

INTRODUCTION

Moi, je mets la Chine dans ma cour.
Je suis plus à l'aise pour l'observer.
Henri Michaux, « Liberté d'action »

On entre à l'école pour apprendre. Et on en ressort finalement plus ou moins bien formé. C'est que l'instruction – fût-elle obligatoire – ne peut pas se décréter. En démocratie, l'enseignement de base doit certes s'adresser à tous les élèves, sans distinction de genre ou d'origine sociale, mais il profite en réalité à certains d'entre eux plus qu'à d'autres. La recherche en éducation et l'expérience des professionnels montrent l'écart presque inévitable (voire nécessaire) entre les idéaux affichés et les résultats obtenus, mais aussi comment l'accès au savoir peut concrètement varier suivant le travail effectué dans un système scolaire, un établissement et/ou une classe donnés (Dubet, Duru-Bellat, & Véréout, 2010; Van Zanten, 2000). Des différences existent donc hors de l'école, mais aussi entre les écoles, ce qui prouve que les politiques et les pratiques pédagogiques sont plus ou moins efficaces, même et surtout si leurs objectifs peuvent différer.

La formule qui donne son titre à ce carnet veut poser le problème tel que nous l'avons exploré dans des publications antérieures et dispersées¹ : il y a, partout dans le monde, *une* forme scolaire d'apprentissage plus ou moins singulière, mais *des* pratiques pédagogiques plurielles, aux conséquences variables sur le niveau global d'instruction, sur les inégalités sociales face à l'école et sur le destin de chaque enfant. Cette nouvelle est à la fois bonne et mauvaise : mauvaise, parce que l'égalité des chances d'accéder au savoir serait davantage un mythe qu'une réalité ; bonne, parce que l'école, les enseignants et leur formation disposent d'une marge de manœuvre et qu'ils peuvent toujours chercher à s'améliorer, surtout s'ils partent du principe que l'échec scolaire n'est pas une fatalité (Chappelle & Meuret, 2006 ; Perrenoud, 1999).

Les inégalités : relatives ou substantielles ?

En Suisse, les enfants issus des couches sociales supérieures ont cinq fois plus de chances de choisir leur formation secondaire que les enfants nés dans les classes défavorisées (CSRE, 2005). Dans les cantons romands, entre 6% et 15% des jeunes de 15 ans ne dépassent pas le premier des cinq niveaux sur une échelle comparative de maîtrise de la lecture (IRD, 2011). À Genève,

1 Maulini, 2007 ; Maulini, Meyer, & Mugnier, 2011 ; Maulini & Mugnier, 2012 ; et, pour une première synthèse dont ce carnet est une version revue et augmentée, Maulini, 2012.

8% des écoliers de 12 ans étaient jusqu'ici orientés vers des filières de formation non gymnasiales si leurs parents étaient des cadres supérieurs ou des dirigeants, 32% (quatre fois plus) si leurs parents étaient ouvriers; une récente réforme de l'enseignement secondaire a fait passer de 20% à 40% la proportion des élèves écartés de la filière la plus exigeante en fin d'école primaire (DIP, 2013). Les élèves du secteur spécialisé sont des garçons dans 66% des cas; des filles dans 34% seulement (SRED, 2009). En France, les 10% des jeunes gens les mieux formés ont gagné quatre ans d'études durant les 25 dernières années; les 10% les moins performants, seulement 1,3 année (Merle, 2012a); les enfants d'enseignants obtiennent 14 fois plus souvent le baccalauréat que les enfants d'ouvriers non qualifiés (contre 9 fois plus en 1996); après une longue période de convergence, la situation aurait tendance à se dégrader (ODI, 2013). Au Québec, entre 20 et 35% des élèves d'une génération (les «décrocheurs») quittent l'enseignement avant d'obtenir une qualification (Lessard, Ollivier, & Voyer, 2000).

Le niveau monte-t-il ou baisse-t-il? Tout dépend de ce que l'on mesure, en vérité: la durée des études, le nombre des diplômes, leur valeur sur le marché de l'emploi, la culture générale des diplômés, la qualité de leur orthographe, leur connaissance des langues, leur maîtrise de l'informatique ou encore leur quotient intellectuel (Estabiet & Baudelot, 1990; Manesse & Cogis, 2007). Le fait le plus sûr est la persistance, voire l'accroissement des inégalités: loin de saluer un progrès, des sociologues concluent sur ce plan à «un effet anti-redistributif, favo-

risant les favorisés et aggravant les inégalités» (Peugny, 2013, p.31); des philosophes en tirent le constat amer que «la guerre contre les pauvres commence à l'école» (Ogien, 2013).

C'est que les statistiques cachent des vies humaines : les chiffres ont un double impact, à la fois sur les personnes et sur les sociétés, et ils changent de signification suivant l'idéologie et les priorités politiques que chacune d'entre elles veut se donner. Ils peuvent par exemple être relativisés au motif que la réussite scolaire n'est pas nécessaire pour être heureux, que des enfants pauvres réussissent quand même leurs études, que les talents des êtres humains sont pluriels, qu'«il n'y a pas de sot métier» et que toutes les fonctions sociales devraient être respectées en démocratie. Mais on peut au contraire les dramatiser si l'on juge que la faculté de lire, d'écrire, de calculer, de raisonner, de discuter, mais aussi celle de s'estimer soi-même et de se juger capable d'apprendre, ne devraient pas être de simples options personnelles, mais qu'elles sont au contraire indispensables pour vivre dignement et exercer pleinement les droits et les devoirs qu'implique la citoyenneté. Et ce quels que soit le prestige et le revenu liés par ailleurs à un niveau de qualification donné.

Les théories de la justice font désormais une nette différence entre les droits abstraits (celui de s'exprimer, d'élire ses représentants, de se plaindre devant un tribunal, etc.) et les libertés *substantielles* qui seules permettent matériellement de les exercer (maîtriser une langue, lire le journal, connaître assez d'histoire, de politique, d'économie ou de droit pour faire entendre sa

voix). Une chose est de disposer d'une école de qualité et pas trop éloignée de chez soi, elle-même nantie d'enseignants correctement formés et rémunérés sous le contrôle de l'État; une autre est d'accéder au savoir par ce biais. Du point de vue des droits humains substantiels, l'éducation est un bien public fondamental, à la fois condition de l'intégration sociale et de la raison pratique, référant moins ses ambitions aux capacités dont les individus seraient naturellement et virtuellement *doués* – par exemple, être né « studieux », « fort en langues » ou « en mathématiques » – qu'aux *compétences* ou, plus largement, aux *capabilités* tangibles dont la collectivité se donne l'obligation de les *doter* – savoir exprimer un besoin, argumenter une position, vérifier et contester un calcul, etc. (Nussbaum, 2011 ; Sen, 2009). En somme : soit l'instruction de base est vitale, et en priver certains élèves n'est pas digne d'une société décente (Margalit, 1999) ; soit elle est accessoire, son intérêt est relatif, et on la réserve aux plus chanceux et aux plus méritants. Mais dans ce cas, pourquoi la rendre obligatoire jusqu'à 15, 16 ou 18 ans (Duru-Bellat, 2009) ?

L'échec scolaire : problème ou fatalité ?

Aujourd'hui, un Français de 35 ans peut espérer vivre encore 47,2 ans en moyenne s'il a suivi des études supérieures, seulement 40,9 ans s'il est ouvrier non qualifié (Insee, 2011). Ce genre d'écart brut montre d'abord que les inégalités sociales peuvent être quantitatives autant que qualitatives (donc que le relativisme des valeurs a

ses limites), mais aussi qu'elles peuvent fragiliser les existences individuelles en additionnant leurs effets : ce sont, de fait, les personnes assumant les tâches physiquement et psychiquement les plus pénibles dans une société qui, en général et en même temps, recherchent et revendiquent le moins de protections, d'informations, de conseils en matière d'éducation, d'hygiène ou d'alimentation, de soins médicaux ou psychosociaux (Wilkinson, 2007). La vie livrée à elle-même souriant d'abord aux plus riches, les populations économiquement défavorisées souffrent – au Nord comme au Sud de notre planète – d'abord de leurs conditions de vie matérielles, ensuite d'une autocensure morale et intellectuelle entraînant partout les acteurs faibles à rester dans l'ombre des milieux diplômés, davantage sûrs de leur valeur, de la légitimité de leurs opinions et de leur pouvoir de les faire respecter (Payet, Giuliani, & Lafortue, 2008). Si bien qu'un ouvrier genevois souffrant du même cancer de la prostate que son chef du personnel court finalement deux fois plus que lui le risque de mourir de cette maladie par défaut d'un traitement adapté (Rapiti et al., 2009).

Si ce genre de situation nous laisse indifférent, si nous la jugeons soit moralement justifiée, soit matériellement inévitable, la discussion s'arrête là : l'échec scolaire et la relégation qui en découle sont moins un problème qu'un effet secondaire de l'instruction de masse, le prix à payer pour que l'accès aux meilleures places (et aux privilèges que ces places supposent) dépende d'une juste compétition dont les plus faibles sont peu à peu écartés (De Gaulejac & Taboada-Léonetti, 1997 ;

Dubet, 2010). Pour chercher à combattre l'ignorance, il faut au contraire penser qu'elle peut et devrait reculer (au moins partiellement), quitte à se donner des moyens renouvelés et/ou plus complexes que ceux que le sens commun suffit à suggérer. Le travail humain en général, celui des enseignants et des chercheurs en éducation en particulier, n'ont de sens que si l'on juge que le monde, à défaut d'être parfait, s'avère perfectible, donc susceptible d'être (mieux) gouverné par l'usage de la raison et de la réflexivité.

Supposons donc que tout ne soit pas dit. Admettons que l'accès au savoir soit aussi souhaitable qu'inégalement réparti, que l'écart entre les apprentissages visés et les apprentissages réalisés continue de placer l'école – en particulier l'enseignement de base – devant le défi de s'interroger et d'apprendre elle-même, pour simplement gagner en compétence, penser ses pratiques, les faire évoluer. Les risques de mal-être et d'exclusion sociale par défaut de formation – s'ils ne sont donc pas pris pour des fatalités (CRESAS, 1982) – posent désormais deux questions vives, ancrées dans l'histoire de l'instruction publique mais tout de même controversées aujourd'hui dans la plupart des régions du monde :

1. De quoi dépendent la réussite ou l'échec à l'école?
2. Qui possède quel pouvoir sur les variables ainsi identifiées?

L'attribution causale : variable-clé

Repartons de notre constat, en postulant maintenant qu'il ait des raisons de nous préoccuper : tous les enfants entrent à l'école, mais tous n'en ressortent pas armés pour la vie comme on pourrait l'espérer. L'expérience scolaire profite à certains d'entre eux plus qu'à d'autres, pour qui les savoirs du programme ou la manière de les présenter peuvent sembler inaccessibles ou carrément étrangers. Le mandat de l'école – de l'instruction obligatoire, qui va ici nous intéresser – est de transmettre la même culture, dans un même lieu et au même moment, à tous les enfants qu'elle accueille. Mais quand cette transmission n'opère pas, que le savoir en question n'est pas compris ou pas mis à profit par tous les esprits réunis dans la classe, *que* et *qui* faut-il éventuellement incriminer ? Cette question a priori moralisante et peu scientifique désigne en fait une variable-clé.

Première hypothèse : les causes sont externes à l'école. L'instruction publique est une *institution* socialement neutre, rationnelle, universellement légitime ; elle traite tous les élèves de la même façon et sans préjugés. Ceux à qui elle ne convient pas échouent pour des motifs qui échappent au travail et au contrôle des enseignants : par exemple, ces élèves ne se comportent pas comme l'école l'attendrait (ils sont « inattentifs », « pas motivés » ou « trop agités ») ; soit ils sont sages, mais ils apprennent avec difficulté (ils ne sont « pas scolaires » ou « pas doués ») ; soit ils pourraient bien apprendre, mais ils sont mal encadrés à la maison (ce sont leurs parents qui manquent de motivation, qui ont

«démissionné»); ces parents, peut-être, font de leur mieux, mais ils vivent dans des conditions qui pénalisent de toute façon leurs enfants (le milieu est «dés-herité», sa culture «pauvre», son langage «restreint» plutôt que «riche» ou «élaboré»). Bref: l'*attribution causale* est *externe*, au sens où l'école subit un problème dont la cause est attribuée à la société, aux familles ou aux élèves eux-mêmes, toujours en dehors de ce que l'institution aurait le pouvoir d'influencer (Pansu, Dompnier, & Bressoux, 2004). Dans ce schéma, l'enseignement lui-même est et demeure hors question: il réussit aux élèves les plus appliqués ou les plus fortunés; les autres sont pénalisés pour des motifs que les professionnels ne peuvent que constater et (s'ils sont compréhensifs) déplorer.

On peut bien sûr renverser ce raisonnement. Seconde hypothèse, dans ce cas: les causes sont endogènes et elles mettent (au moins partiellement) l'enseignement en cause. Si certains élèves deviennent peu à peu décrocheurs et d'autres non, c'est que la promesse d'universalité de l'école cache des discriminations observables, qu'à y regarder de près l'institution peut produire autant que subir malgré elle. Sous cet angle, l'interprétation diffère de la précédente: les leçons mal comprises par les élèves mettent moins en cause leur intelligence ou leur motivation que les compétences de leurs professeurs (le cours n'était «pas clair», «pas intéressant», «inaccessible», «pas adapté»); le chahut ou les déprédations sont moins reprochés aux occupants de l'établissement qu'à sa direction – qui peut être «trop» ou «trop peu» à l'écoute des élèves suivant l'opinion des

parents; les inégalités de réussite dépendent moins des familles défavorisées que des critères et des procédures de sélection qui les privent de la culture académique et des filières socialement et économiquement valorisées – les notes, les classements et la sélection précoce produisent une «ségrégation scolaire» à combattre ou une «orientation professionnelle» à rétablir pour réduire les écarts (Hutmacher, 1993; Merle, 2007, 2012b). L'attribution causale est ici *interne*, parce que les problèmes sont les mêmes qu'avant, mais qu'on cherche moins leurs causes hors des murs de l'école qu'au-dedans. Pour «universaliser les moyens d'accès à l'universel» – selon la formule souvent empruntées au sociologue Pierre Bourdieu – l'enseignement devrait se garder de «l'indifférence aux différences» (Bourdieu & Passeron, 1964). En cas d'échec, on attend de l'école qu'elle s'interroge elle-même, qu'elle différencie ses méthodes, qu'elle révise son organisation; bref, qu'elle adapte sa pédagogie pour assurer, idéalement, la progression de chaque élève (Gauthier & Tardif, 1996; Perrenoud, 2012). «Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?» ou «Quand ils n'apprennent pas, que changeons-nous à nos pratiques?» sont deux des slogans de l'Éducation nouvelle aujourd'hui, qui demandent aux éducateurs autant qu'aux éduqués de s'accommoder de l'adversité. Se (re) mettre ainsi en cause est une lourde exigence, mais c'est aussi l'un des principaux moteurs de l'innovation scolaire, du développement des pratiques et de la formation des enseignants.

Les pratiques, leur efficacité, leur légitimité

En vérité, chercher un coupable a deux défauts : premièrement, traiter l'échec scolaire comme une faute morale nous dissuade de le combattre résolument, comme les hommes combattent (presque) tous ensemble la grippe aviaire ou les inondations ; deuxièmement, cet échec ne dépend ni de l'élève ni de l'école, mais de leur *relation*, donc d'une variable avec deux pôles solidaires. Rien n'oblige un enseignant à choisir entre se reprocher les problèmes (culpabilité) ou les ignorer activement (tranquillité). En se revendiquant tout-puissant ou au contraire indifférent, il force ses élèves à se soumettre ou à rompre la relation, ce qui ne les aidera pas à grandir. Tout exiger et ne rien attendre d'autrui sont en fait deux manières symétriques de le mettre en danger et de menacer, en passant, la vocation intersubjective des métiers de l'humain (Cifali, 1994). Comme l'indiquent les programmes et les textes officiels, une culture commune est à viser pour tous les écoliers, mais si cette culture est le but qui motive de les réunir durant une douzaine d'années, comment exiger que chacun d'eux en possède les fondements avant même d'être scolarisé ? Postuler l'éducabilité de chacun (Boimare, 2012 ; Meirieu, 1996, 2007) ne signifie pas qu'on soit sûr de réussir : juste que renoncer d'office serait le plus sûr moyen d'échouer.

En réalité, travailler, étudier, lire, écrire, penser et agir dans « les formes de l'école » sont certainement des conditions nécessaires pour bien apprendre et tout apprendre à l'école (Bautier & Rayou, 2009), donc pour découvrir des savoirs, des valeurs, des questions qu'on

ne se posait pas avant de fréquenter cet espace à la fois rassembleur et singulier. Mais la *condition d'accès à ces conditions* est de ne pas être exclu du processus de manière anticipée, parce qu'on n'aurait pas appris en famille ce qui est requis pour exercer, en classe, son «métier d'élève», soit l'ensemble des compétences et des rôles attendus d'un écolier (Perrenoud, 1994). La question déontologique est donc la suivante : l'enseignant doit-il demander aux enfants de se changer en élèves sur le chemin de l'école, ou est-ce son travail de tous les prendre comme ils sont, sans condition (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2008), puis de les former – précisément – à apprendre, à vivre, voire à apprendre à vivre dans les formes que leur impose la scolarité ?

Le problème de la pédagogie moderne consiste à conduire des élèves tous différents vers des objectifs communs, en tenant compte de leurs histoires et de leurs prédispositions, mais sans les enfermer dans des adjectifs («incapable», «hyperactif», «démotivé», «mal élevé») qui risquent davantage de les assigner à résidence que de les encourager à apprendre pour évoluer. Il y aurait donc un but partagé, des points de départ singuliers et des itinéraires à faire converger. Il y a une et une seule forme scolaire d'apprentissage, travaillée de l'intérieur (et depuis l'extérieur) par la double injonction, d'une part de rassembler les élèves dans une communauté préexistante de savoirs et de pratiques, d'autre part de tenir compte de ce que le modèle idéal de l'école inclusive appelle leurs «besoins particuliers» (Unesco, 1994).

En face de cette double contrainte (*double bind* en anglais), on observe différentes manières de «faire l'école» (Meirieu, 2006), différentes variantes (ou styles) de conduite chez les enseignants, qui peuvent au final réduire ou au contraire creuser l'écart entre les savoirs scolaires et les élèves à qui ces savoirs sont destinés (Altet, 1993 ; Barrère, 2002). Evitons de faire le procès de telle ou telle méthode foncièrement inadaptée : les pratiques sont bien plus hybrides (et plus stables) que les polémiques opposant de manière chronique l'enseignement syllabique ou global de la lecture, les méthodes dévolutive ou directive en mathématiques, l'étude chronologique ou thématique de l'histoire, etc. (Bru, 2006 ; Goigoux & Cèbe, 2006 ; Rieben, 2004). Mais ne cultivons pas non plus un relativisme trop commode. Tout ne se vaut pas en pédagogie : chaque jugement dépend des valeurs qui le sous-tendent, certes, sauf quand on mesure l'écart constatable entre le résultat obtenu et l'effet initialement espéré. On peut mépriser la grammaire ou la natation, par exemple, mais quand elles sont au programme, il reste à plus ou moins bien les enseigner. Allons donc de l'avant, mais en posant tout de suite un jalon : à l'école comme ailleurs, toute pratique peut se juger au moins deux fois, d'abord dans le registre de son efficacité (Hattie, 2009 ; Muijs & Reynolds, 2011), puis (ou avant !) dans celui de la légitimité de l'effet visé (Meirieu, 2013 ; Reboul, 1992).

Plan du carnet

Nous l'avons dit d'entrée : les pratiques pédagogiques sont variables ; mais de l'apprentissage doit chaque fois en résulter. *Que savons-nous donc des rapports entre la forme scolaire d'éducation (au singulier) et les multiples manières (au pluriel) qu'ont les enseignants de l'interpréter, de la comprendre, de l'incarner ?* Conformément à l'esprit des carnets des sciences de l'éducation, nous allons essayer de donner quelques éléments de réponse en guise d'introduction à cette question complexe, et en conduisant un raisonnement en quatre temps :

1. Nous rappellerons brièvement à quelle fin les êtres humains ont inventé l'école, pourquoi cette forme d'éducation a paradoxalement placé les élèves à l'écart de la vie des gens pour mieux les préparer à y retourner plus tard et mieux formés ; c'est-à-dire comment *la* forme scolaire d'apprentissage (au singulier) a très tôt dû assurer les trois fonctions anthropologiques de simulation, de décomposition et de secondarisation de la culture et des pratiques sociales à transmettre d'une génération à la suivante. Nous présenterons ainsi *la forme scolaire d'apprentissage et ses fonctions*.

2. Nous verrons ensuite comment les trois fonctions – apparemment nécessaires et suffisantes pour rationaliser le processus de formation – peuvent se retourner contre elles-mêmes. En installant l'enseignement trop loin du monde, elles peuvent rompre

avec les besoins et les projets de certains élèves (au pluriel), en tout cas à en croire les critiques insistantes des pédagogies dites «nouvelles» ou des utopies plus radicales d'une «société sans école». Nous ajouterons que la critique de l'école a aussi ses critiques, que trop se rapprocher de la vie et des intérêts des élèves peut à son tour contrarier leurs apprentissages, ce qui pose la question du point d'équilibre entre rupture et continuité. D'où notre sous-titre: *Critique de l'école et critique de cette critique: l'effet de double seuil.*

3. Qu'en est-il sur le terrain? Nous entrerons dans une classe pour voir que la controverse n'a guère évolué en un siècle, mais que le vrai changement vient peut-être de la frange des élèves la moins conforme aux attentes de l'école, qui a introduit la critique des inégalités au cœur même de l'institution et du travail des enseignants. Le différend s'exprime désormais directement dans les interactions – de plus en plus complexes et problématiques – qui lient les élèves aux professeurs et qui peuvent les séparer et les isoler en même temps. C'est ce que nous appellerons *la controverse au-dedans.*

4. Pour terminer, nous ne chercherons pas à prescrire *la* bonne réaction, ni à imaginer une pédagogie idéale (une de plus?) qui renforcerait ou refonderait, du dehors, l'autorité des enseignants. Nous essaierons plutôt de montrer quelles options prennent effectivement les professionnels en situation, comment

les pratiques pédagogiques ordinaires évoluent et se différencient (qu'on le veuille ou non), dans quels rapports entre les idéaux affichés, les savoirs issus de la recherche et ce que l'école telle qu'elle est parvient, bon an, mal an, à réaliser (Vellas, 2002). Nous reposerons à nouveaux frais la question de l'égalité – *devant* ou alors *par* l'instruction – en affirmant que l'école et la société sont tiraillées entre deux manières opposées de considérer la diversité. Loin de trancher, nous essayerons de montrer la tension à la fois professionnelle et politique qui traverse le métier, c'est-à-dire *Enseigner aujourd'hui : pluralisme démocratique et pédagogies différenciées*.