



# Le projet d'une école commune

Jean-Pierre Terrail

Sociologue,

Université de Versailles Saint Quentin

Le besoin d'une élévation très significative de la formation et de la qualification des jeunes générations s'est fait ressentir, dans les différents pays capitalistes développés, dès les années 1950. La réponse qui lui a été apportée en France apparaît, avec le recul, particulièrement paradoxale.

La III<sup>e</sup> République scolarisait séparément les enfants du peuple, voués alors à l'enseignement primaire, et ceux de l'élite, accueillis quant à eux dans les lycées dès les petites classes. L'« école unique », mise en place entre 1959 (avec le décret Berthoin qui porte la scolarité obligatoire à 16 ans et permettra la généralisation de l'entrée au collège) et 1975 (réforme Haby instaurant le collège unique), se proclame ouverte à tous et récuse ostensiblement toute détermination des parcours scolaires par l'argent ou la position sociale. La sélection sociale se faisait pour l'essentiel avant l'entrée à l'école, par l'entrée dans l'un ou l'autre réseau de scolarisation (école de village ou de quartier *versus* lycée du centre ville). Elle est maintenant interne à l'école unique, qui met systématiquement les élèves en concurrence et assure le tri social au nom de « l'égalité des chances ».

Le discours de la supposée égalité des chances sera rapidement et massivement entendu : entre 1963 et 1972, avant même donc l'émergence du chômage de masse, la proportion de parents ouvriers souhaitant que leurs enfants obtiennent au moins un bac passe de 15 % à 62 %.

Ils seront pour partie déçus. Les mécanismes de régulation des flux scolaires propres à l'école unique, conjuguant l'évaluation continue des élèves, leur classement et leur orientation dans un dispositif de sections et de filières hiérarchisées, vont se révéler redoutablement efficaces. Les nouveaux publics du secondaire seront en effet assez systématiquement

*Revenant sur les impasses de l'organisation actuelle du système scolaire, Jean-Pierre Terrail, dans le cadre du Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (GRDS), propose un projet de refondation de l'école dont l'ambition est de transmettre une culture commune de haut niveau sans mettre en concurrence les élèves.*

*« L'École commune » qui n'entend pas réduire les jeunes individus à leur destin de force de travail est à bien distinguer du « socle commun de connaissances et compétences » chargé d'assurer l'employabilité minimale des sortants du système scolaire.*

orientés vers les nouvelles filières (moins valorisées) de l'enseignement professionnel et technologique. Au point qu'après quatre décennies, et alors même que l'école unique a permis une explosion des scolarités sans précédent historique, l'inégalité sociale des chances scolaires n'a pas bougé d'un pouce. Ainsi dans les années 1960 les chances d'obtention d'un bac général étaient de 56 % pour un enfant de cadre et 11 % pour un enfant d'ouvrier (45 points de différence); ces chances sont aujourd'hui respectivement de 72 et 22 % (50 points de différence).

On a là les ingrédients qui font de la question scolaire depuis quatre décennies une question « chaude », le poids du diplôme sur le marché du travail et la hantise du chômage ne faisant rien pour atténuer son acuité. Malgré l'échec des politiques successives de lutte contre l'échec scolaire, et la réticence persistante d'une majorité d'enseignants face au principe du collège unique, la revendication populaire d'une meilleure efficacité de la transmission scolaire s'avère de plus en plus forte : plus de 90 % des familles, dans tous les milieux sociaux, souhaitent aujourd'hui que leurs enfants accèdent à l'enseignement supérieur. La force de cette aspiration éclaire la place que la question scolaire a tenue dans la campagne présidentielle de 2012. Et aucun citoyen ne peut l'ignorer : l'avenir démocratique de notre société hyper technicisée ne passe-t-il pas par une élévation massive de la formation des jeunes générations ?

Face à ces exigences, la politique définie par la loi Fillon de 2005, conforme aux préconisations des « experts » internationaux, s'en tient à une école à deux vitesses, 50 % des jeunes devant atteindre à terme le niveau bac +3, les autres devant se contenter du « socle commun de connaissances et de compétences » ou d'une voie

professionnalisante courte. Le PS et les organisations syndicales et pédagogiques de sa mouvance 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.

Donné comme une garantie démocratique, chaque élève devant grâce à sa mise en oeuvre bénéficier d'une sorte de SMIC culturel, le socle commun est en réalité une façon de prendre acte de l'apparente incompressibilité d'un taux d'échec important ; et qui le pérennise, en prétendant traiter le symptôme sans toucher à la source du problème. C'est du même coup une façon de s'inscrire dans la perspective de l'Agenda de Lisbonne, qui prévoit que 40 % des élèves devront se contenter de l'école fondamentale et d'une qualification professionnelle minimum.

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 Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (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 [GRDS, 2012].

## Comment penser les voies de la démocratisation scolaire ?

De façon générale, les projets pour l'école s'embarrassent peu d'analyses critiques de l'existant, donnant à comprendre les raisons pour lesquelles celui-ci ne donne pas satisfaction et mérite d'être remplacé. 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. Cette autre

voie nous semble en effet la plus propre à assurer la plausibilité socio-historique d'un projet de démocratisation, en l'inscrivant dans le mouvement réel de notre système éducatif. 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.

L'école unique n'est jamais parvenue à limiter, sinon à compenser complètement, l'impact des inégalités familiales et culturelles sur la réussite scolaire. Au contraire, aujourd'hui 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 [Caille et Rosenwald, 2006]. Réduire ou même compenser cet impact des inégalités familiales et culturelles sur la réussite scolaire, telle est la

question cruciale à résoudre.

Les recherches accumulées depuis les années 1960 (notamment en France, aux États-Unis et en Grande-Bretagne) y apportent de sérieux éléments de réponse. Elles invitent à répartir les facteurs qui, dans le fonctionnement de l'institution scolaire, contribuent à creuser les inégalités scolaires, en deux grands ensembles :

- Certains de ces facteurs procèdent d'une distribution des ressources de l'institution scolaire qui, au lieu de contrecarrer le jeu des inégalités sociales et culturelles, vient les conforter. L'existence de ces facteurs paraît consubstantielle à l'organisation concurrentielle de l'école unique, et leur élimination suppose la suppression de cette dernière. La question de la démocratisation scolaire renvoie ici à un problème d'organisation structurelle de l'institution scolaire.

- D'autres facteurs relèvent du processus de transmission des connaissances et sont inhérents aux dispositifs pédagogiques conçus à cette fin. Certaines recherches les concernant mettent l'accent sur la responsabilité des modes de traitement de la difficulté d'apprentissage, ou des pédagogies constructivistes qui induisent les élèves issus des milieux populaires en erreur quant aux objectifs réels de l'activité scolaire, etc. D'autres, plus proches d'un point de vue didactique, s'attachent à interroger la pertinence de ces objectifs eux-mêmes et des systèmes d'apprentissage qui les sous-tendent, qu'il s'agisse de l'enseignement de la lecture (syllabique ou mixte ?), des mathématiques (doit-on au CP faire des activités de dénombrement ou engager l'étude du système de nombres ?), de l'histoire (la compréhension de l'histoire suppose-t-elle une approche chronologique ?), etc.

*Après quatre décennies, et alors même que l'école unique a permis une explosion des scolarités sans précédent historique, l'inégalité sociale des chances scolaires n'a pas bougé d'un pouce.*

Toute entreprise de démocratisation scolaire doit s'en prendre simultanément à ces deux registres de facteurs. Nous nous en tiendrons ici au premier d'entre eux et aux conséquences qu'il convient d'en tirer.

## Les enseignements des recherches sur l'école

Un bilan historique des recherches menées sur l'école fait apparaître que les ressources et services distribués par l'institution scolaire le sont assez systématiquement au *pro rata* 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 (c'est le constat qui a déclenché la grande grève de 1998 en Seine-St-Denis, dont le territoire est pourtant tramé de ZEP) ;

- 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 (fondateur de l'école unique) ne peut aboutir qu'à proportionner ces parcours 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. Dans l'école de la III<sup>e</sup> 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. On oublie ainsi, ce qu'on a pourtant sous les yeux, 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 ! [Terrail, 2009]

Une école sans notes (qui n'implique évidemment pas des apprentissages sans évaluation) 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 tronc commun pour une culture commune

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

*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.*

chacun, au long d'un parcours scolaire commun de 2 à 18 ans, 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 [Terrail, 2009].

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.

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.

## Conclusion :

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.

Sur cette base, il reste aux tenants d'une école démocratique à ouvrir l'énorme chantier des contenus de la culture commune à transmettre, entre trois et dix-huit ans, aux jeunes générations. Ces contenus devront concilier deux objectifs : préparer aux études longues, et transmettre les savoirs nécessaires à la formation ultérieures des compétences nécessaires pour agir en citoyen libre et responsable dans la société d'aujourd'hui. Préparer la formation d'une qualification, et donner accès aux armes de la critique et de l'émancipation.

## Références :

- Caille J.-P., Rosenwald F., « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », *France, portrait social*, INSEE, 2006.
- GRDS, *L'école commune. Propositions pour une refondation du système éducatif*, La Dispute, Paris, 2012.
- Terrail J.-P., *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*, La Dispute, Paris, 2009.

## Les notes de L'Institut Européen du Salarial

**Directeur de la publication:** Bernard Friot

**Comité de rédaction :** Lucy apRoberts, Nicolas Castel, Jean-Luc Deshayes, Bernard Friot, Mathieu Grégoire, Matthieu Hély, Jean-Pascal Higélé, Emmanuel de Lescure, Sabine Montagne, Maud Simonet.

**Secrétariat de rédaction:** postmaster@ies-salarial.org, IDHE, Université Paris Ouest Nanterre, Maison Max Weber, 200, av.de la République, 92001 Nanterre cedex 01.

ISSN: 1969-6442