

Les inégalités d'accès aux bons parcours scolaires sont importantes – 50 points d'écart séparent les chances d'un enfant de cadre et celles d'un enfant d'ouvrier d'obtenir un bac général (72% vs 22%) –, et stables depuis les années 1950-60. Si les politiques néolibérales mises en œuvre de façon concertée, depuis vingt ans, sous l'égide des « experts » internationaux, ne risquent pas de réduire les écarts, ce ne sont pas elles qui les ont créées[1].

Ces écarts constituent en réalité une dimension structurelle de l'école dite « unique », qui résulte de la généralisation à partir des années 1960 de l'accès de tous les élèves au collège. Toute entreprise aujourd'hui de démocratisation scolaire doit dès lors, selon Jean-Pierre Terrail, prendre ses distances non seulement avec les politiques néolibérales, mais aussi avec l'école unique elle-même.

*Jean-Pierre Terrail fait partie du GRDS (Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire). Il est l'auteur de nombreux livres sur la question scolaire, notamment *De l'inégalité scolaire* (2002) et de *De l'oralité : Essai sur l'égalité des intelligences* (2009).*

La position du problème

La mise en place de l'école unique a permis une extension considérable des scolarités dans tous les milieux sociaux. Ce bénéfice a pu masquer un temps la persistance des inégalités sociales.

Années 2000 : il devient de plus en plus difficile de ne pas prendre acte de l'impuissance de l'école unique à réduire les inégalités. Conjointement l'échec scolaire de masse devient de moins en moins supportable. La demande de scolarisation dans l'enseignement supérieur atteint 90% des familles dans tous les milieux sociaux[2]. Alors que l'avenir démocratique de notre société hyper technicisée passe par une amélioration massive de la formation des jeunes générations. La loi Fillon de 2005 propose deux axes de réponse. D'un côté il s'agit de passer de 20 à 50% de jeunes formés au niveau licence. A l'autre pôle on engage une réorganisation des programmes et des procédures d'évaluation supposée permettre aux élèves les plus faibles d'obtenir un « socle commun de connaissances et de compétences », constituant le bagage d'employabilité dont ils devront se contenter.

Qu'il s'agisse dans cette entreprise de s'appuyer sur les inquiétudes des parents pour institutionnaliser et légitimer une école à deux vitesses ne fait pas le moindre doute. Le document « 12 idées pour 2012 » publié par Fondapol, *think tank* de l'UMP, donne une définition très claire de l'aboutissement du processus engagé : faire éclater ce qui subsiste d'« école unique » dans notre système éducatif, en créant de nouvelles « écoles fondamentales » [qui accueilleraient] de la sixième à la troisième les enfants dont les performances mesurées à l'école élémentaire ou au collège seraient jugées insuffisantes ». Sans envisager une semblable mise à bas de l'école unique, une nébuleuse d'organisations syndicales, associatives, pédagogiques de la mouvance du PS se sont ralliés à la logique du socle commun, car elles partagent avec la droite une conviction essentielle : l'échec scolaire de masse est inéluctable, et il vaut mieux que ceux qui échouent sortent de l'école avec des « compétences » favorisant leur accès à l'emploi.

D'autres forces, syndicales (la FSU notamment) et politiques (Front de gauche), ne renoncent pas cependant à l'ambition d'une véritable démocratisation de l'accès aux savoirs, et prônent la transmission à tous d'une culture commune de haut niveau. Il reste

toutefois à développer ces principes jusqu'à élaborer un projet scolaire d'ensemble, audacieux et cohérent. Le GRDS souhaite contribuer à cette élaboration en soumettant au débat ses propositions pour une « école commune », propositions qui s'intéressent à l'organisation du parcours des élèves, aux dispositifs et aux pratiques pédagogiques, à la formation des enseignants, et aux contenus d'enseignement. On évoque ici les traits généraux de l'école commune[3].

La démarche mise en œuvre

De façon générale, les projets pour l'école s'embarrassent peu d'analyses critiques de l'existant. Les doctrines pédagogiques partent de principes et de valeurs référant à la nature de l'enfant, à l'exigence de son développement harmonieux et de la formation d'individus libres et responsables, à ce qu'il en est des bonnes façons d'apprendre, etc., et imaginent l'école qui va réaliser ces idéaux. Les politiques actuelles du socle commun, de leur côté, partent d'un constat, celui de l'échec réitéré de toute une partie des élèves, et ne cherchent pas à le comprendre mais lui proposent une « solution » : puisqu'ils n'arrivent pas à apprendre, on va former des compétences.

Nous avons choisi une autre voie, en nous attachant à identifier ce qui fait aujourd'hui obstacle, dans les fonctionnements pratiques de l'école publique, à l'appropriation des savoirs de la culture écrite. Tout en échouant à réduire l'inégalité des chances, l'instauration de l'école unique a permis d'élargir considérablement l'accès aux savoirs élaborés : c'est cet élargissement qu'il s'agit aujourd'hui de poursuivre et d'intensifier, en prenant la mesure des contradictions nouvelles qu'il a fait surgir et des moyens de les dépasser.

Les recherches empiriques accumulées depuis un demi-siècle à l'échelle internationale montrent sans conteste possible que les difficultés d'apprentissage sont étroitement corrélées, quel que soit le milieu social, à l'insuffisance ou au défaut d'une aide familiale efficace[4]. La question cruciale à poser est donc celle-ci : pourquoi l'école ne parvient-elle pas à accueillir les enfants disposant d'un encadrement familial scolairement peu efficient – notamment ceux qui sont issus des classes populaires – en sorte de limiter, sinon en compensant complètement, l'impact des inégalités familiales et culturelles sur la réussite scolaire[5] ?

A cette question, les recherches accumulées au plan international depuis les années 1960 permettent de différencier deux registres des facteurs des inégalités scolaires, selon qu'ils relèvent de l'organisation structurelle de l'institution scolaire ou du processus de transmission des connaissances. Toute entreprise de démocratisation scolaire doit s'en prendre simultanément à ces deux registres. Je m'en tiendrai ici au premier d'entre eux et aux conséquences qu'il convient d'en tirer[6].

Bilan historique des recherches

Il apparaît que les ressources et services distribués par l'institution scolaire le sont assez systématiquement au prorata de la puissance sociale de leurs bénéficiaires :

– les dotations financières par élève, la qualité des bâtiments, la diversité de l'offre scolaire

(sections et filières disponibles), l'importance du personnel non-enseignant, etc. sont à l'avantage des établissements des beaux quartiers ;

- le déroulement des carrières enseignantes, qui va massivement des établissements les plus populaires vers ceux des beaux quartiers, réserve majoritairement les postes les plus difficiles aux enseignants débutants, les moins expérimentés ;

- la gestion des parcours des élèves engage une série de décisions qui, à valeur scolaire identique (contrôlée par les chercheurs), s'opèrent toujours au détriment des élèves des classes populaires, moins bien notés et plus souvent affectés par des orientations supposées remédier à leurs difficultés (redoublement, etc.) mais s'avérant en réalité pénalisantes pour la suite de leur parcours ;

- La distribution des ressources intellectuelles de l'institution n'échappe pas davantage à cette logique inégalitaire. Face aux difficultés, réelles ou présumées, des élèves d'origine populaire, une forte majorité d'enseignants estime inévitable de s'adapter « par le bas », en contournant les points délicats et les aspects jugés les plus abstraits et les plus théoriques de la matière.

Donner moins à ceux qui ont moins apparaît dans ces conditions comme la loi générale qui régule l'affectation des bienfaits scolaires, et l'existence de zones de discrimination positive est loin de suffire à la contrecarrer. L'école unique révèle là sa vraie nature : celle d'une institution prise dans les logiques inégalitaires d'une société de classe.

C'est le principe de la mise en concurrence des élèves (et pas seulement des établissements !) qui permet qu'il en aille ainsi. Le dispositif d'évaluation, de classement, d'orientation qui régit leurs parcours depuis le décret Berthoin de 1959 ne peut aboutir qu'à les proportionner à l'importance des ressources familiales. Cette action quasi automatique de la concurrence est encore renforcée par l'action de l'institution scolaire qui vient augmenter les ressources de ceux qui étaient déjà les mieux pourvus.

L'école commune : apprendre sans concurrence

Les partisans de la démocratisation scolaire ne peuvent tirer de ces constats qu'une seule conclusion : si l'on veut en finir avec les inégalités sociales face à l'école, la première condition à réaliser est la suppression de la mise en concurrence des élèves, et de son support essentiel, les notes et les classements.

Il a suffi de quelques générations depuis les années 1960 pour que l'idée qu'apprendre supposait d'être évalué, noté, classé, orienté, figure parmi les plus fortes évidences de notre monde naturel^[7]. On oublie ainsi, ce qu'on a pourtant sous les yeux, à savoir que bien des apprentissages s'opèrent avec succès sans dispositif de notation. Le cas le plus frappant est certainement celui de la parole. Entrer dans le langage humain et se doter d'une capacité linguistique ordinaire est une entreprise extraordinairement complexe, de longue haleine, dont on ne voit pas ce qu'elle aurait de moins difficile que d'entrer dans la culture écrite. Elle s'opère pourtant sans concours, sans examen, et... sans échec !

Une école sans notes présente de multiples avantages. L'appropriation par les élèves des fondements de la culture écrite redevient sa mission première et exclusive. Ses enseignants n'ont plus d'autre responsabilité que de créer les conditions d'un

apprentissage réussi. Et ils seront conviés à l'assumer avec d'autant plus d'insistance qu'il ne sera plus possible de contourner la résolution des difficultés d'apprentissage par l'attribution de « mauvaises notes ». Les élèves pour leur part, débarrassés de l'obsession pesante de la mauvaise note, et de ses conséquences (redoublement, orientation subie, etc.), pourront se consacrer à leurs apprentissages avec beaucoup moins de pression.

Un apprentissage sans notes n'est évidemment pas un apprentissage sans évaluation. Y a-t-il d'ailleurs un apprentissage qui ne suppose quelque validation de la part de ceux qui se sont déjà appropriés les savoirs concernés ?

Le tronc commun

L'école commune a l'ambition d'assurer non pas l'égalité des chances, mais l'entrée réussie de tous ses élèves dans la culture écrite. Elle met toutes ses ressources au service d'un objectif primordial : assurer à chacun, au long d'un parcours commun, l'acquisition d'une culture commune correspondant aux connaissances de l'époque et aux besoins du futur.

Il ne s'agit donc pas pour l'école commune de classer pour trier et éliminer, mais de conduire tout le monde en un point déterminé, aboutissement du tronc commun. La conviction de l'égalité des intelligences, de la disposition par chaque être parlant des capacités d'abstraction, de raisonnement logique, de réflexivité indispensables et suffisantes à une entrée normale dans la culture écrite, est au principe de la mise en place de ce tronc commun[8].

La mise en place d'un véritable tronc commun n'est tout simplement pas concevable sans une amélioration massive de l'efficacité des dispositifs pédagogiques, à commencer par ceux de l'enseignement élémentaire[9].

Les contenus du tronc commun

La définition de ces programmes du tronc commun n'est rien d'autre que celle de la culture commune que l'on entend transmettre à l'ensemble des jeunes générations. C'est une question qui concerne tout un chacun, et pas seulement les « experts ». La mise en place de l'école commune devrait être l'occasion d'un élargissement considérable du cercle des discutants et des décideurs.

Que les contenus de la culture commune soient l'objet de débats est inévitable : quelle que soit la durée du tronc commun, ses programmes seront nécessairement le résultat de choix, impliquant divergences et confrontations. Ils devront à la fois, en tout état de cause, permettre toutes les orientations spécialisées au terme du tronc commun ; et donner à chacun les moyens minimaux d'une pensée autonome et réflexive sur les domaines qui ne ressortiront pas de sa spécialisation. La culture qu'ils viseront à transmettre devra donc avoir une dimension plurielle, « polytechnique ». Certains domaines, aujourd'hui absents des programmes ou secondarisés, telles l'activité de travail et son organisation, ou la technologie, devront être sérieusement valorisés. Au long de leurs études, qui plus est, les élèves pourront développer plus particulièrement leurs savoirs et savoir-faire dans tel ou tel domaine de prédilection, et l'institution scolaire leur en offrira la possibilité.

La durée du tronc commun

Dans le cadre d'une obligation scolaire portée à 18 ans, qui rallie aujourd'hui les suffrages des organisations progressistes, le GRDS propose que le tronc commun soit composé :

- d'une école enfantine qui accueille les élèves de deux ou trois ans jusqu'à six ans, qui soit dotée d'une véritable ambition intellectuelle, culturelle, artistique, mais en récusant toute entrée prématurée, et strictement inutile, dans le lire-écrire, quelle qu'en soit la forme ;
- d'une école première, conçue comme l'antichambre du secondaire, et dotée de modes de fonctionnement et de transmission des savoirs profondément repensés. Le GRDS propose en particulier que chaque classe ait deux maîtres, un maître littéraire et un maître scientifique, en sus des intervenants spécialisés ;
- d'une école secondaire accueillant les élèves de onze à dix-huit ans. L'enseignement secondaire débouche à 17 ans sur un bac de culture commune (enseignement technologique compris), et se conclut à 18 ans par une terminale à options, préfigurant les choix ultérieurs d'enseignement supérieur.

Le projet du GRDS repose sur la conviction qu'il est possible de réduire massivement l'échec dans les apprentissages élémentaires, et prend en compte les conséquences qu'aurait une telle réduction dans le secondaire, qui limiterait drastiquement les comportements de rejet de l'école et les attitudes d'indifférence utilitariste à l'égard des savoirs (à quoi ça sert ?), qui donnent souvent à croire qu'on résoudra les problèmes de l'institution scolaire en « ouvrant l'école sur la vie ». Assurer une pleine réussite des apprentissages élémentaires généralisera le comportement actuel des « bons élèves », qui souhaitent prolonger leurs études dans l'enseignement supérieur, et se dotent des moyens d'y parvenir, quels que soient leurs choix de carrière à l'issue de l'enseignement secondaire. Les formateurs de l'enseignement professionnel et technologique n'ont rien à craindre de l'arrivée d'élèves ayant opéré un véritable choix et dotés d'une culture générale bien plus affirmée.

Si l'on ne peut concevoir le lycée unique sans une amélioration massive de la transmission des savoirs élémentaires de la culture écrite, à l'inverse seule une forte affirmation du lycée unique comme destination normale de tout parcours scolaire créera les conditions de la transformation de l'enseignement élémentaire. Cette affirmation indique en effet clairement que les pratiques consistant à résoudre les difficultés d'apprentissage par des procédures de tri social n'ont plus cours. Elle revient à lancer un appel très fort à la mobilisation collective des enseignants, une invitation à reprendre la main sur le métier, en remettant en travail des dispositifs pédagogiques aujourd'hui bien trop peu performants, avec la collaboration des chercheurs et des moyens matériels et financiers adéquats pour la formation continue et l'expérimentation. Une invitation à adopter deux règles déontologiques essentielles, consistant pour les enseignants à ne plus accepter de ne pas se faire comprendre, et pour les élèves à ne plus accepter de ne pas comprendre.

Les différents volets de l'école commune

La proposition d'un parcours scolaire unique de 2 à 18 ans ne va pas, nous l'avons noté chemin faisant, sans fortes implications, au premier chef celle de la mobilisation indispensable des enseignants. Celle-ci doit pouvoir s'appuyer, pour être la plus efficace possible, sur les apports d'une formation initiale et continue repensée en fonction des ambitions de l'école commune[10]. Les cursus de l'enseignement supérieur et les modalités de leur accès sont eux aussi à repenser dans le nouveau contexte. Tout, ici, reste à faire.

Reste enfin l'énorme domaine de la culture commune, des contenus d'enseignement à transmettre aux jeunes générations au cours de leur scolarisation dans l'école commune. Le GRDS a engagé en première étape le travail de constitution d'une bibliothèque des programmes disciplinaires, nourrie par l'apport de spécialistes des disciplines s'efforçant de faire le point de l'évolution des programmes dans les dernières décennies et des débats qu'ils ont suscités.

Comment l'école commune peut-elle advenir ?

La question de la dynamique politique susceptible d'impulser et de soutenir dans la durée une aussi vaste transformation du système éducatif est évidemment décisive. Cette dynamique ne peut résulter que de la conjonction des forces qui y ont directement intérêt.

Il est de la responsabilité des organisations politiques qui se réclament des classes populaires de se doter d'une politique scolaire élaborée, pensée d'abord en référence aux intérêts de ces classes, sans se contenter de reprendre les revendications du syndicalisme enseignant : à chacun son rôle et sa fonction. Ces organisations peuvent promouvoir les lignes directrices d'une grande politique pour l'école, elles peuvent agir pour sensibiliser la population autour de leur programme, elles peuvent engager le débat avec les agents de l'institution scolaire au plan national, dans les villes et les quartiers. Ce ne sont pas elles, cependant, qui peuvent mettre cette politique en œuvre dans les établissements et dans les salles de classes.

Les enseignants partagent avec l'ensemble des actifs le goût du travail bien fait. Et bien faire son travail, pour un enseignant, c'est permettre à tous ses élèves de surmonter les difficultés des apprentissages. En ce sens, on peut considérer, s'agissant d'entreprendre une réduction massive des inégalités scolaires, que la quête du bonheur professionnel constitue un puissant levier susceptible d'inciter les enseignants à s'engager dans la réforme.

Illustration : photo de Cyril Zannettacci pour *Libération*.

Notes

[1] Voir, concernant ces politiques, Ken Jones (dir.), *L'École en Europe*, La Dispute, Paris, 2011.

[2] Cf. Tristan Poullaouec, *Le Diplôme, arme des faibles*, La Dispute, Paris, 2010.

[3] Pour un exposé d'ensemble de nos réflexions, voir GRDS, *L'école commune. Propositions pour une refondation du système éducatif*, La Dispute, Paris, 2012.

[4] Pour ce qui est des enfants de cadres, voir Gaële Henri Panabière, *Des « héritiers » en échec scolaire*, La Dispute, Paris, 2011.

[5] Rappelons à cet égard qu'aujourd'hui au contraire l'école accompagne les écarts sociaux, voire contribue à les creuser : ainsi à la fin du CM2, l'écart moyen des acquisitions cognitives rapportées au milieu social des élèves a doublé par rapport à ce qu'il était au moment de l'arrivée au CP... (voir Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », *France, portrait social*, INSEE, 2006).

[6] Pour ce qui est du second, on peut consulter Jean-Pierre Terrail, *Enseignement élémentaire : les leçons de l'expérience*, www.democratisation-scolaire.fr, et bien sûr à l'ouvrage cité du GRDS.

[7] Dans l'école de la 3^{ème} République la sélection interne à l'institution scolaire ne concernait qu'une partie des élèves et se faisait par la réussite (s'agissant par exemple des élèves du primaire encouragés à passer dans le primaire supérieur) bien plus que par l'échec.

[8] Cf. Jean-Pierre Terrail, *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*, *op. cit.*

[9] Sur ce point, voir : GRDS, *L'école commune*, *op. cit.*

[10] Les propositions du GRDS concernant la formation des maîtres sont exposées dans le chapitre 4 de *L'École commune* (*op. cit.*).