



Le travail sociopolitique à réaliser est énorme

Les deux grands principes, **la justice et l'efficacité**, qui sous-tendent aujourd'hui aussi bien l'évaluation que la volonté de réorientation des systèmes éducatifs, – et qui constituent également le sous-titre de ces assises –, s'imposent à tous comme une évidence sociale cohérente et logique. Or, chacun de ces deux principes, autant dans leur développement idéologique que dans les pratiques stratégiques qu'ils suscitent, s'oppose l'un à l'autre de manière exclusive.

L'efficacité aujourd'hui, et cela depuis une trentaine d'années, se décline uniquement en termes de compétitivité et de compétition. C'est d'ailleurs au nom de la compétition économique internationale que le texte fondateur de ces assises justifie la nécessité des réformes.

La justice aujourd'hui, et cela de plus en plus dans une longue évolution de plus de 200 ans, se décline uniquement en termes d'égalité et selon une égalité toujours plus profonde et plus exigeante. C'est d'ailleurs aussi au nom de l'équité et d'une égalité de résultats que le texte fondateur de ces assises justifie encore la nécessité des réformes.

Cette évidence sociale, justice et efficacité ou égalité et compétitivité, fonctionne comme une gigantesque **injonction paradoxale** qui paralyse l'école. Dans un monde compétitif, à quoi sert une réussite partagée par tous? Dans un monde compétitif, la réussite qui a le plus de valeur n'est-elle pas celle qui est accompagnée du plus grand nombre d'échecs? Et pour que la compétition apparaisse juste et la réussite légitime, il est nécessaire de croire en l'égalité individuelle des chances des participants. Inversement, dans un monde qui privilégierait l'égalité des résultats, il est nécessaire de reconnaître l'inégalité sociale des chances pour mettre en place des stratégies d'égalisation des chances.

Ainsi on demande à l'école à la fois de pratiquer une égalité des chances qui légitime la sélection

des meilleurs pour la compétition économique internationale et à la fois de lutter contre l'inégalité des chances en faveur d'une plus grande égalité de résultats: c'est impossible. Pire, dans le même ordre d'idées, on demande à l'école de former à la fois des petits Bill Gates (pour l'efficacité) et à la fois des petits José Bové (pour la justice): c'est impossible. C'est d'autant plus impossible que, comme toute bonne injonction paradoxale, celle-ci s'accompagne de l'inconscience sociale des logiques sociales qui la produisent. L'incapacité sociale et politique se vit alors pour les enseignants comme une incapacité individuelle et pédagogique coupable.

Cette inconscience sociale est entretenue par la conception dominante des rapports entre école et société, conception dominante qui fleurit partout: textes officiels, recommandations locales et internationales, colloques... assises(?)... Cette conception repose sur le paradigme sociologique du fonctionnalisme: l'institution scolaire serait au service d'une société homogène pour y remplir une fonction bénéfique, répondre aux besoins de cette société, et ici répondre aux besoins «*d'une forme de société et d'économie toujours plus basées sur l'accumulation et l'échange de connaissances*». Cela n'est évidemment pas faux, sauf si on se laisse enfermer dans cette conception et si on oublie – ou on refoule, car dans ce cas je propose de parler de *refoulement sociologique* –, si on oublie que l'école ne sert pas seulement à répondre aux besoins de la société, mais qu'elle est aussi – surtout –, le lieu et l'enjeu de luttes sociales pour la distinction, qu'elle est aussi, surtout?, le lieu et l'enjeu d'une terrible lutte de places. Et pour lutter contre l'échec scolaire, il n'est pas indifférent de le considérer comme un dysfonctionnement (conception fonctionnaliste) auquel on peut remédier par de la formation, des recherches, des colloques, des... assises... et beaucoup de bonne volonté et de dévouement ou comme le

produit structurel, normal et attendu, de la lutte des places (conception structuraliste).

Qu'une politique volontariste en matière d'efficacité et de justice scolaires se mette en place, que des mouvements sociaux, syndicats comme le vôtre ou mouvement pédagogique comme celui dont je fais partie, appuient cette volonté politique, quoi de plus réjouissant. Mais à condition de ne pas perdre de vue le caractère paradoxal de la démarche et le caractère inéluctable de la lutte des places et des stratégies qui y sont liées. Aucun acteur scolaire ne peut éviter de participer à la lutte des places. Toute mesure politique, y compris et peut-être surtout toute mesure visant à plus de justice scolaire, sera inévitablement réappropriée par les acteurs comme arme cachée de lutte feutrée, comme moyen stratégique de travail des distances

sociales. Exemple belge des devoirs à domicile. Un ministre, ayant pris conscience que les devoirs à domicile étaient un outil de distinction des familles favorisées, a voulu les supprimer par décret. C'était évidemment oublier que l'absence de devoirs à domicile est tout autant que l'existence de devoirs à domicile une arme de distinction et d'exclusion.

Il y a donc d'abord pour moi un énorme travail sociopolitique à réaliser: faire prendre conscience de l'existence d'abord de ce paradoxe des sociétés modernes efficacité – justice ou compétitivité – égalité, ensuite de l'effet pervers de ce paradoxe comme accélérateur des inégalités scolaires et enfin du positionnement du travail pédagogique à l'intérieur de ce paradoxe. Il n'y a jamais eu, il n'y a pas et il n'y aura jamais, de réforme efficace en matière de justice scolaire

© G. Chiringhelli



Aucun acteur de la vie scolaire ne peut éviter de participer à la lutte des places



**« Je fais partie
des enseignants
qui croient en la
force du Désir »**

sans une résistance délibérée et opiniâtre à la lutte des places au sein de l'école. Faire croire le contraire aux décideurs scolaires et aux enseignants est castrateur et culpabilisant.

Pour plus de justice et d'efficacité scolaire, la lutte contre la lutte des places est nécessaire à tous les niveaux de pouvoir. Aux niveaux central et intermédiaires, bien sûr, pour l'organisation des écoles, le tronc commun, les cursus, les curricula communs, les évaluations externes, le recrutement de chaque école comparativement aux autres, la composition des classes... etc. Et cela en sachant que les stratégies de la demande et de l'offre scolaires auront structurellement tendance à recréer des opportunités de distinction/exclusion. La résistance à la distinction sociale doit être permanente.

Mais au niveau local, au niveau de la classe et de la relation pédagogique, il y a lieu aussi de lutter contre la lutte des places. Pour cela, il faut d'abord en être conscient, ce qui est loin d'être le cas chez la majorité des enseignants. Le système d'injonctions paradoxales dans lequel sont pris les enseignants les pousse à une forme de refoulement sociologique, à une psychopédagogisation, une individualisation et à une pathologisation individuelle de l'échec scolaire. C'est le règne des dys et des techniciens appelés à la rescousse.

Je fais partie des enseignants qui croient en la force du Désir, du désir d'apprendre et de grandir. Encore faut-il que ce Désir puisse s'épanouir dans la classe et la relation pédagogique. Le Désir dans la classe suppose la reconnaissance. C'est dans la reconnaissance du sujet que s'amplifie le Désir. Et la reconnaissance est une question de place dans la (non)-lutte des places. Sans action forte du maître pour la réguler, la travailler, la transformer, la lutte des places symbolique est à l'œuvre de manière permanente dans la classe, dans toutes les classes, et la lutte des places est productrice de reconnaissance et de valorisation pour les uns et de honte pour les autres. Plus la reconnaissance est forte, plus le

Désir est grand et plus il y a apprentissages. Plus la honte est grande, plus le Désir disparaît et moins il y a apprentissages.

Rien, ou presque rien, n'est fait, ni d'abord pour faire prendre conscience de l'existence et de la force de la lutte des places symbolique dans les classes, ni ensuite pour travailler des pédagogies émancipatrices qui transforment les hontes en dignités, des pédagogies qui fassent (re)naître le Désir. Des pédagogies qui permettent la triple autorisation subjective (Rochex) ou la double fierté, des pédagogies qui allient reconnaissance et exigence. Ceci ouvre un chantier de recherches gigantesque à mener entre praticiens-chercheurs.

Cet élément de la lutte des places, de la reconnaissance et du Désir est pour moi premier dans la reproduction des inégalités, dans la production des exclusions scolaires. Il en est un deuxième: celui des rapports au savoir (Charlot). Le «nouveau» rapport au savoir imposé par le discours pédagogique dominant (lié aux compétences et au socioconstructivisme) entre en contradiction avec les rapports au savoir les plus courants à l'école, aussi bien pour les maîtres, pour les apprenants et plus encore pour les parents. La «culture scolaire» n'est plus homogène et ses contradictions ne sont pas explicitées. A nouveau, ces contradictions paralysent l'action pédagogique et ne permettent pas aux enfants et aux jeunes, particulièrement à ceux dont le rapport au savoir est particulièrement en porte-à-faux, de donner du sens aux activités scolaires, condition des apprentissages. Il y a ici encore un vaste chantier de recherches pédagogiques.

Les pédagogies seules ne peuvent rien. Un travail politique et structurel est nécessaire. Si les deux se mènent de front, les pédagogies qui rendront l'école plus juste et plus efficace sont celles qui travailleront dans la classe lutte des places et rapports au savoir, ce qui ne dispensera évidemment pas d'un travail méthodologique et didactique.