

« Pour une école de l'exigence intellectuelle » de Jean Pierre Terrail

P 126

Le nouveau mode de régulation (suite notamment à la réforme **Berthoin de 1959**) des scolarités va avoir de profondes **conséquences.**

La première est théorisée des les années 1960 par Bourdieu et Passeron : en mettant en concurrence des élèves dotés de ressources linguistiques et culturelles inégales, et dont elle ne compense pas la disparité, l'institution scolaire se condamne à **reproduire les inégalités sociales**. Effet de reproduction, effet de légitimation : par leur transmutation en inégalités scolaires, les inégalités sociales se donnent comme l'irrécusable résultante des mérite individuels.

Seconde conséquence: non seulement l'institution scolaire ne compense pas l'inégalité des capitaux culturels dont les élèves ont hérité de leur famille, ce qui supposerait qu'elle donne plus à ceux qui ont moins, mais, soumise à la logique générale de la domination de classe, elle fait exactement l'inverse. Qu'elles soient financières, humaines, pédagogiques, ses ressources propres sont distribuées au prorata de la puissance sociale de ses bénéficiaires, au point que le « **donner moins à ceux qui ont moins** » apparaît, malgré les ZEP et les REP (réseaux d'éducation prioritaire), comme la règle la plus constante de son fonctionnement.

Troisième conséquence : le dispositif sélectif de l'école unique crée les conditions d'un remodelage de la culture professionnelle des enseignants. Ces derniers n'ont plus seulement désormais la responsabilité d'une conduite efficace des apprentissages, ils doivent conjuguer cette compétence traditionnelle avec une solide capacité de discernement et d'évaluation des possibilités intellectuelles de leurs élèves, et savoir prendre les bonnes décisions en matière de notation, passage dans la classe supérieure, orientation. L'intégration de cette exigence

p 127

dans la culture de métier, et c'est peut-être là le point essentiel, n'est pas sans impact en retour sur la conduite des apprentissages.

L'institution scolaire met à la **disposition des enseignants**, pour qu'ils en fassent le meilleur usage, **toute une batterie de moyens institutionnels** leur permettant de faire face à la difficulté d'apprentissage : la mauvaise note, le redoublement, l'affectation aux classes, sections et filières devinées aux élèves en difficulté. Même en supposant que la plupart d'entre eux ne se résolvent à y recourir qu'à contrecœur, il reste que l'existence matérielle de tels dispositifs, le caractère légitime de leur usage, le fait que de façon manifeste l'institution attend qu'ils soient effectivement utilisés aboutissent inéluctablement à rendre normal le recours à ces moyens institutionnels pour gérer le problème créé par les difficultés d'apprentissage.

Or, ces difficultés étant d'ordre intellectuel, ce qui serait « normal » si le système éducatif ne visait qu'à former (et non à sélectionner) serait de les traiter avec des moyens proprement intellectuels et pédagogiques, la mission exclusive des enseignants **consistant à identifier et à mobiliser les cheminements d'apprentissage les plus efficaces**. On voit là combien la régulation des scolarités propre à l'école unique s'immisce au cœur de la classe et des pratiques enseignantes, en invitant les maîtres à **développer un enseignement qui permet certes la progression des bons élèves, mais aboutit à sanctionner les autres par les mesures institutionnelles prévues pour eux**. Sans doute l'immense majorité des enseignants souhaitent-ils faire progresser tous leurs publics; mais l'institution qui les emploie leur signifie d'avance qu'ils n'y parviendront pas, et met à leur disposition les moyens d'enregistrer et valider les échecs plutôt que ceux qui seraient nécessaires pour assurer la réussite de tous.

Il est vrai que ces moyens sont présentés comme devant porter remède à l'échec plutôt que de le sanctionner, et il n'est pas rare que les enseignants reprennent

p 128

cette rhétorique à leur compte, à l'intention en tout cas des parents et des intéressés, Mais qui est vraiment dupe ? Depuis un demi-siècle, de multiples recherches internationales très diverses et toujours convergentes ont montré que le redoublement, les classes d'adaptation, les classes homogènes de faible niveau, etc enfermaient les élèves dans leurs difficultés, sans guère d'exceptions, plutôt que de leur donner une véritable « seconde chance » de poursuivre normalement leurs études.

Le tronc commun et ses effets sur la professionnalité enseignante

Le comportement des enseignants dans leur classe subit ainsi le poids non seulement d'un **cadrage proprement pédagogique**, mais aussi de **l'organisation structurelle du parcours des élèves et des modes de gestion des flux**. Et les modalités de fonctionnement de l'école unique rendent très improbable toute pratique du métier qui contreviendrait, dans les décisions concernant le parcours des élèves comme dans la conduite de la classe et la façon d'enseigner, au jeu de la concurrence et de la sélection.

Ce constat rappelle que la qualité pédagogique d'un système éducatif se joue à la fois dans la classe, et hors la classe, sur le plan de l'organisation générale des études. **Une réforme exclusivement pédagogique**, si l'on préfère, **ne peut suffire** à changer la pédagogie jusqu'à la rendre démocratiquement efficace. **La mise en œuvre d'une pédagogie de l'exigence**, par suite, serait difficilement concevable dans le contexte structurel de l'actuelle école unique. Mettant à son principe l'objectif de la réussite des élèves les plus faibles elle ne peut s'accommoder d'une organisation des parcours vouée à l'identification de ces élèves et à leur élimination des voies nobles, ainsi que le ministre Berthoin la définissait très crûment. La seule organisation qui soit cohérente avec sa visée est **celle d'un parcours commun**

p 129

exclusivement **dédié à la formation de tous les élèves**, et logiquement **débarrassé** de tout ce qui ne prend sens qu'au regard **des exigences de la sélection** : les notes et toutes les dérivations qui écartent du tronc principal, redoublement, affectation aux mesures de remédiation, classes d'adaptation, de niveau, etc,

La mise en place d'un tel **tronc commun subvertit** radicalement la logique de **l'école unique**. Celle-ci **accueille tout le monde** et **différencie les sorties** grâce à des procédures d'évaluation, classement, hiérarchisation et orientation. **L'école commune**, seule à même de permettre le déploiement d'une pédagogie de l'exigence, accueille tous les élèves à la seule fin de les conduire ensemble jusqu'au terme de l'appropriation d'une culture commune. Une culture commune qui ne peut être que de haut niveau : se contenter d'un parcours qu'il ne serait commun que jusqu'au terme du collège, quand plus de 80 % des élèves poursuivent dès aujourd'hui leurs études jusqu'à 18 ans et plus, reviendrait à admettre des sorties prématurées qui ne pourraient alors qu'être anticipées comme autant d'échecs, et ne romprait pas vraiment avec la logique actuelle.

Les difficultés d'apprentissage resteront, bien sûr, les mêmes. Mais, au lieu d'être traitées in fine par les moyens institutionnels de la mauvaise note et de l'exclusion, **elles ne pourront l'être que par les moyens intellectuels et pédagogiques** qu'appelle leur nature.

Le métier enseignant se trouvera modifié d'autant. Déchargés des tâches de notation, classement et orientation, **les maîtres seront appelés à se recentrer sur l'enseignement proprement dit**, en s'attachant particulièrement à mobiliser les ressources intellectuelles des élèves les plus faibles, car il sera désormais impossible d'anticiper pour eux une sortie prématurée du parcours principal.

Du fait de **la suppression de la concurrence**, second avantage du tronc commun, la conviction déficitariste perd sa portée fonctionnelle. D'une part, parce que

p 130

l'obligation de faire fond sur les ressources des élèves faibles pour leur assurer la même progression qu'aux autres incite fortement à déplacer le regard de ce qui leur manque pour s'intéresser à la réalité de leurs capacités.

D'autre part, parce que les classes sociales ne sont **plus en compétition** pour l'investissement des **meilleures filières, des meilleures sections, des meilleures classes. Ce qui importe est de surmonter la difficulté d'apprendre**, pas d'être mieux classé, **l'échec des uns n'assure plus la réussite des autres**: il n'a plus à être justifié par l'imputation de quelque déficit, mais à être combattu. Et la réussite de chacun ne lèse plus celle des autres . **Les bonnes places ne se partagent pas, le savoir, lui, se partage. Cette école sans notes et sans concurrence** n'est pas une utopie : c'est ainsi que fonctionnent les écoles Freinet, Montessori, ou l'école fondamentale en Finlande, et sans dommage pour la qualité des apprentissages. Il s'agit ici de tout autre chose que de supprimer les notes en primaire pour ne pas agresser la fragile psyché de nos bambins : il s'agit de subvertir la logique d'ensemble du système éducatif et de rendre impossibles ces anticipations ravageuses de l'échec qui opèrent aujourd'hui dès la maternelle.

Cette perspective d'une « école commune » organisée autour d'un tronc commun de 2 à 18 ans est développée in GRDS, L'École commune..., Op. cit.