

Le défi de la diversité

Il arrive que des jeunes, à partir de 13, 14 ans, prennent conscience qu'ils ont raté leur scolarité et, dans le même temps, se demandent s'ils n'ont pas compromis leurs chances de réussir dans la vie. Réussir ?

Quand on a envie de devenir vétérinaire et que, au mieux, on devient maître-chien dans une société de surveillance ou toiletteuse de caniches ; quand on voulait vivre dans la nature et faire vivre la forêt et que, au mieux, on est jardinier(ière) dans un service municipal à tondre des pelouses et à planter des géraniums ; quand on a envie d'être styliste et que l'on se retrouve vendeuse dans un maga-



■ Serge GOFFARD

sin des Halles... a-t-on réussi ? Il arrive parfois que ces jeunes ferment les yeux et glissent alors vers des pratiques peu avouables, mais assez rémunératrices... au moins pendant un temps, avant la prison ou toute autre galère. Ils pensent qu'ils ne sont pas faits pour cette école ou que l'école n'est pas faite pour eux. Comment faire dès lors pour ne pas se laisser emporter par ce lent tourbillon de la vie ?

CONSTATS

Il ne suffit pas de prendre conscience de l'échec, encore faut-il pouvoir remonter la pente. Ces jeunes sont ceux que les évaluations nationales instaurées dès 1989 placent dans les 15 à 20 % d'élèves qui ne maîtrisent pas la lecture ni l'écriture et dont les compétences en mathématiques sont notoirement insuffisantes (il faut ici noter une aporie dans ces évaluations : elles n'ont jamais réussi à prendre en considération

la pratique orale de la langue). Depuis l'âge de 6 ans, ces enfants, puis ces adolescents vivent l'échec. Ils ont perdu tout espoir de réussir à l'école comme au collège. Ils subissent l'école, ils savent qu'ils ne sont pas bons, qu'ils ne répondent pas aux attentes de leurs enseignant(e)s. Cette situation produit, pour le moins, de la perturbation... Ces enfants savent qu'ils sont marginalisés, qu'ils sont stigmatisés en tant que mauvais élèves. Si certains font le dos rond en attendant que l'école soit un mauvais souvenir, se résignent au chômage et aux petits boulots mal payés, il en est d'autres qui se révoltent. L'école devient un point de fixation. C'est l'école, voire tel(le) ou tel(le) enseignant(e), qui s'acharne contre eux, qui les persécute. Comme de tout temps, ils se révoltent. Ils chahutent, mènent la vie dure à toute la classe, moquent les « intellos » qui travaillent, s'absentent, fuguent, dealent ou pire. Quand il arrive qu'ils prennent conscience que, dans nos sociétés, l'échec scolaire est, pratiquement, rédhibitoire, leur résignation à l'ordre établi ou leur révolte contre en sortent renforcées. Ils n'osent même pas imaginer qu'il leur serait possible de s'intégrer. Comment ?

Leurs parents, la plupart du temps, ont eux aussi connu l'échec scolaire ou, pour certaines familles immigrées, n'ont pas ou peu connu l'école. Ils se désolent de l'échec de leurs enfants sans pouvoir imaginer qu'il soit possible d'y porter remède ou renoncent à espérer que leurs enfants réussissent. D'ailleurs, ces familles sont peu visibles dans le monde scolaire, elles n'en connaissent souvent que les aspects répressifs, convoquées qu'elles sont pour être averties des mauvais résultats, informées des manquements à la discipline ou des exactions commises. L'école est un autre monde, disjoint de leur univers, hostile, répulsif.

Leurs enseignants regrettent cet état de fait – quand ils n'y voient pas l'effet d'un destin. Avec ces élèves-là... Il arrive que certains les voient comme ne sachant, ni ne voulant apprendre, rétifs aux règles de la vie scolaire, ne travaillant pas en classe et encore moins à la maison. Mais, le plus souvent, les enseignants sont obligés de faire le constat que le niveau de compétence atteint ne permet pas de faire de projets d'études longues pour ces élèves. Alors, ils cherchent à les aider, souvent, mais l'écart entre ce que l'école attend et ce que peuvent réaliser ces enfants est tel qu'ils se trouvent réduits à aménager un parcours d'orientation point trop pénalisant.

Interviennent aussi, depuis quelques années, des partenaires périscolaires qui pratiquent l'aide aux devoirs, l'encadrement scolaire, des activités diverses pour attirer les enfants et les jeunes vers d'autres voies que celles de l'exclusion et de la délinquance. Indice sûr mais inquiétant, ce domaine social d'intervention est devenu un marché. Sans doute n'est-il pas destiné aux enfants et aux jeunes en difficulté scolaire, puisqu'il impose la barrière de l'argent, mais il est de plus en plus florissant. Comme les écoles privées : 5 300 écoles primaires et maternelles, 1 600 collèges et écoles secondaires du premier cycle, 1 100 lycées et écoles secondaires du second cycle, 800 lycées techniques ou lycées professionnels, 500 écoles, collèges ou lycées agricoles, 1 700 grandes écoles, universités et facultés, établissements d'enseignement supérieur. Les établissements privés scolarisent actuellement plus de deux millions d'élèves, soit 17 % des effectifs (13 % des élèves dans le premier degré et autour de 21 % dans le second degré).

Dans tous les cas, les efforts déployés par les uns et par les autres sont utiles. Le travail de fourmi est quasi invisible, mais il paie. Depuis des années, des dispositifs d'aide, de soutien ou de rattrapage ont été mis en place ; et produisent quelques effets ? Au moins limitent-ils la casse. À chaque fois que cela réussit, c'est un enfant qui sort du circuit de l'exclusion. Solutions individuelles.

DIAGNOSTICS PIONNIERS

Ce sont là des considérations au ras des phénomènes, la banalité ordinaire, plutôt grise et déprimante. Elles donnent l'impression de déjà-vu, d'être les sempiternelles pleurnicheries sur l'état de l'éducation en France, un tableau brossé par les grincheux, les mélancoliques catastrophistes. Pourtant, l'école, malgré ces constats pessimistes, est toujours là et, bon an mal an, le niveau monte. Mais aussi, tous les ans, les évalua-

tions montrent que l'école continue de produire à peu près le même nombre important d'échecs, qu'il semble impossible de réduire significativement. Le problème reste posé.

Or ce constat n'est pas une nouveauté. Les échecs de la scolarisation ont commencé à inquiéter les pays anglo-saxons dès la fin de la Seconde Guerre mondiale ; en particulier les échecs dans la maîtrise de la langue. On connaît les recherches américaines menées par William Labov, pionnières et assez pessimistes. Analysant les difficultés rencontrées par la population afro-américaine pour la pratique de la langue anglo-américaine, Labov met en évidence le fait fondamental : l'existence d'une autre façon de mettre en œuvre le langage, une autre culture de l'anglo-américain, celle des Noirs, différente de celle des groupes dominants, mais non pas inférieure. L'anglo-américain n'est pas un, mais divers.

Les travaux de l'anglais Basil Bernstein ont recoupé les résultats de Labov, mais, cette fois, pour des jeunes qui n'appartenaient pas à une minorité d'origine ethnique. Les jeunes Anglais qui rencontrent des problèmes insolubles avec la culture telle que l'enseigne l'école sont ceux des groupes socio-culturellement défavorisés. La culture anglaise n'est pas une, il y a une diversité de cultures anglaises. Et l'école ne sait pas comment faire avec cette diversité.

Ces conclusions sont données, ici, au présent parce qu'elles restent, malgré qu'on en ait, toujours vérifiables, même si les conditions culturelles et sociales ont évolué. Les systèmes scolaires continuent de générer des échecs.

REPRODUCTION

En France, l'étude menée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*¹, a marqué un tournant. Les deux sociologues ont montré comment fonctionne ce qui pouvait passer pour une malédiction sociale, comment l'école, par les critères de

■ Paris, Minuit, 1964.

sélection qu'elle utilise, en arrive à une ségrégation sociale au profit de ceux qui occupent déjà les places sociales dites des élites. Réussir à l'école dépend alors de la place et du rôle des parents dans la société donnée. Quelques années plus tard, en 1970, ces auteurs confirmaient leurs analyses avec *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*². La malédiction n'est pas un effet d'une force transcendante aux êtres humains, mais la conséquence d'une organisation politique touchant tous les domaines de l'école : orientation, programmes, établissements, filières, formation des enseignants, etc. Afin de mettre les points sur les i, en 1971, Christian Baudelot et Roger Establet étudient la ségrégation des élèves par les filières et les programmes³, soulignant que les différences introduites par les résultats scolaires tiennent à la mise en place de formations différenciées et différenciantes, qui réifient ces différences et les transforment en destins de dominés ou de dominants. L'école ne crée pas les inégalités sociales, elle les accompagne et les entretient. Au mieux, elle permet à certains enfants de traverser les frontières, prenant ainsi ce qu'il est convenu d'appeler l'ascenseur social.

SOLUTIONS INDIVIDUELLES, TOUJOURS

Retour de la malédiction ? Les enfants ne pourraient donc pas échapper au destin qui les fait naître dans tel ou tel groupe social ? Être né de mère non francophone... avoir un père maçon... L'observation courante vient opposer les exceptions qui confirment cette prétendue règle tirée un peu rapidement des travaux des sociologues. Lesquels sociologues ne se sont pas privés d'interroger les travaux et les résultats acquis. Ils se sont intéressés justement à ceux et celles qui ont transgressé, qui ont scolairement, universitairement réussi.

Le capital culturel et économique de la famille ne suffit pas à déterminer une trajectoire scolaire. Des interactions personnelles, des relations individuelles, des expériences particulières

peuvent provoquer des prises de conscience du rôle gratifiant de la réussite scolaire, de sa valeur formatrice pour une identité. Qui plus est, contre ceux qui vilipendent l'école, les études montrent que les élèves d'aujourd'hui ne sont pas pires que ceux d'hier et que les connaissances acquises sont plus nombreuses.

Si les statistiques et les évaluations ont tendance à confirmer que l'école reproduit les inégalités sociales, des recherches montrent aussi que des individus continuent de ne pas se résigner à la fatalité et que le rôle fondamental de l'école, transmettre le patrimoine des connaissances, reste dominant.

RECHERCHES DE SOLUTIONS COLLECTIVES

En France, dès les années soixante, des tentatives pour faire évoluer le système éducatif voient le jour. Les blocages, les impasses, les enlisements mis en lumière par des chercheurs ne sont pas ignorés des décideurs politiques. À la suite du mouvement de mai 1968, précédé par des remises en cause des filières par les associations de parents d'élèves comme par des enseignants et des chercheurs, le système des filières éclate pour laisser place au collège pour tous de la réforme organisée par René Haby en 1975, poursuivant ainsi la mise à jour des universités commencée en 1968. Tous les élèves d'une classe d'âge doivent ainsi, théoriquement, entrer en 6^e dans le même type de collège ; sauf ceux qui avaient déjà redoublé, sauf ceux qui sont précocement entrés dans ce que l'on appelle pieusement l'enseignement spécialisé. L'orientation en fin de classe de 5^e disparaît progressivement. Des encouragements sont donnés pour limiter les redoublements. De nouveaux programmes sont créés afin d'enseigner les mêmes matières à tous les élèves – ce qui s'accompagne de réductions horaires assez significatives. Très vite, il apparaît que cet édifice menace de s'effriter à la base. Il y a des élèves qui ne parviennent pas à suivre, il faut leur porter secours, sans pénaliser ceux qui suivent le rythme. De là le dispositif du soutien et de l'approfondissement, théoriquement provisoire, qui devint rapidement permanent, recréant sans le dire des filières, les élèves en difficulté ne recevant plus le même enseignement que les autres élèves. Les écarts résistaient au dispositif, et continuaient de se creuser.

Depuis, tant de réformes ont été mises en place ! Tant de remaniements des horaires, de programmes, de dispositifs, de zones, de formations des enseignants, d'évaluations, d'accompagnements, d'observatoires, d'ouvertures des lycées et des universités, de revalorisation des enseignements techniques et professionnels, de discriminations positives...

■² Paris, Minuit, 1970.

■³ *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.

UNIVERSALISME

L'école continue de produire de l'échec scolaire, la malédiction semble frapper toujours les mêmes enfants, le pouvoir d'intégration sociale de l'école est plus qu'émoussé. Les critiques adressées au système scolaire français n'ont pas faibli, de nouveaux reproches se sont fait jour. Après des années où ont été accumulées recherches et réformes, il n'est donc pas possible de résoudre le problème de l'échec scolaire massif, dont les effets sur l'évolution de la société française sont désintégréateurs.

Digressions cinématographiques

• Première : un jeune étudiant passe un oral de littérature et donne à l'examineur, avec passion, son interprétation personnelle du texte. L'examineur s'empresse de lui rappeler que cette interprétation est sans intérêt, qu'il en sait plus que l'étudiant et que l'étudiant doit lui répondre en récitant l'interprétation du maître. Le jeune homme sort et s'engage dans la police.

• Deuxième : une excellente et chevronnée professeure interroge un élève sur un texte. Avec un charmant sourire, le garçon lui récite, d'un air convaincu, le cours fait sur ce texte. Le regard de la professeure se fige. La femme semble ne plus écouter. La cloche sonne. La professeure démissionne de l'enseignement.

Ces deux moments de rupture dans le cours de l'enseignement sont présents dans le téléfilm italien, *La Meglio Gioventù*⁴, titre citation d'un poème de Pier Paolo Pasolini. L'échec de l'étudiant était pourtant prévisible, puisque la norme, en Italie comme en France, est de se conformer à l'interprétation reconnue par les instances – voir, pour commencer, le baccalauréat et son oral de français, ou l'oral de l'agrégation en fin de parcours. Pourtant, ce jeune homme avait quelque chose à dire, et il y tenait suffisamment pour récuser l'expertise de l'examineur.

La démission de la professeure est exemplaire. À quoi sert d'enseigner la littérature, c'est-à-dire l'autonomie de la pensée personnelle, si l'élève idéal est celui qui récite une pensée qui n'est pas la sienne ?

Cette digression fait référence à une démonstration idéologique par le cinématographe. Les personnages sont là pour la mettre en scène, lui prêter leurs corps. L'échec, partiel mais trop important, de l'enseignement tient à son exigence de voir considérer ses méthodes,

moyens, objectifs, buts et finalités comme

ayant une valeur universelle. Ce qui est enseigné est, prétend-on, bon pour tous les enfants et les conduit librement, également et fraternellement vers la condition de citoyen (français). Alors, s'il en est ainsi, pourquoi certains élèves ne réussissent-ils pas ? Ne sont-ils pas des êtres humains comme les autres ? Ne voudraient-ils pas être français (ou italiens) ?

EFFACEMENT DES VALEURS

Or, sous des dehors constants, il se trouve que cette affirmation d'une culture universaliste française s'est profondément transformée. Un indice, le concert des contempteurs des programmes de l'enseignement de la langue et de la littérature françaises. Leurs critiques convergent vers le reproche de brader le patrimoine littéraire : comment un élève de terminale peut-il n'avoir jamais étudié *Le Cid* au profit de textes de communication ou d'auteurs d'ouvrages de la culture de masse ? Comment est-il possible de tolérer les atteintes à l'orthographe, la prononciation et la syntaxe du bon français ? La place de plus en plus restreinte accordée par les programmes aux œuvres en langues anciennes apparaît à ces critiques comme une liquidation de ce qui a fondé, depuis des siècles, la culture française. La mauvaise foi n'est pas toujours absente de ces critiques, mais leur permanence désigne un malaise. Dans quels auteurs, dans quels textes les élèves font-ils, aujourd'hui, leurs classes ? De quels auteurs, de quels textes le noyau fondateur de la culture universaliste française est-il constitué ?

Lorsque l'on regarde de près comment les manuels destinés à l'enseignement du français sont constitués, force est de constater que les textes, littéraires ou non, classiques ou non, sont des prétextes pour introduire, étudier et expérimenter des catégories rhétoriques disjointes d'une évaluation de leur valeur (culturelle, éthique, esthétique, etc.). Les procédés de production, d'analyse et de classement de textes prennent le pas sur les jugements de valeur. Bien sûr, il est toujours question de faire

■⁴ « Nos meilleures années », de Marco Tullio Giordana, sorti en France en 2003.

lire les « textes fondateurs », mais pour quoi et de quoi sont-ils les fondements ? Nombre d'enseignants, et pas seulement de lettres, signalent que certains de leurs élèves contestent l'étude d'œuvres de l'époque des Lumières parce qu'elles porteraient atteinte à leurs croyances religieuses.

LE SENS

L'introduction, depuis la fin des années soixante-dix, de méthodes nouvelles de travail sur les textes et d'enseignement de la langue, évolution banale, rendue nécessaire par les évolutions enregistrées dans les travaux de recherche, a produit une dérive techniciste, formaliste, qui risque de faire croire aux élèves que tous les textes et tous les auteurs peuvent se valoir. Qu'un élève apprenne à argumenter à travers différents genres socio-discursifs le dispense-t-il de s'interroger sur la valeur, pas seulement argumentative, d'une des *Lettres persanes* de Montesquieu, d'une *Oraison funèbre* de Bossuet ? ou encore sur ce qu'a fait Voltaire en écrivant ce chef-d'œuvre de jubilatoire mauvaise foi qu'est le *Dictionnaire philosophique* ? Cette dérive formaliste est imputée à la vague structuraliste post-soixante-huitarde. C'est une argumentation de bonne guerre, qui présente l'avantage d'esquiver la question du pourquoi la réflexion sur les valeurs a été progressivement occultée. L'évaluation du sens des écrits, de leurs hiérarchies, de leurs conflictualités est la conséquence de choix culturels, éthiques et politiques. Lorsque la laïcité devient la neutralité, pourquoi ne pas dire que l'excision est une coutume comme les autres, la lapidation une forme coutumière de justice non européenne, l'esclavage une forme particulière de la division du travail ?

Lorsque l'on introduit la littérature dite « pour la jeunesse » dans les programmes, afin de sensibiliser les élèves à la pratique régulière et personnelle de la lecture, initie-t-on ces mêmes élèves à l'évaluation de telles œuvres, à l'appréciation de leurs valeurs littéraires ? Dans cette littérature, tout texte peut-il prétendre à la littérature,

et qui en décide, sur quels critères ? Si de telles questions peuvent être posées, même si elles sont polémiques, c'est que la question du sens reste sans réponse claire, que la tentation du relativisme est de plus en plus grande. C'est aux enseignants que revient la responsabilité de la construction du sens, dans le cadre vague du respect des lois de la République. Une diversité sauvage de constructions du sens s'établit, de fait.

Pendant longtemps, la question du sens n'était pas posée dans ces termes. Il y avait une interprétation dominante des œuvres, un sens canonique. Des collections de manuels rassemblaient cette vulgate. Il existait aussi des contestations, qui tentaient de devenir dominantes à leur tour. Tensions fortes, idéologiquement marquées, mais assez faciles à identifier, donc permettant un débat. L'actuel repli derrière les méthodologies d'analyse des textes est le masque fragile du malaise dans la définition des critères – les valeurs – interprétatifs.

INTERACTIONS ORALES

En prenant la question de la diversité des sens sous un autre angle, on s'aperçoit que, si les enseignants sont les garants, puisque experts, savants et certifiés tels par les concours de recrutement, de la construction du sens, les élèves restent en situation basse. Ils peuvent contribuer, certes, mais selon des procédures contrôlées et, en dernière instance, définies par les enseignants. C'est-à-dire par l'institution Éducation nationale.

Ces situations d'oral ont été diversifiées dans les deux dernières décennies, ouvertes à d'autres disciplines que les lettres, voire généralisées avec les TPE. Mais toujours soigneusement encadrées. Des travaux de recherche ont montré qu'il s'agit là d'une communication inégale⁵, où les élèves sont amenés à dire ce qu'attendent les enseignants, où n'est validé que ce qui correspond à ces attentes. Le consensus final est ainsi déterminé avant que ne commence l'interaction, le maître sait où il va.

Faut-il, pour autant, laisser croire que toutes les interprétations, toutes les prises de parole sont d'égale valeur ? Il semble que ce soit cette problématique qui bloque les usages scolaires de l'oral. Depuis de nombreuses années, des tentatives ont lieu pour donner leur place aux situations d'oral. C'est-à-dire pour qu'elles contribuent aux différentes évaluations des élèves. Sans grandes avancées. Il faut

reconnaître que l'oral est difficile à contrôler. Les participants à une interaction orale

⁵ Frédéric François et al., *Communication inégale*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1990.

ne se limitent pas à échanger des informations, ils se confrontent et s'affrontent pour imposer leurs statuts, leur hiérarchie, ils établissent des évaluations liées à des systèmes de valeurs concurrents.

Au moins trois fronts sont donc ouverts, qui sont autant d'enjeux capitaux : le message, les relations interpersonnelles et les représentations du monde.

Comment les enseignants, formés comme ils le sont, pourraient-ils gérer ce complexe ? Car, s'il existe des outils pour analyser les écrits, ceux qui permettraient de comprendre ce qui se passe dans les interactions orales sont rares et partiels. Il n'existe pas, en France, de manuel comparable à *An Introduction to Functional Grammar*⁶, prenant en considération tous les aspects des interactes de langage. Fondamentalement et implicitement, l'oral est évalué et préparé comme une forme indirecte d'écrit. Une « bonne » intervention est un bel écrit qui n'est pas lu, mais proféré avec le ton et la conviction convenables... L'oral spontané, où toute intervention compte, est beaucoup trop dangereux pour être accueilli dans la classe.

DIVERSITÉ

À l'époque de la création de l'école obligatoire, la République s'est donné comme objectif de faire disparaître l'analphabétisme, parce qu'il était un obstacle à la liberté des citoyens. Lire, écrire et compter ont été des objectifs fondamentaux pour des générations d'élèves et d'enseignants. Si l'analphabétisme est résiduel en France, une nouvelle forme d'obstacle à la liberté des citoyens a été désignée, l'illettrisme. Et les jeunes adolescents qui découvrent que leur échec scolaire plombe leur avenir, sont, à des degrés divers, en situation d'illettrisme. Ce qui n'a pas laissé insensible l'institution scolaire, ni les gouvernements, comme on l'a dit plus haut.

Malgré ces actions, l'illettrisme perdure. Périodiquement, des injonctions sont faites aux acteurs du système éducatif pour que ce qui manque à ces jeunes soit inculqué plus efficacement dès, maintenant, l'école maternelle. L'ignorance des « fondamentaux », voilà ce qui handicape ces jeunes.

En 1989, au moment où ont été instaurées des évaluations nationales en CE1 et en 6^e, l'institution prévoyait de dégager un (petit) contingent d'heures pour permettre le rattrapage des élèves repérés comme ayant des compétences insuffisantes. Évidemment, ces rattrapages ont été et restent des échecs.

Il ne peut en être autrement, parce que la langue n'est pas une nomenclature, ni seulement une structure. Comme l'a déjà montré Saussure, la langue est une institution sociale. Ses structures n'existent que parce qu'elles construisent intelligemment du sens. Apprendre des listes de vocabulaire n'a jamais donné la maîtrise de quelque langue que ce soit. Une langue s'apprend dans des situations qui ont du sens pour les participants.

C'est pourquoi, dans ces lignes, l'oral a été mis en relief. Les situations d'oral sont les pierres de touche de l'acceptation de la diversité dans l'école (et, par là même, dans la société). Faire entrer tous les enfants dans la même école, le même collège, le même lycée, impose de prendre le risque d'intégrer la diversité culturelle (au sens ethnologique du terme) de la société dans l'école. Prendre au sérieux – et non pas trier le bon grain et rejeter l'ivraie – les prises de parole des enfants va contre les méthodes actuelles. Pour cela, il faut du temps, qui ne soit pas découpé en séances millimétrées, cloisonné par des objectifs parcellisés, dans un emploi du temps formaté avant même de connaître les élèves. Ces derniers disent alors des choses gênantes, posent des questions embarrassantes, ouvrent des perspectives imprévues. Alors aussi, un parcours passionnant commence, parce que c'est ensemble que se construisent des savoirs, que s'acquièrent des compétences, qu'il est possible de rassembler autour de valeurs progressivement partagées. Le système éducatif français n'en est sans doute pas encore là. Mais il me semble que cela soit dans ces directions qu'il faudrait chercher. ■

■ SERGE GOFFARD est linguiste.

■ ⁶ M.A.K. Halliday, *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold, 1985, 1994, 2004.