si l'unité de la langue écrite c'est le mot et la phrase, dans la parole ou le langage vivant, l'unité, c'est l'énoncé, c'est-à-dire une suite de mots dans laquelle les découpages ne sont pas forcément évidents. On a tous le souvenir quand on est entré dans la culture écrite d'avoir découvert que des suites de mots qu'on croyait tout attachés étaient en réalité des séquences de mots bien distincts. Or on s'aperçoit d'après plusieurs enquêtes ethnologiques que la capacité d'isoler les mots existe dans toutes les sociétés orales. Enfin, dans toutes ces sociétés de tradition orale, non seulement on n'est pas pris dans le langage, mais on développe toujours un grand intérêt pour le langage. Un des plus beaux exemples est offert par Geneviève Calame-Griaule, dans son ouvrage *Ethnologie et langage : La parole chez les Dogon*<sup>4</sup> dans lequel elle restitue la richesse et la complexité de la réflexion des Dogon sur leur langue. On trouve dans le patrimoine



# DOCUMENT : CONFÉRENCE DE JEAN-PIERRE TERRAIL

de réflexion des Dogon sur leur langue un lexique des genres du discours (discours amoureux, discours commerçant, discours respectueux de l'étudiant vis à vis de son maître, etc.). Ils en distinguent 48 ce qui montre l'intérêt qu'ils portent aux questions du langage et leur capacité à se distancier de leur propre parole pour réfléchir sur elle.

Quant aux enfants d'âge pré-scolaire, il est utile de faire un détour par Piaget, maître incontournable. Le problème de Piaget est que toute son œuvre est une lutte acharnée pour fonder dans le corps biologique de l'homme, à travers le jeu des sensations, des perceptions et de l'imitation, un développement de l'intelligence dans lequel Piaget s'acharne à minorer le rôle du langage. Il se trouve que la recherche dans le domaine de la psycholinguistique de l'enfant a fait deux progrès : l'amélioration des modes d'observation et d'enregistrement des comportements des nourrissons et le développement de comparaisons interculturelles et interlinguistiques. Bien avant l'explosion linguistique des 18-24 mois, les nourrissons manifestent des perceptions qui sont toujours déjà imprégnées par les catégories de la langue dans le bain de laquelle ils sont arrivés.

Plusieurs expériences ont été faites sur la perception de l'espace qui ont montré un fort contraste entre les Anglais et les Coréens par exemple chez lesquels les lexiques sont très différents. Des tests montrent que les Coréens et les Anglais ne réagissent pas de la même façon quand on leur projette sur un écran des objets qui ont entre eux des relations spatiales. Ils manifestent par leurs réactions le fait que leur perception est déjà imprégnée par les catégories de leurs langues respectives. Si on s'intéresse au développement de l'enfant dans la langue, on peut observer que très tôt l'enfant commence à manipuler les relations logiques. Le langage n'est pas un jeu d'étiquettes que les humains ont collé sur les choses pour pouvoir en parler. La meilleure preuve est que lorsque les enfants commencent à parler, ils ne commencent pas par apprendre des listes de mots comme les bonobos, ils commencent par apprendre des mots qui leur servent dans la pratique et qui comprennent à la fois des noms, des verbes, et des connecteurs. Dès qu'ils commencent à parler, ils commencent à construire des phrases pour produire une idée, chose que les bonobos sont incapables de faire. Le fils d'une amie de 22 mois qui ne parvenait pas à lacer ses chaussures l'expliquait en disant "c'est dur parce que c'est coincé". D'évidence il reprenait une phrase qu'il avait entendue, mais le fait est qu'il l'utilisait à bon escient. Par ailleurs, on ne connaît aucune langue au monde qui ne comporte les fameux connecteurs logiques. Dans toutes les langues, on est capable de manipuler les relations d'ordre logique et de raisonner logiquement.

Les enfants sont les premiers acteurs et les acteurs essentiels de leur propre dé-

veloppement linguistique. Ce qui est frappant c'est que la façon de conduire l'entrée des enfants dans le langage est infiniment variable selon la population et à l'intérieur d'une population, selon le milieu social, or le résultat est toujours grosso modo identique. Un enfant à qui on n'apprend aucun vocabulaire et un enfant à qui sa maman s'efforce d'inculquer systématiquement le vocabulaire le plus diversifié possible n'obtiennent pas de résultats très différents quand on leur fait passer des tests de maîtrise et de connaissances lexicales. Les variantes sont loin d'être aussi considérables qu'on pourrait s'y attendre. Une fois qu'un enfant a capté un mot nouveau, il va l'employer dans différents contextes jusqu'à ce qu'il s'aperçoive que personne ne saute au plafond et donc qu'il l'a bien employé.

Les enfants s'efforcent très tôt d'intégrer les règles logiques de construction des phrases et ce qu'on prend pour des erreurs enfantines qui font sourire, n'est rien d'autre que la mise en œuvre de ce raisonnement logique. Le fameux "je m'ai fait mal" construit sur la base de "tu m'as fait mal" apparaît tout à fait logique à cet égard. Le résultat de cette activité de manipulation de la langue par laquelle nous apprenons à parler est ce que certains auteurs appellent le développement d'une conscience épilinguistique (et non pas métalinguistique ou grammaticale car le terme "mot" n'existe pas dans les sociétés de tradition orale. C'est un terme du vocabulaire métalinguistique développé grâce à la culture écrite et au rapport réflexif à la langue que permet la culture écrite) de la langue. Ne pas avoir les concepts ne veut pas dire qu'on n'est pas dans un rapport de type réflexif. Et c'est ce rapport de type réflexif que les linguistes et sociolinguistes appellent conscience épilinguistique qui est le socle commun à partir duquel tous les enfants peuvent apprendre normalement les règles du maniement correct de la langue écrite.

Au débouché de cette recherche, il est possible de conclure que tous les enfants devraient réussir normalement leur entrée et leur parcours dans la culture écrite avec ce bémol qui est que, avoir des ressources intellectuelles est une chose, pouvoir s'en servir en est une autre. De ce point de vue je ferais une différence entre enfant en difficulté et élève en difficulté. Ce dont je parle ici ce sont les élèves en difficulté. Mais il existe aussi des enfants en difficulté : les sourds-muets, les autistes, il y a même des variantes d'autistes du type hyperlexique, c'est-à-dire des enfants qui arrivent très bien à déchiffrer mais pas à comprendre ce qu'ils déchiffrent. Ces enfants sont pris comme le témoin du fait que l'école ne peut pas tout faire, certes. Mais ces enfants ne sont pas du ressort premier des agents de l'institution scolaire. Ils sont du ressort de personnels spécialisés et compétents dans ces domaines. D'ailleurs ces enfants se retrouvent dans tous les milieux sociaux et ils représentent un tout petit nombre. L'année dernière, nous avons mené un travail d'expérimentation avec le

manuel *Je lis, j'écris*, auquel j'ai collaboré, dans douze classes de CP dont une majorité en ZEP. Au terme de l'année tout le monde savait lire et comprenait ce qu'il lisait, sauf 7 élèves (un dans sept des douze classes) qui étaient dans des situations personnelles vraiment grave. Mais cela représente une proportion qui n'a rien à voir avec les deux tiers de jeunes qui ne réussissent pas dans le système scolaire à accéder à une maîtrise correcte de la langue écrite.

## Qu'est-ce qui fait obstacle à l'entrée dans la culture écrite ?

Il faut donc arrêter de regarder du côté des élèves et regarder du côté de l'institution scolaire. Qu'est-ce qui fait obstacle à l'entrée des enfants dans la culture écrite, puisque tout le monde dispose - avec la réserve que je viens de mentionner - des ressources de base ?

Je me suis appuyé sur 4 ou 5 décennies de travaux extrêmement divers et extrêmement riches de sociologie de l'éducation et de psycholinguistique dans toute une série de pays. Ces recherches sont convergentes pour nous permettre de désigner deux grands registres grâce auxquels on peut répertorier ces obstacles.

*« L'école unique a deux missions conjuguées et inséparables, l'une contaminant fortement l'autre : la mise en concurrence et la formation »*

Premier registre, celui de l'organisation concurrentielle du système scolaire, de l'école unique aujourd'hui. Je rappelle que cela n'a pas toujours été le cas. Il y a eu des époques où on apprenait à écrire comme on apprenait à parler, c'est-à-dire sans avoir besoin d'être noté et d'être classé. C'est l'école unique qui a internalisé la mission sociale de sélection des modalités ou des flux d'accès aux savoirs. Sous la Troisième République et sous la Quatrième République encore pour l'essentiel, la sélection se faisait en dehors de l'école. Tout dépendait de l'établissement dans lequel vous entriez. Si vous aviez la chance d'entrer dans la 11ème du lycée de centre ville (qui à l'époque allait de la 11ème jusqu'à la terminale), vous n'aviez pas trop de problèmes, et c'est éventuellement vous qui décidiez de sortir. Mais sinon vous accomplissiez un parcours qui n'avait rien à voir avec le parcours d'obstacles que vivent aujourd'hui les élèves. La mise en place de l'école unique, en supprimant l'ancienne séparation entre le primaire et le secondaire, et en permettant à tous les élèves d'entrer dans le secondaire, s'est accompagnée de la mise en place d'un système d'évaluation, notation, classification, orientation. Car il n'était pas question de des milliers d'élèves qui n'ont rien à y faire, entrent au lycée. Berthoin, ministre de l'Éducation nationale de De Gaulle le dit en toutes lettres dans les attendus de son décret de 1959 qui répondait à une demande du CNPF (MEDEF de l'époque) qui avait

# DOCUMENT : CONFÉRENCE DE JEAN-PIERRE TERRAIL



besoin d'une élévation assez massive des qualifications pour continuer l'essor économique. Le pouvoir politique a répondu à cette demande, mais pour lui, il n'était pas question de transiger avec la hiérarchisation des milieux sociaux, des élèves et avec le caractère sélectif de l'accès aux savoirs et aux diplômes correspondants. De Gaulle était pour que tout le monde accède au collège mais avec une barrière très peu franchissable entre le collège et le lycée. Et le système qui est mis en place pour assurer cette sélection, c'est ce système de repérage, évaluation, notation, classement. Donc l'école unique a deux missions conjuguées et inséparables, l'une contaminant fortement l'autre : la mise en concurrence et la formation. Au passage, cet épisode historique a profondément transformé la professionnalité enseignante. Ce que doit le métier enseignant à la mission de sélection et pas seulement à la mission de formation est à réfléchir et à interroger. Quoi qu'il en soit, la mise en concurrence produit nécessairement l'inégalité. À l'entrée vous avez des jeunes qui arrivent avec des ressources inégales, car même s'ils disposent tous des outils de base (abstraction, raisonnement logique, réflexivité), ils ont été développés de façon différenciée. À ce titre, quand je parle d'égalité des intelligences, je ne parle pas d'identité des intelligences. Donc si les enfants ont des ressources inégales, tout est joué d'avance. On sait d'avance qui va avoir les bons diplômes et les bonnes places et qui va aller dans les diplômes les plus médiocres et les places sociales les moins enviables. La traduction de l'inégalité sociale en inégalité scolaire est redoublée par le fait que dans une société qui est si inégale que la nôtre, inévitablement les ressources de l'institution vont être distribuées au prorata de la qualité sociale des bénéficiaires, c'est-à-dire des élèves. Non seulement, ils partent avec des chances inégales mais de plus, on accentue cette inégalité des chances par le fait que l'école donne moins à ceux qui ont le moins et donne plus à ceux qui ont le plus. La sociologie de l'éducation en France, en Angleterre et aux États-Unis apporte à ce sujet une quantité et une diversité de recherches qui font que les résultats sont absolument incontestables. L'inégalité dans la distribution des ressources matérielles se lit dans la révolte du 93 en 1998. Le rapport de M. Fortier, montrait que le département du 93, alors qu'il était censé bénéficier d'une discrimination positive, était le moins bien doté de tous les départements de l'Île de France, y compris en diversité des possibilités de parcours dans l'enseignement technologique et dans l'enseignement professionnel. L'inégalité est aussi celle de la distribution des ressources humaines : sauf exception, les enseignants les plus expérimentés sont affectés dans les établissements qui présentent le moins de difficultés. L'inégalité qui se joue aussi à travers les pratiques des enseignants eux-mêmes, dans la prise de décisions qui gèrent les parcours des élèves, qu'il s'agisse des décisions de notation, des décisions de redoublement, des décisions d'affectation à

l'enseignement spécialisé ou des décisions d'affectation aux mauvaises classes de niveau là où on pratique les classes de niveau. À valeur scolaire égale, toutes les recherches montrent que ces décisions pénalisent toujours les enfants des classes populaires. La distribution inégale des ressources s'effectue aussi à travers les pratiques pédagogiques des enseignants. Une enquête financée par le Ministère de la Recherche sur intervention du SNES analyse les deux réactions des enseignants face à une classe du secondaire qu'on attend comme étant une classe difficile. Entre les deux positions dont l'une consiste à dire qu'avec ces élèves-là, on ne va pas pouvoir faire le programme et il va falloir éviter les questions les plus difficiles du programme et dont l'autre consiste à dire qu'avec ces élèves on va peut-être laisser tomber quelques détails, mais on passera le temps qu'il faudra sur les points les plus difficiles et ils y arriveront, la première attitude est massivement dominante dans le corps enseignant. Ce qui montre que la tendance majoritaire, à peu près les deux tiers, est celle qui consiste à renoncer d'entrée de jeu, avec les classes difficiles constituées pour l'essentiel d'enfants d'origine populaire, à traiter tout le programme. Et, quand on aborde les questions, au lieu de centrer sur ce dont ces enfants ont le plus besoin, c'est-à-dire les règles, les théories et les concepts, on se contente d'exemples et d'illustrations, en disant que c'est plus concret, ou qu'ils connaissent déjà et vont donc mieux comprendre, etc. Ce faisant, évidemment, on distribue inégalement les ressources pédagogiques.

*« la deuxième explosion scolaire, celle de la massification du lycée et de l'université, s'est opérée sur une base d'apprentissages cognitifs inchangés. Par conséquent on ne peut pas s'étonner des formes que cette massification a revêtues et des problèmes qu'elle a pu poser »*

Le second registre est celui des pratiques enseignantes. Jusqu'aux années 1970-1980, les pratiques pédagogiques de type traditionnel dominaient. À partir des années 1970-1980, et notamment avec la circulaire de 1972 sur l'enseignement de la lecture qui revenait sur les instructions officielles de 1923 en vigueur jusque-là, s'est introduit dans toutes les disciplines et pour tous les niveaux un processus de modernisation pédagogique dont nous vivons aujourd'hui les effets. Les enquêtes dont nous disposons montrent que cette modernisation pédagogique a épuisé ses effets propulsifs si elle en a eu. Une des études les plus claires étant celle de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) qui a, en 1987, 1997 et 2007, fait passer le même type d'épreuves aux élèves entrant en sixième. Cette étude montre que les performances des élèves entrant en sixième sont moins bonnes en 2007 qu'en 1987. Ce qui signifie que la deuxième explosion scolaire, celle de la massification du lycée et de l'université, s'est opérée sur une


base d'apprentissages cognitifs inchangés. Par conséquent on ne peut pas s'étonner des formes que cette massification a revêtues et des problèmes qu'elle a pu poser. Je rappelle aussi que Claude Thélot avait comparé les performances des collégiens du milieu des années 1990 avec celles des élèves de l'entre-deux-guerres présentés au certificat d'études. Son étude montrait qu'en orthographe et grammaire, les élèves des années trente étaient bien meilleurs et que ceux d'aujourd'hui sont meilleurs en narrativité et en imaginaire. Mais ce qui est intéressant, c'est qu'en compréhension (le mot d'ordre général au nom duquel s'est effectuée la modernisation pédagogique que je viens d'évoquer) les élèves des années trente étaient plutôt meilleurs que ceux des années 1990. Sur ce deuxième registre, il y a incontestablement une série d'obstacles qui tiennent à ce qu'on peut appeler les dispositifs pédagogiques. Et je ne dirai pas aux enseignants car je suis trop conscient que, comme tous les salariés, les enseignants font ce qu'on leur demande de faire. Depuis plus d'un siècle, l'État et le ministère de l'Éducation nationale prennent soin de se doter d'instruments de pilotage à distance de l'activité des enseignants dans un domaine où les enseignants paraissent pourtant avoir beaucoup d'autonomie. À travers toute une série de dispositifs, (les manuels disponibles, les cahiers d'exercices, le contenu des épreuves d'évaluation, les programmes, les instructions officielles, le discours de l'inspection) la marge d'autonomie des enseignants pris isolément est réduite. Car même si collectivement ils ont certainement énormément de pouvoir, chacun dans leur coin ils disposent de peu de pouvoir et se trouvent confrontés à de grandes difficultés quand ils cherchent à améliorer la façon dont ils remplissent leurs missions.

## **Comment lever ces obstacles et quels objectifs donner à une réforme démocratique de l'école ?**

Les trois critères qui définissent le niveau d'ambition qu'une vraie réforme démocratique de l'école devrait avoir sont la fin d'une école de la concurrence, l'élévation de l'efficacité des dispositifs pédagogiques, la participation des enseignants à ce réexamen général des pratiques d'enseignement.

On apprend tous à parler sans avoir besoin d'être noté ni d'être classé. Et comme il est aussi difficile d'apprendre à parler que d'entrer dans la culture écrite, on ne voit pas pourquoi il n'en irait pas de même pour ce qui est de la culture écrite. Au GRDS nous avons refusé de signer la pétition pour la suppression des notes en primaire alors que nous sommes pour cette suppression, mais pas comme une mesure de plus. Nous sommes aussi pour la suppression du redoublement. Mais si on se contente de supprimer le redoublement et les notes, on ne changera strictement rien à ce qui se passe. On a supprimé beaucoup

# DOCUMENT : CONFÉRENCE DE JEAN-PIERRE TERRAIL



de redoublements depuis Chevènement et on n'a rien résolu en matière de production des inégalités scolaires. La mise en cause de la concurrence est une condition qui doit s'accompagner d'un deuxième critère qui consiste à élever considérablement l'efficacité de nos dispositifs pédagogiques. Et une des conditions pour élever l'efficacité des dispositifs pédagogiques est la participation au premier chef des enseignants à ce réexamen général de nos pratiques d'enseignement. D'abord parce qu'on ne gouverne pas la société par décret. On ne fait pas de réforme qui transforme en profondeur la société sans la participation des intéressés. Mais de plus, dans toute l'histoire de l'humanité, depuis l'invention d'un système d'écriture et le développement d'une culture écrite, il n'y a jamais eu de généralisation de l'accès aux savoirs développés de la culture écrite. Ce qui est en cause dans ce que je suis en train d'évoquer, c'est une révolution à l'échelle anthropologique. Raison de plus de se doter de tous les moyens pour mener à bien cette révolution. Or ce qui est frappant, c'est que depuis que l'État a mis la main sur l'éducation, en gros depuis les années 1830, son souci a été d'exclure les enseignants comme on exclut les salariés de la gestion de l'entreprise. Depuis la loi de Guizot de 1833 qui marque la première grande intervention de l'État dans l'organisation de l'école publique, les enseignants dans leur masse ont été exclus des décisions essentielles concernant la façon d'exercer leur métier. À cet égard, le troisième critère est nécessairement un mot d'ordre d'autogestion des pratiques enseignantes par les enseignants. Car pour transformer les pratiques, il faut expérimenter. Et les enseignants sont au premier rang du retour d'expérience. Qui peut savoir ce qui marche et ce qui ne marche pas si ce ne sont, au premier chef, les enseignants ? Les inspecteurs, les experts, les gens des IUFM et autres sciences de l'éducation, peuvent toujours dire ce qu'il faut faire. Il reste que lorsque cela ne marche pas, ce sont les enseignants qui prennent. Il n'y aura pas de démocratisation massive du système éducatif si les enseignants ne reprennent pas collectivement la main sur leur métier. Mais, et c'est là qu'on mesure le niveau de l'ambition, c'est particulièrement difficile parce que cela revient à demander aux enseignants de remettre en cause ce qui fait leur propre expertise professionnelle. Cette question de la transformation des pratiques professionnelles est très compliquée pour deux raisons.

La première est que le processus de modernisation pédagogique a été l'objet, des années 1960 aux années 1980, d'une alliance entre les progressistes de la pédagogie et les progressistes politiques. Viviane Isambert-Jamati a étudié le comportement de la presse face aux expérimentations qui ont précédé l'adoption des instructions officielles de 1972. Elle établit que le quotidien français qui a soutenu le plus franchement la modernisation pédagogique, c'est l'Humanité. Cela me paraît symptomatique de cette alliance entre les progressistes poli-

tiques de l'époque et les progressistes pédagogiques. Aujourd'hui, je pense que les démocrates en matière scolaire doivent revenir sur ce qui a fait cet accord des années 1970-1980. À cet égard, j'ai souvent du mal à me faire entendre par les gens à qui je m'adresse et qui sont logiquement le plus proche de l'idéal de démocratisation de l'école que je défends.

« les inégalités scolaires, sur le fond, renvoient au fait que l'école demande aux élèves des choses qu'elle ne leur enseigne pas »

La deuxième raison pour laquelle c'est difficile et qui montre que l'objectif est très ambitieux, est que cela ne se fera pas sans les enseignants et que ces derniers ont construit toute leur professionnalité autour des pratiques dominantes aujourd'hui. Je pense qu'il faut travailler sur les deux versants des dispositifs pédagogiques c'est-à-dire le versant didactique, celui des systèmes d'apprentissage, et le versant pédagogique, c'est-à-dire la façon dont on conduit les apprentissages. Du point de vue didactique, en maths par exemple, il n'y a jamais eu de vrai bilan tiré de l'épisode des maths modernes. Et je ne suis pas sûr que cela ait été une expérience si stupide que cela sur le fond. L'idée de faire vraiment du primaire l'antichambre du secondaire, comme dirait Dubet, est une idée excellente. Mais les manuels avec lesquels on travaille aujourd'hui dans l'enseignement élémentaire recouvrent une conception des mathématiques qui ne représente pas la meilleure préparation à l'entrée dans les mathématiques du secondaire. En matière de lecture, c'est la fameuse opposition entre syllabique et globale ou entre syllabique et mixte. En histoire, si on a beaucoup gagné avec l'école des Annales, l'abandon de la chronologie a-t-il vraiment représenté un progrès ? J'ai reçu pendant des années des étudiants qui n'avaient pas la moindre idée de ce que pouvait être l'époque de la Troisième République et qui, quand je parlais d'Ancien Régime, croyaient que je parlais des sociétés sans écriture. Du point de vue pédagogique, est-ce que la fameuse séquence d'enseignement tripartite, dont on trouve la source chez Meirieu, et qui s'est imposée dans le primaire au nom du constructivisme pédagogique (première phase de découverte, deuxième phase de leçon, troisième phase d'exercices de transfert) est vraiment efficace ? La phase découverte ne plante-t-elle pas les mômes d'origine populaire ? Apprendre par soi-même c'est bien. L'idée vient de Jacotot, un pédagogue de l'époque de Napoléon qui a été affecté dans un établissement d'enseignement supérieur en Hollande. Il a dû repartir et il a laissé à ses étudiants une édition bilingue néerlandais-français du Télémaque de Fénelon. Lorsqu'il est revenu 6 mois après, les étudiants parlaient tous français. Jacotot en a conclu qu'on n'apprend jamais que par soi-même. J'en suis convaincu et je l'ai souligné à propos de l'apprentissage de la langue orale. Mais ce que Jacotot a oublié, c'est que

ses étudiants avaient derrière eux des années d'études et l'ouvrage bilingue. Ils ont donc appris par eux-mêmes mais avaient à leur disposition les moyens nécessaires pour comprendre et apprendre. Dans la façon dont nous conduisons les apprentissages, n'oublie-t-on pas quelquefois qu'on peut mettre les élèves dans une situation impossible. Bourdieu la dénonçait déjà dans les années soixante – et c'est à mon sens l'apport le plus fort de la sociologie de Bourdieu – quand il écrivait que les inégalités scolaires, sur le fond, renvoient au fait que l'école demande aux élèves des choses qu'elle ne leur enseigne pas, qu'elle ne leur permet pas d'apprendre.

Dans l'expérience que nous avons menée avec le manuel *Je lis, j'écris*, nous avons choisi de travailler sur l'apprentissage de la lecture car l'essentiel des échecs scolaires se joue à l'école élémentaire, l'essentiel des échecs à l'école élémentaire se joue en CP, et 80 % des cas d'échec en CP sont un échec en lecture. On comprend bien la vigueur des affrontements sur la question de la lecture dans la mesure où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une question absolument cruciale pour l'entrée dans la culture écrite. Le principe que nous avons adopté prend le contrepied de ce qui se fait aujourd'hui : d'une part, on ne demande rien aux enfants qu'on ne leur a préalablement enseigné. Pas de devinettes, pas de mots à trous. Et d'autre part, nous sommes très ambitieux dans le vocabulaire et dans la qualité et le niveau d'intellection des textes. Parce que nous pensons que, si on veut en finir avec le type de résultats que révèle par exemple l'enquête de la DEPP de 2005 qui montre que les écarts culturels et cognitifs entre les élèves doublent entre l'entrée en CP et la sortie du CM2, il n'y a qu'une solution, c'est d'avoir une grande exigence intellectuelle avec les enfants des classes populaires. Et de fait dans la leçon 52 du manuel, les textes qui sont proposés à la lecture sont un poème de Rimbaud et un poème de Pablo Neruda. J'avoue que moi-même qui ai choisi ces poèmes, j'étais un peu dans l'expectative. La dernière réunion de l'année avec les 12 institutrices a montré que les élèves adoraient la poésie et avaient réussi. À la fin de l'année tout le monde savait lire. »

Transcription réalisée par  
Sylvain MARANGE

- 1 *Appel des 50 chercheurs aux partis de gauche*
- 2 *Jean-Pierre Terrail, De l'oralité, Essai sur l'égalité des intelligences, éditions La Dispute, Paris, 2009*
- 3 *Bernard Lahire, Culture écrite et inégalités scolaires, P.U.L., Lyon, 1993*
- 4 *Geneviève Calame-Griaule, Ethnologie et langage : La parole chez les Dogon, Paris, 1965*
- 5 *Janine Reichstadt, Jean-Pierre Terrail, Geneviève Krick, Je lis, j'écris, un apprentissage culturel et moderne de la lecture, Éditions les Lettres Bleues, Paris, 2009*



### **Le collège : état des lieux**

La question du collège qui avait été occultée depuis des années revient sur le devant de la scène. Un état des lieux dans le bulletin du SNES Pays de Loire n° 2 de décembre 2010 en ligne sur le site du SNES : <http://www.nantes.snes.edu>

## **Appel des 50 chercheurs aux partis de gauche**

Liste des premiers signataires (lire le texte de l'appel en page 14 du présent bulletin)

Catherine Agulhon, MC, Paris V  
Sylvain Aquatias, MC, Limoges  
Christian Baudelot, PR, ENS Paris  
Élisabeth Bautier, PR, Paris VIII  
Stéphane Beaud, PR, ENS Paris  
Choukri Ben Ayed, PR, Limoges  
Romuald Bodin, MC, Poitiers  
Stéphane Bonnéry, MC, Paris VIII  
Yaël Brinbaum, MC, université de Bourgogne  
Sylvain Broccolichi, MC, université d'Artois  
Alain Caillé, PR, Paris X  
Bernard Charlot, PR, Paris VIII  
Élisabeth Chatel, MC, ENS Cachan  
Bernard Convert, DR CNRS, Lille  
Philippe Coulangeon, DR, OSC/Science Po  
Jérôme Deauvieu, MC, UVSQ  
Étienne Douat, MC, Poitiers  
Muriel Darmon, CR, CNRS, Lyon II

Henri Eckert, PR, Poitiers  
Roger Establet, PR, université de Provence  
Sandrine Garcia, MC, Paris Dauphine  
Rachel Gasparini, MC, Lyon II  
Bertrand Geay, PR, Amiens  
Dominique Glasman, PR, Chambéry  
Isabelle Harlé, MC, IUFM Nantes  
Gaële Henri-Panabière, MC, Paris V  
Viviane Isambert-Jamati, DR, CNRS  
Samuel Johsua, PR, université de Provence  
Bernard Lahire, MC, ENS Lyon  
Christian Laval, Paris X et I.R. FSU  
Alain Léger, PR, Caen  
Fabienne Maillard, PR, Amiens  
Mathias Millet, MC, Poitiers  
Benjamin Moignard, MC, Créteil  
Gilles Moreau, PR, Poitiers  
Frédéric Neyrat, MC, Limoges

Françoise Cœuvrard, sociologue, Paris  
Agnès Pélage, MC, Créteil  
Roland Pfefferkorn, PR, Strasbourg  
Tristan Poullaouec, MC, Nantes  
Laurence Proteau, MC, Amiens  
Patrick Rayou, PR, Paris VIII  
Fanny Renard, MC, Poitiers  
André Robert, PR, Lyon II  
Jean-Yves Rochex, PR, Paris VIII  
Françoise Ropé, PR, Amiens  
Rémi Sinthon, ENS EHESS  
Lucie Tanguy, DR, Crespa, CNRS  
Jean-Pierre Terrail, PR, UVSQ/GRDS  
Daniel Thin, MC, Lyon II  
Agnès Van Zanten, DR, OSC/Science Po  
Michel Verret, sociologue

**Abonnez-vous, nous avons besoin de votre soutien financier pour faire vivre ce bulletin**

#### **Rejoindre l'École Émancipée 44 :**

abonnement au bulletin de l'Éé 44 : 10 euros  
adhésion au groupe départemental de l'Éé : 5 euros  
abonnement à la revue nationale de l'Éé : 30 euros

#### **Contacteur l'École Émancipée 44 :**

Par courrier : Éé 44 c/o FSU  
8 place de la gare de l'État, CP n°8  
44276 NANTES Cedex 2  
Par courriel : [ee44@wanadoo.fr](mailto:ee44@wanadoo.fr)  
Par téléphone : 06 78 69 80 13

