

## Former sans exclure

Manifeste 2005 – Genève

---



### Sélectionner tard ou sélectionner tôt : tout se vaut ?

Olivier Maulini, chercheur en éducation, Former sans exclure, Genève

A la rédaction du quotidien *le Temps*, 1<sup>er</sup> septembre 2011

Deux ans après Genève, l'école vaudoise doit-elle renforcer ou au contraire retarder le moment de séparer ses élèves dans des filières « scolaires » et « moins scolaires » d'apprentissage ? Chacun d'entre nous a sa réponse – plus ou moins nuancée – à cette question controversée. Mais quand la politique s'en mêle, le débat peut tourner – comme le regrette *le Temps* dans son éditorial du 29 août – à la « guerre de religion ». Un camp veut alors « sauver l'école » et l'autre la « sanctuariser », toujours au nom de la Raison républicaine (avec un grand R), mais toujours aussi – et comme vous le dites – en « diabolisant » le camp d'en face, soupçonné de menacer ce qui reste de plus « sacré » dans nos sociétés sécularisées. Jadis étaient l'arbre et les fruits de la connaissance. Aujourd'hui, le socle des savoirs et des compétences. Dans un monde désormais sans dieu ni autorité indiscutée, l'instruction publique conditionne (même imparfaitement) l'accès de chaque homme à la liberté et à la responsabilité. Elle augure de notre capacité commune d'autocontrôle et de vie en collectivité. Comment nous étonner que réformes et contre-réformes scolaires s'invectivent alors comme le bien affrontant le mal, le paradis désignant l'enfer ?

Votre journal appelle sobrement à la raison (avec un petit r, pour signifier votre circonspection). Vous trouvez en effet le débat « outrancier », « simpliste » et « écœurant » ; l'alternative entre filiarisation précoce et tardive « peu convaincante », voire « mauvaise ». Les notes, les moyennes et le redoublement sont d'après vous l'« obsession » des conservateurs ; l'enseignement individualisé et la perméabilité des voies, le « refrain » des innovateurs. Vous avez raison de souligner combien les débats pédagogiques semblent ainsi bégayer leurs arguments. Dès 1920, Claparède voulait mettre les « expédients » des notes et des classements « au rencart » pour créer son « école sur mesure ». Après-guerre, le député genevois Jaccoud accusait ce genre de « mouvement de rénovation » d'avoir tout nivelé par le bas : « les maîtres ont perdu le contact avec la vie pratique », « l'enfant en sait moins que son père au même âge », « le travail est mis à la portée des moins éveillés, c'est un travail pour les médiocres ». Le plus surprenant est moins la ritournelle du conflit que sa lecture elle-même à couteaux tirés : les nostalgiques condamnent le « bougisme » de l'école, les impatientes l'« immobilisme » d'une institution qui évolue en fait bien plus prosaïquement (et peut-être plus sagement) que ne le dénoncent les extrémismes.

Mais justement : que nous apprend cette évolution *de facto* (et sur le temps long) de l'enseignement de base ? La recherche en éducation montre que le mouvement est parfois convulsif, mais qu'il est d'autant plus raisonné et durablement profitable à une société qu'il peut compter sur deux facteurs d'apaisement : le premier est la *confiance* que l'opinion publique accorde à son école et à ses enseignants ; le second est la *rigueur* avec laquelle cette opinion débat régulièrement (plutôt que par à-coups) des questions éducatives, l'importance qu'elle accorde aux faits plutôt qu'à la rhétorique, son penchant pour la vérité contre les calculs du moment. Or, les faits sont têtus. La vérité résistante. Ils peuvent entrer en conflit avec un souci de compromis forcément plus ondoyant. Un Conseiller d'Etat vous a par exemple déclaré que « la guerre de religion sur la manière de regrouper les élèves ne reflète aucune réalité scientifique ». Vous ajoutez qu'« experts et pédagogues s'accordent pour dire qu'il n'y a pas de lien direct entre organisation de l'école et résultats ». Ce serait commode, effectivement : si tout se vaut, seul vaut l'armistice, peu importe l'option. Mais où sont cette science et ces experts si relativistes ? Vous ne citez, et pour cause, aucune étude, aucun nom. Les cantons romands ont certes toutes sortes de pratiques de la sélection, sans corrélation évidente entre les résultats de leurs élèves et la préférence de leur école pour le « mélange » ou la « séparation ». Oui, mais ce genre d'« évidence » est-il l'arbitre du match, ou juste un joueur qui ne dit pas son nom ?

Au vrai, rien n'est *évident* en matière d'instruction : parce que les variables en jeu sont innombrables ; parce qu'elles sont humaines ; et parce que les enseignants suisses sont alternativement sommés d'*élever leurs exigences* pour faire monter le niveau, et de les *réduire par paliers* pour que chaque élève soit à l'aise dans sa section. Dans les pays qui ont pris l'habitude de cet ajustement *a priori* des objectifs d'apprentissage aux capacités supposées du public, l'école différencie ses attentes dès l'âge de 12 ans. Elle cherche à anticiper les échecs en faisant redoubler les élèves les plus faibles dès les premiers degrés. En résumé : elle sépare tôt pour ne pas avoir à le faire tard. Dans les pays moins pressés, la sélection est stricte à 15 ou 16 ans, mais les élèves y sont tous mieux préparés parce qu'ils ont étudié *ensemble* jusqu'à ce moment-clé. En Finlande ou au Japon, les résultats sont élevés et les inégalités faibles parce qu'on trie les élèves *après* leur formation de base, ce qui permet de les rassembler, de les stimuler et de leur donner longuement l'envie d'apprendre avant leur orientation, au lieu de tout de suite repérer et décourager les moins chanceux de naissance. Rien n'est évident en pédagogie, mais rien n'est aussi bien étayé que ce principe de bon sens : plus le maître attend de ses élèves, mieux ses élèves le lui rendent, et plus chacun d'eux progresse dans sa direction.

Le consortium PISA réunissant plusieurs centaines de scientifiques du monde entier vient encore d'affirmer, dans plusieurs notes de synthèse comparant entre eux 65 pays et 400'000 élèves, que « *les pays où le taux de redoublement est élevé affichent généralement une performance globale inférieure et une relation plus marquée entre le milieu social et les résultats d'apprentissage que les pays où ce taux est plus faible* » et que « *les mêmes tendances s'observent dans les pays où le transfert des élèves présentant de faibles résultats ou des problèmes de discipline [vers une filière ou un établissement séparé] est plus fréquent* ». La logique inclusive n'est pas à elle seule la panacée, mais « *les pays dont les scores ont le plus augmenté [en dix ans] ou qui font partie des plus performants, sont ceux qui définissent des objectifs politiques clairs et ambitieux, suivent les performances des élèves dans le temps, accordent une plus grande autonomie aux établissements, proposent le même programme scolaire à tous les élèves de 15 ans [souligné par moi], investissent dans la préparation et la formation des enseignants, et soutiennent les établissements et les élèves les moins performants* ». Qu'elle plaise ou non politiquement, la différence d'impact est donc bien une *réalité scientifique*. Les experts de tous horizons affirment et documentent effectivement depuis quarante ans – même et surtout si ce n'est pas « évident » et que certains d'entre eux se font insulter parce qu'ils affirment ce qui déconcerte – un *lien direct* entre l'organisation de l'enseignement et ses effets sur les apprentissages. Chasser le réel du revers de la main peut faire gagner une votation, pas taire les objections.

Nos cantons n'ont pas tous le même enseignement secondaire, mais la tradition helvétique – au carrefour des modes germanophones et francophones de sélection précoce – pèse partout sur nos pratiques scolaires de classement par les moyennes, de redoublement annuel et/ou d'externalisation du soutien pédagogique dès l'école primaire. On peut même craindre que l'instruction obligatoire dès 4 ans, le durcissement de la filiarisation à 12 ans et nos angoisses collectives devant la compétition mondiale aggravent nos réflexes bien ancrés de « détection précoce » et d'« adaptation » des prises en charge, au détriment d'une logique plus efficace, plus équitable et autrement humaine d'intégration par le savoir partagé. Cela nous montre que changer les structures ne sera certes jamais suffisant, mais qu'y renoncer risque de pérenniser une sorte de malthusianisme culturel contre-productif, y compris pour les futurs apprentis qui ont plus que les autres besoin d'une formation de base consolidée.

Plus les sociétés sont socialement fractionnées, plus la mission de leur école est difficile, plus cette école aurait besoin de viser la réduction des écarts, et moins nous osons parier qu'elle peut y arriver ! La division des esprits entraîne les problèmes, qui appellent les faux-semblants, qui ajoutent aux problèmes, qui rajoutent à la division puis aux fausses solutions... La bulle du révisionnisme gonfle, là comme ailleurs, en attendant l'explosion. C'est inconfortable, mais peu contestable scientifiquement. Il nous faudra donc réussir ce pari impossible : changer progressivement les structures scolaires au profit de nos enfants, sans déstabiliser leurs parents et leurs grands-parents (les électeurs) dont l'école d'avant a structuré la pensée. Cela demandera certainement de l'habileté politique. De la patience et du doigté. Et pourquoi pas – puisque le savoir est, paraît-il, notre priorité – un zeste de vérité ?