

## quatrième partie : tentative de synthèse finale

# LE5DERNIER5

Sous l'apparence de l'évidence, la proposition d'entreprendre une recherche sur « *les 5 derniers de la classe* » recouvre de nombreuses ambiguïtés dont témoignent les travaux du stage consacré à son démarrage en juin 2005. À défaut de réussir à les lever toutes, nous allons tenter au moins de recenser les principales.

### 1. Trois entrées...

L'attention légitime portée aux élèves en difficulté, ceux qui ne vont pas du même pas que « le gros des troupes », ceux qui suivent mal et qui bientôt ne suivront plus, s'enracine dans des préoccupations multiples dont les frontières restent floues. Fixons au moins un point commun à nos préoccupations : il s'agit moins pour un élève de « suivre » par rapport à des normes ou un programme que de « coller » au groupe qu'il contribue à constituer. En effet, qu'il soit dans une SEGPA ou dans une classe préparatoire, il y a, comme on dit, toujours un dernier ; et un premier dès lors qu'on se lance dans une évaluation dont les résultats obéiront selon toute vraisemblance à une loi gaussienne. Ce n'est donc pas une question d'échec dans l'absolu (ou de réussite) mais bien d'appartenance à un collectif<sup>1</sup>, d'un « écart » à la « moyenne » du groupe, d'une distance individuelle qui fait que « statistiquement » on continue d'en faire partie, de vivre « dans et avec », d'en améliorer le fonctionnement et la richesse par la singularité active qu'on y introduit. Dès lors, que faire de ceux qui « décrochent », de ceux qui ne sont plus dans un rapport de continuité avec leurs pairs ?

#### 1.1. On voudrait qu'ils réussissent aussi...

C'est la préoccupation la plus courante, celle des enseignants qui auraient eux-mêmes l'impression d'échouer s'ils se résignaient devant l'échec. On n'en finirait pas de décrire toutes les sollicitations, les interventions, les innovations et les institutions que cette préoccupation a engendrées dès

lors qu'on refuse de séparer de leur groupe les derniers sous couvert de les réunir dans un groupe homogène où la question des derniers de ces derniers se posera à son tour... Affaire d'ingéniosité, de méthode, voire d'acharnement, pour offrir aide, soutien, individualisation et parvenir, sinon toujours à faire recoller au peloton les plus fragiles, du moins à éviter trop d'arrivées hors des délais. Même en sachant les limites inévitables de l'entreprise, on n'imaginera pas qu'il soit désormais possible de s'en passer et on considérera que la totalité des participants à cette recherche ont intégré cette exigence, poursuivent et poursuivront le développement d'outils différenciés de soutien dans leur classe.

## 1.2. Ils ont quelque chose à nous apprendre

Mais la considération des 5 derniers peut également déboucher sur une investigation plus radicale, partant de l'hypothèse qu'ils sont les plus sensibles à un fonctionnement pédagogique dont les effets affectent tous ceux qu'il concerne, même si ces effets ne sont pas immédiatement observables sur les plus robustes. Ainsi, l'intention est autre : observer les conséquences d'un fonctionnement général à travers un miroir grossissant afin de prévenir ce qui pourrait affecter le plus grand nombre à moyen terme. Pour prendre l'exemple de la lecture, ceux qui ne cessent d'affirmer que l'enseignement initial, notamment au CP, est administré selon des principes satisfaisants constatent, dans le même temps, que moins d'un élève sur cinq dispose à l'entrée en 6<sup>ème</sup> des moyens d'accéder à l'implicité d'un texte. Dans quelle mesure ce qui a mis quelques élèves en difficulté immédiate est-il aussi ce qui mettra en difficulté un plus grand nombre quelques années plus tard ? Peut-on espérer, en comprenant mieux ce qui fait échouer les plus vulnérables lors de l'apprentissage initial, infléchir l'enseignement de tous en vue d'un double effet : réduire l'échec immédiat et éviter l'échec différé des plus « dociles »<sup>2</sup> lorsqu'ils seront confrontés aux nécessités d'une lecture plus complexes<sup>3</sup> ? Certes, il restera encore des causes individuelles d'échec mais elles devraient alors pouvoir être abordées différemment.

Est-il cependant légitime d'assimiler les élèves les plus faibles aux élèves les plus sensibles à un « dysfonctionnement pédagogique » comme s'il n'existait pas de « prédispositions » qui rendraient improbable pour ceux qui en seraient « affectés » le suivi d'un enseignement non pathogène ?

Quel optimisme autorise à poser que le niveau final de performances d'un individu est essentiellement lié à l'exigence initiale de son milieu et au statut incondionnel de « lecteur » qu'il lui prête ? Pour dire les choses autrement : le fait que quelques élèves ne parviennent pas à apprendre à lire au cycle 2 et qu'un nombre beaucoup plus important n'atteint pas le niveau attendu en 6<sup>ème</sup> peut-il suggérer que ce n'est pas « la raison graphique »<sup>4</sup> qui est exercée à l'école, ceux qui échouent en témoignant de manière précoce, ceux qui « réussissent » n'en maîtrisant finalement qu'une partie et l'humanité vivant ainsi largement au-dessous de ses moyens ? D'où l'intérêt des « 5 derniers », non pour s'aligner sur eux ou pour les traiter hors du rythme commun mais pour améliorer les conditions d'apprentissage de tous. On agirait ainsi dans une logique de promotion collective (promotion de tous, y compris de ceux dont on pense qu'ils réussissent... provisoirement) par une sorte de veille autour des plus faibles, autour de ce qui, globalement, les affecte et n'est pas sans effet sur les autres. L'objectif est alors que le fonctionnement pédagogique général gagne en précision et rigueur<sup>5</sup>. N'est-ce pas finalement faire l'hypothèse que plus un savoir est enseigné pour le rapport au monde qu'il permet spécifiquement d'établir, plus les conditions sociales de sa mise en œuvre sont prises en compte et moins il y a d'échecs, moins grands sont les écarts fonctionnels entre les performances des uns et des autres ? L'observation permanente de ceux qui « traînent », avant qu'ils aient échoué, devrait contribuer à corriger ce dont ils ne seraient en dernière analyse qu'un symptôme.

<sup>1</sup> en ce sens, la question des 5 « premiers » se pose dans des termes identiques

<sup>2</sup> dans le sens de celui qui apprend bien (Bourdieu)

<sup>3</sup> On se trouve là devant une question transposable à d'autres disciplines, par exemple aux mathématiques en collège : est-ce une manière générale de les enseigner qui va rendre peu compréhensible pour certains élèves (qu'on dira alors faibles dès la 4<sup>ème</sup>) la fonction des équations du second degré et fera échouer, quelques années plus tard, les élèves moyens sur les nombres imaginaires ?

<sup>4</sup> Cf. Jack Goody

<sup>5</sup> On peut estimer, d'une certaine manière, que c'est cette attention aux 5 derniers qui a conduit les écoles expérimentales de l'INRP dans les années 70-80 à organiser, par exemple, la scolarité primaire en cycles, soupçonnant que l'apprentissage de comportements cognitifs complexes ne pouvait se confondre avec le suivi d'un programme d'enseignement annuel et qu'il lui fallait des conditions fonctionnelles stables et ouvertes, parmi lesquelles l'observation méthodique de la production sociale écrite dont la BCD devait avoir la charge, etc.

### 1.3. Il y a pour tous quelque chose d'autre à apprendre autrement

Sans invalider les entrées précédentes, l'existence des « 5 derniers » suggère encore un autre questionnement, plus délicat et plus provoquant, que pourrait initier cette interrogation brutale : pourquoi s'indigner qu'il y ait des derniers et pourquoi les « mauvais » résultats scolaires seraient-ils moins nécessaires que les « bons » ? Tout est présenté à l'opinion publique comme si l'école était un service mis à la disposition d'individus qui n'ont qu'à en tirer profit afin de s'approprier des savoirs à négocier ensuite sur le marché du travail. Le savoir semble, à l'école, une marchandise dont on dit rarement, en dehors du « mérite », de quelle monnaie elle se paie. Et, devant ce self-service où chacun engrange à partir de ce qu'il apporte, on omet d'interroger les attentes des propriétaires de la grande surface, visibles pourtant dans la manière d'agencer les rayons et de tenir la caisse. S'il est de bonne tradition laïque d'avoir à l'œil les tenanciers « privés », l'attente des « pouvoirs publics » passe, en revanche, pour être l'écho de la demande « citoyenne » et donc, dans la limite des moyens qu'une société peut consacrer à sa reproduction, pour garantir la mise en place des conditions d'une distribution équitable du « bien commun ». La promotion collective est-elle « l'égalité des chances », la distribution équitable des réussites individuelles, quelles que soient les conditions sociales et familiales des impétrants ? Peut-il y avoir accroissement du nombre de ces réussites scolaires individuelles sans mettre rapidement en cause la pente de la pyramide sociale et, avec elle, la légitimité des échelons de la hiérarchie, l'éventail des salaires, l'inégalité des conditions de vie<sup>6</sup> ? Dès lors se pose une autre question : les savoirs dont un individu a besoin pour être, plus que son voisin, promu dans une société inégalitaire, ainsi que la manière de les construire, sont-ils tout à fait les mêmes que ceux dont la société aurait besoin pour faire triompher en son sein l'égalité ainsi que ceux produits ensuite par une société égalitaire ? Jusqu'où penser l'égalité des chances pour qu'elle ne soit pas le cache-misère moral des sociétés que n'offusque plus l'inégalité ?

La question des 5 derniers fait ainsi, au moins implicitement, l'hypothèse que des savoirs produits dans des rapports

sociaux inégalitaires verront leur transmission, à travers l'appareil scolaire, reproduire, avec une faible marge de distorsions individuelles (d'ailleurs à somme nulle), les conditions sociales dans lesquelles ils ont été produits. Isabelle Stengers<sup>7</sup> soutient à ce sujet que « nos sociétés modernes ont les sciences (les savoirs ?)<sup>8</sup> que mérite la manière dont elles affirment le défi de la démocratie ». L'inégalité d'accès aux richesses produites par le travail humain - dont les savoirs - ne résulterait pas alors seulement des modalités de leur distribution mais déjà de leur mode de production. D'où l'enjeu réel du débat récurrent autour de la pédagogie entre adeptes d'une transmission des savoirs et partisans de leur construction, débat qu'alimente la confusion entre connaissances et savoirs. On peut et doit porter à la connaissance de quelqu'un des faits, des règles, des concepts, voire des théories, au point où les ont établis les générations successives au cours de leur travail sur le « monde » ; et on peut vérifier qu'il les « connaît », voire qu'il peut les réinvestir dans des situations *reproduisant* les conditions dans lesquelles elles lui ont été communiquées. Mais le savoir est autre chose : c'est, à partir de l'expérience déjà acquise (intégrant nécessairement des connaissances), la capacité de produire une réponse nouvelle à une question nouvelle dont la solution importe, au risque de déstabiliser des catégories jugées jusque là pertinentes pour répondre aux interrogations jusque là légitimes. Au niveau de l'espèce comme à celui de l'individu, le savoir est, par la prise en compte de nouvelles exigences, un rapport actif tout à la fois d'appropriation, de contestation et de transformation du mode d'élaboration de réponses et de choix de questions. C'est donc, à tout âge, un *processus* (et non une accumulation de produits) avec ses inévitables et nécessaires « rapports de force, ses incertitudes, les contestations multiples que suscitent ses prétentions, les alliances entre intérêts et pouvoirs qui l'orientent, les mises en hiérarchie des questions, disqualifiant les unes, privilégiant les autres... »<sup>9</sup>.

C'est en cela que sciences et pouvoirs, savoirs et politique, pédagogie et démocratie rencontrent une même réalité que les dispositifs de domination sociale s'attachent à obscurcir. En invoquant une « neutralité » de la production scientifique, on évite de se demander qui pose les questions, pourquoi et avec qui sont produites les réponses. À propos des sciences « humaines » qu'on oppose si volontiers (et pour quel profit ?) au passé des sciences « dures », Isabelle

Stengers affirme : « *Aucun savoir digne de ce nom ne peut se construire à propos des humains (en tant qu'humains pensant et agissant) si sont absents les groupes réels dont ce savoir nécessiterait l'existence, groupes habitant leurs membres à construire à propos de leur propre pratique un point de vue, des obligations et des exigences.*<sup>10</sup> (...) *La qualité de nos savoirs, leur capacité à être à la hauteur de la réalité qu'ils concernent auraient alors un seul critère : que soient activement intéressés tous ceux qui sont susceptibles de faire valoir une dimension de cette réalité, tous ceux qui peuvent contribuer à ce que le problème que nous posons à propos de cette réalité prenne en compte les exigences multiples que nous impose cette réalité.* »

C'est vrai de la production de tout savoir, y compris de celui que l'enfant est en train de construire à l'école, ce qui explique *a contrario* le désir dominant de réduire l'apprentissage à une réception et l'enseignement à une transmission afin, sans doute, de s'épargner l'expérience d'une démocratie qui « *consiste à exiger que les pouvoirs favorisent l'invention de dispositifs susceptibles d'aider le citoyen à devenir capable de compliquer leur propre exercice.* »<sup>11</sup> Voilà qui dessine les contours d'une école attachée à la promotion collective : « *non pas l'éducation des citoyens concernés par ceux qui savent ce qui est bon pour eux, mais leur participation active à un problème qui les intéresse.* »<sup>12</sup> et, ainsi, « *la possibilité pour la société tout entière d'être une université.* »<sup>13</sup> Pour autant, le savoir dont aurait besoin cette société pour être démocratique ne se trouve pas magiquement du côté des victimes ; mais il ne saurait se construire sans elles : « *La 'vérité' est dans le processus par lequel les victimes deviennent, par leurs propres chemins, quelque chose d'autre que des victimes ; elle est dans leur façon de se mêler du processus qui a fait d'elles des victimes.* »<sup>14</sup> Non pas aider les « exclus » de la société à s'inclure ou les « 5 derniers » de la classe à ressembler à ceux qui les précèdent mais apprendre, non pas des exclus ou des « 5 derniers » mais avec eux, comment exclure l'exclusion, c'est-à-dire, en dernière analyse, comprenant pourquoi cette exclu-

sion est constitutive de rapports sociaux inégaux, inventer collectivement les outils de toute formation intellectuelle en la vivant déjà à travers d'autres rapports de production du savoir. L'égalité ne réside pas dans une redistribution plus équitable des richesses - parmi elles sont les savoirs - mais dans l'implication égale de tous dans la définition et le contrôle des conditions de leur production. Et cela s'apprend...

Quelles sont alors les pistes de travail qui s'ouvrent à l'école voulue comme dispositif collectif de production de savoirs individuels ? C'est l'objet de la recherche-action de le découvrir mais il est assuré qu'elles s'enracinent dans le présent. Un retour attentif sur ce qui se fait dans les classes devrait aider à repérer plusieurs points de passages.

### 1.3.1. L'affirmation d'une communauté de destin

Le premier geste vise à rassembler des élèves réunis par le hasard géographique en un collectif qui s'engage pour des objectifs communs. Il s'agit d'imposer un mode de fonctionnement dont il est probable qu'il se démarque notablement des attentes 'spontanées' des enfants et des familles. Cette imposition n'est pas plus violente ou moins démocratique que celle qui privilégie dans la majorité des classes d'autres modèles, ne serait-ce que la notation individuelle et la compétition ; sauf que cette revendication d'un territoire commun de vie<sup>15</sup> exige en retour que puissent s'y affronter les points de vue, s'expérimenter des solutions et s'apprécier contradictoirement les effets, en bref que le « maître » accepte de « *compliquer son propre exercice* ». Pour rejoindre ici le domaine de la lecture, la classe n'est plus le lieu où vont se côtoyer, sous la houlette d'un adulte, des cheminements personnels en direction de l'écrit mais le cadre où s'engage une aventure collective autour d'un serment<sup>16</sup> : « *nous jurons de ne pas nous séparer avant d'avoir donné à chacun de nous l'usage du langage écrit comme outil de pensée* ». Cet engagement repose sur la constitution de la classe en structure de production

<sup>6</sup> Cette question peut être facilement comprise à propos de la métaphore de « l'ascenseur social » : si le nombre de places aux étages supérieurs n'augmente pas, il est indispensable de redescendre à chaque voyage autant d'individus qu'on en monte. Pour que l'ascenseur puisse descendre à vide, il faudrait avoir transformé la structure de l'immeuble jusqu'à ce qu'il n'y ait plus que l'étage supérieur ; dans ce cas, pour ne pas compliquer la tâche des architectes, un immeuble de plain-pied et malgré tout à la même altitude que le dernier étage (donc de haut vol) suffit.

<sup>7</sup> Isabelle Stengers, *Sciences et pouvoirs, la démocratie face à la technoscience*. Éditions de la Découverte, 1997

<sup>8</sup> Jean Foucambert

<sup>9</sup> Isabelle Stengers

<sup>10</sup> Elle prend cet exemple : « *Cette science qu'on appelle 'pédagogie' n'existera pas tant que les enseignants n'auront pas les moyens de se définir en collectifs de praticiens. Et, tant que ces collectifs n'existeront pas, tant que les enseignants n'auront pas les moyens de se définir eux-mêmes, en référence à leurs expériences, et de poser les problèmes qui les intéressent, le 'pédagogue' sera libre d'exprimer en toute impunité, au nom de sa 'science', comment il convient d'enseigner.* »

<sup>11</sup> Isabelle Stengers

<sup>12</sup> Isabelle Stengers

<sup>13</sup> Fidel Castro

<sup>14</sup> Isabelle Stengers

<sup>15</sup> On devrait presque dire « de destin » si on accepte de tirer la métaphore jusqu'à se représenter une classe, voire un cycle, comme une réunion d'individus embarqués dans une longue, difficile, passionnante et instructive randonnée qui implique que chacun développe, chemin faisant, des savoirs performants et veille, par intérêt personnel bien compris, au haut niveau de savoirs des autres membres car il sera impossible de faire demi-tour ou de laisser quelqu'un en route et hors de question de ne pas atteindre au moins le terme prévu. Au fond, la promotion collective, c'est quand la qualité des savoirs individuels dépend de l'implication de tous dans leur construction, c'est-à-dire de la diversité des questions auxquelles ils font réponse.

<sup>16</sup> dont la portée historique ne manquera pas d'être aussi décisive que celui de 89 !

qui recourt à l'écrit pour les fonctionnalités spécifiques qu'il remplit dans le travail humain en général en tant que langage de la raison graphique et non en fonction de ce qu'en maîtrisent aujourd'hui les élèves et leur environnement. Comme nous allons le voir, il y a là nécessité de plusieurs confrontations et, en appui, d'autant de médiations.

### 1.3.2. Confrontation du groupe à la complexité

Il ne peut y avoir d'apprentissage linguistique sans confrontation immédiate et permanente avec l'usage du langage auquel doit recourir un groupe (y compris d'apprentis) pour exister et développer, dans son environnement, *ici et maintenant*, ses propres contributions. Il s'agit bien de se confronter collectivement à *l'usage expert de l'écrit* tel que les adultes se chargent de l'introduire et de le faire fonctionner dans la classe afin de répondre aux besoins de tout collectif en prise sur son milieu, ses ressources et ses langages. C'est d'ailleurs à propos de cette incontournable *complexité initiale* que la pédagogie éveille la méfiance des appareils du pouvoir (universitaire, scientifique, sportif, de droite, de gauche ou d'ailleurs, pour peu que de pouvoir) qui redoutent tout ce qui place la fonctionnalité à la source (et non au terme) de l'apprentissage et prétend mettre l'apprenti dans la situation globale de quelqu'un qui *sait* afin qu'il construise le *savoir* : « *Le mot d'ordre*, écrit Isabelle Stengers, *selon lequel "il faut commencer par le plus simple pour arriver au plus complexe" est un mot d'ordre du pouvoir*<sup>17</sup> *car c'est le pouvoir qui a vitalement besoin que ne soit pas mis en lumière ce qui pourrait faire obstacle à ses opérations, qui a donc intérêt à ce que ces obstacles soient disqualifiés, définis comme seulement provisoires, renvoyés à des valeurs subjectives que le progrès se chargera de réformer. Le scientifique qui prend ce mot d'ordre à son propre compte est, quelles que soient ses intentions, ses convictions ou sa bonne volonté, dangereux. (...) Car le "il faut commencer par le plus simple", avec sa connotation morale d'humble humilité, de savoir honnête reconnaissant vertueusement ses limites, est aussi le mot d'ordre qui rassemble tous ceux qui "simplifient", mutilent, réduisent ce à quoi ils ont affaire à une espèce d'ectoplasme méconnaissable, dont le seul intérêt est de confirmer que le pouvoir qu'eux-mêmes exercent est légitime et moral. (...) Jamais un savoir intéressant n'a délibérément commencé par le "simple" mais par le "pertinent".* »

En quoi l'écrit est-il pertinent ? La découverte (approfondie et diversifiée à chaque nouvelle *confrontation*) de cette pertinence est l'objet d'une *médiation* permanente (la part du maître ?) entre l'usage expert auquel le groupe s'affronte par la volonté de l'enseignant et le parti qu'il est capable d'en tirer avec ses propres forces. Il s'agit alors de soutenir le groupe en alimentant la relation spontanée entre ses questions et ce qu'apporte le réseau des textes, en organisant la mobilisation de tous les savoirs collectifs déjà présents, en disposant des aides nouvelles utilisables à partir d'eux, bref, en invitant à la plus experte lecture collective possible, c'est-à-dire au meilleur niveau possible de réinvestissement et de relance de l'écrit dans une production sociale attendue. En quelque sorte, cette première phase (confrontation + médiation) vise à importer de la pratique sociale de l'écrit dans la pratique collective du groupe pour « promouvoir » celle-ci et lui faire dépasser les murs de l'école. On ne peut ici que renvoyer à la *Leçon de Lecture* et à la première partie du logiciel IDÉOGRAPHIX pour retrouver les bases de cette démarche. La promotion collective est, lors de ce premier temps, la *promotion (l'élévation) du niveau de la performance collective, de son intensité, de sa fonctionnalité, de son exhaustivité* ; et cette élévation est à la mesure de l'ambition par laquelle les élèves sont collectivement impliqués, donc du refus de borner l'aventure à ce que l'individu 'médian' pourrait, dans l'instant, produire isolément, *a fortiori* l'un des « 5 derniers ».

Les apprentissages individuels se construiront alors à partir de cette production collective, précisément en incorporant les processus sociaux, affectifs, culturels et cognitifs mis en œuvre par le groupe pour produire et se produire. Ce qui est déterminant alors, ce sont les modalités de participation et d'engagement de chacun des individus dans la production collective. Ces modalités recouvrent quatre dimensions imposées là encore par l'enseignant car, si elles sont partie prenante du discours humaniste dominant<sup>18</sup>, elles sont, à l'évidence, absentes de l'organisation réelle du travail productif.

■ La première dimension porte sur le **refus d'une division du travail** (de sa parcellisation) afin de ne plus séparer la formation intellectuelle de la globalité de l'acte productif, notamment au niveau de sa conception, de son contrôle

et de l'analyse de ses résultats : on ne construit aucun savoir dans l'exécution d'une tâche qu'on n'a ni voulue ni pensée dans sa totalité et dont la relation entre l'intention et le geste reste opaque<sup>19</sup>.

■ La seconde concerne le **refus de toutes les formes de spécialisation des individus** au regard de certaines tâches, que cette spécialisation prenne appui sur l'âge, le sexe, le goût ou l'aptitude supposée<sup>20</sup> : d'un projet à l'autre, notamment en jouant, grâce à une vigilance collective, sur la constitution des équipes et la gestion des tâches, le groupe se fixe en permanence pour régler la polyvalence de ses membres.

■ La troisième vise **une égale contribution de tous les membres du groupe** : s'il peut y avoir momentanément des différences de nature dans les apports à la richesse collective, il ne peut être accepté de différence en termes d'implication (donc de responsabilité) dans le processus et le résultat.

■ La quatrième dimension porte sur la prise en charge collective des trois premières : c'est au groupe (dont les adultes font partie) qu'il appartient de se gouverner par **un retour réflexif sur son propre fonctionnement**.

La prise en charge de ces quatre modalités constitue en elle-même l'apprentissage d'un savoir qui vise, en imposant d'autres conditions de production des savoirs comme fruits du travail humain, à *réduire à la source les inégalités*. Au fronton des écoles, l'égalité, au même titre que la liberté ou la fraternité, est un principe formel ; dans la salle de classe, c'est une pratique, donc un savoir qui se construit. *L'égalité s'apprend*. Et, comme pour tous les autres savoirs, il y va de l'intérêt de l'humanité entière qu'il n'y ait pas de « mauvais » élèves. Mais il y aurait quelque angélisme à miser ici sur une victoire annoncée<sup>21</sup> des « bons sentiments » qui mettraient fin à une lutte entre accaparement

individuel et bien commun dans le domaine de l'école comme dans tout autre dispositif de production de richesses. Ce n'est donc pas, comme on risquerait de s'en inquiéter, la promotion collective qui introduit la préoccupation politique dans la sphère éthérée de l'éducation : cette préoccupation inspire déjà (pour d'autres intérêts) les options pédagogiques initiales de l'école de Jules Ferry<sup>22</sup>, tout autant que celles aujourd'hui du discours sur l'égalité des chances. L'hypothèse pédagogique de la promotion collective fait entrevoir, à l'inverse, des avancées dans trois dimensions en relation dialectique au sens où elles dépendent les unes des autres et ne peuvent évoluer qu'ensemble :

■ L'augmentation du niveau général de maîtrise des savoirs en impliquant dans la transformation des modalités de leur production collective ceux qui en sont ordinairement exclus ;

■ L'élargissement du champ des savoirs en intégrant dans la formation intellectuelle de tous la responsabilité explicite de leur appropriation collective ;

■ L'élévation de la pertinence des savoirs en tant que processus permettant de répondre à un champ plus large de questions et dont l'élaboration profite d'une plus grande diversité de besoins individuels.

Cette dernière dimension est assurément la plus mal comprise, notamment par ceux qui assimilent démocratie et baisse de niveau. C'est par les usages sociaux que progressent les savoirs, par la diversification et l'intensification des expériences qui permettent « à la multitude » de les construire. C'est en cela, pour rejoindre Isabelle Stengers, que l'état des rapports à l'écrit dans nos sociétés est à l'image de notre manière de vivre la démocratie. Le mode actuel de production des richesses (des savoirs) exclut de leur usage la majorité de l'humanité et dote la minorité de biens aliénants car aliénés à leur source par la nécessité de préserver l'inégalité<sup>23</sup>

<sup>17</sup> Engels, dans l'*Anti-Dühring*, attribue, pour sa part, ce mot d'ordre au mode de pensée métaphysique (l'habitude d'appréhender les objets et les processus naturels dans leur isolement, en dehors de la grande connexion d'ensemble, par conséquent non dans leur mouvement, mais dans leur repos ; comme des éléments non essentiellement variables, mais fixes ; non dans leur vie, mais dans leur mort) et lui oppose la pensée dialectique pour laquelle, dans le système de Hegel, pour la première fois le monde entier de la nature, de l'histoire et de l'esprit est représenté comme un processus, c'est à dire comme étant engagé dans un mouvement, un changement, une transformation et une évolution constants.

<sup>18</sup> Lutter contre la division entre travail manuel et intellectuel, par exemple ou, pire encore, revendiquer une égale dignité entre les deux, etc., propositions qui accréditent cette division (un travail manuel sans composante intellectuelle, un travail intellectuel déconnecté d'une pratique réelle) en dissimulant qu'elle résulte d'une spoliation du travail humain afin d'en faire une marchandise.

<sup>19</sup> Ce lien entre formation intellectuelle et implication dans la production est au cœur des débats sur l'alternance en général et, de manière caricaturale, de la décision récente de mettre « en apprentissage » les 5 derniers lorsqu'ils habitent dans les cités.

<sup>20</sup> On éprouve quelque gêne à l'évocation de ces groupes « hétérogènes » installées dans les années 80 devant un MO5 pour faire avancer une « tortue » grâce aux commandes du langage Logo : « le fils de cadre » cherchait quelle erreur de programmation pouvait causer son inertie, « le fils d'employé », en futur bon technicien, tapait sur le clavier les modifications que le futur ingénieur lui dictait, et « le fils d'OS » donnait en douce un coup de pied à la bête pour qu'elle démarre malgré le mauvais contact qu'il avait repéré...

<sup>21</sup> qui, au choix, dans le quotidien, se heurtera aux « calculs égoïstes », à la « dictature » d'un modèle collectif de développement individuel, à l'émergence d'une « bureaucratie » usant du formalisme et de la surenchère pour récupérer du pouvoir..., plus sûrement aux 3 à la fois

<sup>22</sup> c'est, entre autres dangers politiques et sociaux, pour se défendre contre l'enseignement mutuel que Ferry a obtenu le soutien des notables de province contre leurs sentiments majoritairement cléricaux et royalistes afin de créer une école « pour » le peuple.

<sup>23</sup> Ainsi faut-il comprendre cette réflexion de Robespierre : « Je regarde l'opulence non seulement comme le prix du crime mais comme sa punition » qui pourrait servir de commentaires aux 2 remarquables gravures de Bruegel qui accompagnent ce dossier.

dans et pour laquelle ils se sont produits. La lecture devant laquelle n'échoueront pas les « 5 derniers » sera celle qu'ils auront aussi contribué à construire collectivement, à partir de ce qu'elle est déjà et en imposant qu'elle élargisse ses pouvoirs à leurs propres questions -non qu'ils réduisent leurs questions à celles auxquelles elle est aujourd'hui seulement capable de répondre. La « démocratisation » de la lecture ne peut se dissocier d'une lecture plus experte pour tous, et donc aussi pour ceux qui seuls en tirent avantage aujourd'hui. Nouveaux lecteurs, nouveaux écrits, nouvelle Lecture...

### 1.3.3. Confrontation de l'individu au savoir collectif qu'il a construit.

On le voit, la première confrontation (celle du groupe à la complexité) réalise un décalage de niveau, d'intensité, de fonctionnalité, d'exhaustivité entre une nouvelle réponse produite collectivement et celle que les individus pourraient fournir isolément en présence du même objet social « expert », décalage résultant non de la somme arithmétique d'apports particuliers mais du saut qualitatif que leur *confrontation* rend possible. Et vient alors la seconde confrontation : celle des membres du groupe avec le savoir collectif qu'ils ont élaboré, qui n'est pour le moment le leur que *collectivement*. On rencontre ici la *zone proximale* décrite par Vygotsky : apprendre à faire seul les opérations qui ont permis au groupe de venir à bout de la tâche entreprise. La zone proximale est individuelle : c'est l'espace complexe (un plan plutôt qu'une distance) incluant la manière actuelle qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes et la manière dont les a résolus le groupe auquel il a collaboré activement<sup>24</sup>. Cet espace complexe s'est ouvert par l'interaction sociale entre pairs résolvant une tâche complexe et où, seule, la confrontation/coopération des contributions individuelles fait surgir une réponse qui les outrepassent *toutes* : l'interaction au sein du groupe est dialectiquement riche de ce que chacun « sait » déjà *autrement*. Il s'agit bien d'une interaction des processus (i.e. des savoirs) permettant à chaque « *apprenant de fonctionner conjointement avec autrui à un niveau supérieur à ce qu'il était capable de faire seul et, dans un second temps, de fonctionner seul à ce niveau atteint en groupe.* »<sup>25</sup> L'interaction sociale permet ainsi à l'apprentissage de précéder le développement<sup>26</sup> : « *Chaque fonction psychique supérieure,*

*écrit alors Vygotsky, apparaît deux fois au cours du développement : d'abord comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée, comme fonction intrapsychique.* »

Cette seconde confrontation entre plusieurs fonctions intrapsychiques (individuelles) et une fonction interpsychique (collective) requiert, là encore, la médiation complexe de l'adulte :

- d'une part, parce que la fonction interpsychique, aussi « collective » soit-elle, ne produit pas mécaniquement la même représentation lorsqu'elle est questionnée par des fonctions intrapsychiques singulières. Il faut alors travailler à construire une représentation commune de la fonction interpsychique, trouver ensemble une réponse à cette question : comment s'y est-on pris tous ensemble ?

- d'autre part, parce qu'il faut tendre alors à constituer un espace complexe incluant toutes les manières singulières qu'ont les enfants de résoudre seuls des problèmes et la manière dont les a résolus le groupe auquel ils ont participé activement. C'est cet espace complexe (zone proximale collective ?) qui donne sens à l'individualisation des investissements techniques. Donner à chacun la possibilité de comprendre comment (et pourquoi) il est en train d'apprendre à faire seul ce qu'il a réussi collectivement.

- enfin, parce que l'implication de tous les acteurs du groupe dans une démarche de promotion collective exige leur contribution à l'élaboration d'un plan d'entraînement et d'évaluation et qu'on doit, en conséquence, y retrouver, comme précédemment, les dimensions de non division du travail, de non spécialisation des acteurs, d'égale implication de tous et de retour réflexif du groupe sur son propre fonctionnement ainsi que, cette fois, sur les avancées de chacun.

Résultant de cette seconde confrontation, l'élaboration, le suivi, le soutien et le contrôle des plans individuels d'acquisitions et de systématisations incluent l'observation des processus à l'œuvre, la compréhension de leur fonctionnement, la recherche d'outils pour les exercer, la production collective des aides nécessaires, la prise en charge des interventions auprès de ceux qui en ont besoin, la définition des critères de réussite, etc. Comme lors de la première confrontation, il est évident que la médiation de

l'enseignant est déterminante, laquelle suppose un savoir-faire dont les pédagogues sont les plus à même de posséder (et de relier ensemble) des pans cohérents. Là encore, les pratiques résultant des recherches conduites par l'AFL dans le cadre de l'INRP, pratiques présentées dans *La Leçon de Lecture*<sup>27</sup> et *Apprendre à lire*<sup>28</sup> et présentes dans EXOGRAPHIX tissent déjà un maillage robuste. C'est l'ensemble de ces démarches et, notamment, celles en lien avec l'expérience actuelle des autres mouvements d'éducation ou avec des travaux anciens dont l'intérêt est loin d'être épuisé<sup>29</sup> qu'il est nécessaire de systématiser méthodiquement afin d'en renouveler la théorie.

### 1.3.4. En bref...

La présentation de cette troisième entrée « *Il y a pour tous quelque chose d'autre à apprendre autrement* » a, on le voit, donné lieu à un long développement qu'il faut sinon conclure du moins résumer en deux points. En premier lieu, ce qui fonde le concept de promotion collective, c'est l'intuition que l'égalité, comme la liberté, est menacée de mystification tant qu'elle reste au niveau du principe abstrait. Avec la meilleure intention du monde, nous ne pouvons « savoir » de l'égalité que ce qu'en fait exister l'état des pratiques réelles telles que les fondent aujourd'hui les rapports sociaux. Force est alors d'admettre que l'égalité, comme tout autre savoir, s'apprend non par transmission mais par construction et qu'il faut donc peser sur les conditions de sa production, conditions transversales à la production de tout autre savoir.

Le second point porte sur la crainte répandue qu'à vouloir impliquer chacun dans la production du savoir, on ralentisse les meilleurs et se prive ainsi de la contribution déterminante de l'élite au progrès commun. Cette crainte s'enracine dans la représentation de l'égalité comme dispositif plus ou moins égalitaire de distribution d'une quantité définie de richesse.<sup>30</sup> C'est oublier que c'est le même dispositif qui *produit* l'inégalité et les richesses : la nature et la quantité des biens nécessaires ne sont pas déterminées pour le « profit » de l'humanité mais par le « Profit » - accaparé par une minorité - que dégage l'exploitation du travail nécessaire à leur production. La promotion collective, en posant la question de l'égalité de tous dans le dispositif de construction des savoirs, intervient directement sur leur capacité de satisfaire la plus grande diversité du plus grand

nombre des besoins humains. En ce sens, la promotion collective est le seul investissement intelligemment « égoïste » en matière de réussite individuelle.

## 2. ...pour une recherche

Trois entrées pour une recherche initialement centrée sur « les 5 derniers » et prenant appui sur la construction collective du rapport de chacun au langage écrit... Revenant sur la réflexion d'Isabelle Stengers citée plus haut (« *Aucun savoir digne de ce nom ne peut se construire à propos des humains si sont absents les groupes réels dont ce savoir nécessiterait l'existence* »), il va de soi qu'une telle recherche prend la forme d'une recherche-action et que s'y trouvent nécessairement associés les élèves, en tant que membres de l'équipe éducative, voire enseignante dans la logique, transposée aujourd'hui, de l'enseignement mutuel au 19<sup>ème</sup> siècle.

Cette seconde partie semblera courte comparée au développement relatif à 3 manières d'entrer dans la problématique des 5 derniers, développement qui tente de formaliser l'essentiel de ce qui s'est trouvé mis en question dans les travaux des groupes reproduits dans les 2 premières parties de ce dossier. C'est qu'il s'agit maintenant de travailler localement cette synthèse afin de décider ensemble, à partir de son appropriation critique, des étapes de la recherche d'ici le prochain regroupement de juillet. Cette appropriation passe nécessairement par l'analyse que chacun peut faire de ses pratiques passées et présentes afin de découvrir en quoi s'y trouvent déjà nombre de points d'appui qu'il s'agit désormais, en respectant la diversité des approches individuelles, de privilégier, de hiérarchiser et de relier autrement afin de parvenir à un nouvel état de pratiques. Il ne s'agit évidemment pas de reproduire un modèle mais, en articulant continuité de pratiques et glissement de cohérence, d'enrichir la réflexion collective par la diversité des évolutions individuelles.

<sup>24</sup> et non un groupe d'enfants un peu plus avancés que lui qui l'assisteraient dans la tâche et lui feraient entrevoir l'étape suivante d'un développement pré défini

<sup>25</sup> Alain Moal

<sup>26</sup> cf. la passionnante controverse avec Piaget

<sup>27</sup> AFL, 2001

<sup>28</sup> DVD coproduit par l'AFL avec le CRDP d'Orléans

<sup>29</sup> Pas tout à fait au hasard, la pédagogie coopérative de l'ICEM, l'auto-socio-construction des savoirs pour le GFEN ou, voici 100 ans déjà, la méthode de travail libre par groupes de René Cousinet, etc.

<sup>30</sup> Il est probable que, toute chose égale par ailleurs, on enregistrerait un effet dérisoire en inversant la part d'opulence des riches sur la misère des pauvres.

C'est ce nouvel état et les cheminements qui y ont conduit qu'il conviendra d'étudier dans le volet recherche indissociable de cette partie action. Les textes qui constituent la 3<sup>ème</sup> partie de ce dossier suggèrent déjà quelques outils d'observation et d'évaluation et certains objectifs semblent dès à présent formulables :

■ observer comment les hypothèses proposées précédemment sont susceptibles de construire (hors de tout formalisme) des pratiques effectives, notamment auprès des enfants les plus jeunes. Que veut dire, par exemple, le refus de toute division du travail ou la nécessité d'une égale implication de tous pour des élèves de cycle 1 ?

■ observer comment les hypothèses proposées inspirent des pratiques qui inévitablement questionnent, chez les enfants et les adultes, des modes de penser majoritaires, notamment du côté du mérite personnel et des critères d'appréciation de la réussite scolaire. Quelles prises de conscience permet la gestion collective de ces conflits, à défaut de leur résolution ?

■ observer et décrire, d'une part sous une forme monographique et d'autre part avec des repères standardisés, les cheminements suivis par les équipes engagées dans cette recherche (aussi bien, les enseignants que les élèves) dans la recherche de nouvelles formes de fonctionnement, notamment en ce qui concerne l'effet de la complémentarité souhaitée des 3 entrées distinguées initialement.

■ développer des outils d'observation des nouveaux lecteurs, nouveaux écrits, nouvelle Lecture attendus dont les caractéristiques sont par définition difficilement prévisibles.

■ rechercher des critères qui permettront d'objectiver les évolutions des groupes dans quelques domaines sensibles : niveau et dispersion des performances en lecture, qualité de l'investissement individuel dans le fonctionnement collectif, différenciation et valorisation des développements personnels dans une logique de construction des savoirs *vs* leur standardisation dans une logique de transmission, évolution du positionnement des enfants et des familles par rapport à l'égalité, etc.

Jean FOUCAMBERT ■■■