

« Des écoles qui prendraient tout le monde, sans classement... »

Entretien avec Charlotte Nordmann

*Professeure de philosophie,
collaboratrice des éditions Amsterdam
et de la Revue internationale des livres et des idées*

MARIE RAYNAL : Charlotte Nordmann, vous avez été enseignante de philosophie en lycée et vous avez enseigné à Boissy-Saint-Léger et au Blanc-Mesnil. Vous connaissez donc le public des lycées de banlieue. Désormais, vous travaillez aux éditions Amsterdam et vous êtes une collaboratrice de la Revue internationale des livres et des idées, dite « Rili ». Nous vous connaissons par votre ouvrage *La Fabrique de l'impuissance*¹. Pourriez-vous expliquer le titre assez marquant de votre ouvrage. De quelle impuissance s'agit-il ?

CHARLOTTE NORDMANN : D'abord en ce qui concerne mon expérience en lycée, ce qui m'a intéressée c'est la comparaison entre les deux lycées. La population au Blanc-Mesnil est assez homogène alors qu'à Boissy-Saint-Léger le recrutement est très divers, avec à la fois des zones pavillonnaires et des HLM. Mais, à l'intérieur du lycée même, alors qu'on penserait trouver de la mixité, la ségrégation sociale est

très bien organisée et très pesante. On a composé des classes typiquement à faciès : des classes techniques avec des Noirs et des Arabes, et des classes L et S avec des élèves « blancs » en avance ou « à l'heure » et performants scolairement. J'ai pu observer que cette ségrégation était presque physiquement matérialisée par la façon dont les locaux étaient entretenus, voire par la façon dont les surveillants s'adressaient aux élèves dans certains bâtiments et dans d'autres. Les classes techniques avaient cours dans des locaux moins bien entretenus et où – je ne pense pas que c'était une perception subjective – les surveillants s'adressaient par exemple aux élèves avec beaucoup moins d'égards qu'à ceux du bâtiment général.

En ce qui concerne mon livre, j'avais envie de travailler sur l'école parce que j'avais l'impression que la manière d'y apprendre à écrire, à parler et à s'exprimer produisait en effet beaucoup d'impuissance. J'ai travaillé sur les thèses de Bourdieu et sur ce qu'il appelle l'autoexclusion ou la dépossession des dominés, c'est-à-dire ces processus par lesquels les dominés, se supposant non légitimes à faire certaines choses ou à parler d'une certaine manière, anticipent la fonction sociale. Cela fait concrètement référence, par exemple, à la position des femmes dans la société et à la façon dont elles vont avoir tendance à se mettre en position de spectatrices.

À l'école je me suis demandée pourquoi ce qui

■ 1 *La Fabrique de l'impuissance. L'école entre domination et émancipation*, Éditions Amsterdam, Paris, 2007.

pourrait paraître au premier abord très simple, comme exprimer une thèse ou argumenter en public pendant cinq minutes, devient d'une complexité infinie et fait violence aux individus de façon si caractérisée. J'ai vécu pour ma part une expérience scolaire un peu particulière : c'était compliqué pour moi d'écrire, en position de travail minuté avec la pression. En revanche, j'expliquais facilement quelque chose devant un public, à une classe. Parler avec l'idée qu'on essaie de faire comprendre quelque chose à quelqu'un qui a envie de comprendre, qui n'est pas là simplement pour vous dire si c'est bien ou si ce n'est pas bien, j'y parvenais. Dans ce cas ça prenait sens.

M. R. : Vous aviez cette compétence ?

CH. N. : Oui. Peut-être aussi que c'était l'occasion de travailler une question qui m'importait par ailleurs et qui pouvait prendre par exemple la forme d'un discours militant. Tout à coup, parce qu'il y avait un enjeu, parce qu'il s'agissait de défendre une position, je trouvais les moyens de m'exprimer. D'une certaine façon, ce n'était pas moi qui parlais. Il s'agissait juste de défendre une position. J'en éprouvais une certaine puissance, un pouvoir, le plaisir de me voir penser, de sentir que je parvenais à élaborer un discours en cherchant à le formuler. Donc, le fait de voir tellement de gens reculer et être complètement noués devant cette tâche me semblait d'autant plus frappant et violent. Pour la plupart des élèves c'était en effet une position qui n'était pas occupable et ils avaient au contraire très peur de se retrouver dans cette situation.

M. R. : Votre point de départ en somme c'est l'impuissance des autres à se saisir de ce pouvoir et votre impuissance à écrire.

CH. N. : Oui. Je voulais essayer d'en comprendre les raisons. Il se joue des choses assez complexes mais je pense bien sûr que cette

compétence orale m'était donnée par mon éducation familiale. J'avais un langage hypercorrect et sans doute que dès que je devais dire quelque chose à l'école, les enseignants devaient me renvoyer des remarques positives.

M. R. : Mais la compétence orale des enfants ne vient pas de nulle part et elle n'est guère encouragée en classe. Et tout le monde y participe, les enseignants comme les parents.

CH. N. : En maternelle actuellement la mode consiste à donner des crayons et du papier pour entraîner les élèves à écrire. Pour ce qui est de l'oral, si le seul enjeu consiste à ce qu'un adulte apprenne quelque chose à trente enfants, il est certain qu'il ne reste pas beaucoup de temps de parole pour chaque enfant. Il faudrait avoir confiance dans le fait que les échanges entre les enfants puissent être aussi formateurs et fructueux que les échanges qui peuvent exister avec l'adulte. Il faudrait aussi ne pas penser qu'il est nécessaire d'avoir des enfants d'une même classe d'âge ensemble et pourvoir, au contraire, organiser des échanges entre enfants d'âges différents.

Quant aux discours qu'on entend couramment concernant les garçons qui ne parleraient pas, qui n'auraient pas de langage et qui s'exprimeraient forcément par la violence, parce qu'ils n'auraient des relations que de proximité et dans de familiarité avec des gens comme eux, à la différence de nous, bien sûr, c'est un discours terrible, tout à fait audible pour quelqu'un comme Philippe Meirieu ou Alain Bentolila par exemple. On peut analyser les choses très différemment : dire, par exemple, de

«... avoir confiance dans le fait que les échanges entre les enfants puissent être aussi formateurs et fructueux que les échanges qui peuvent exister avec l'adulte, ne pas penser qu'il est nécessaire d'avoir des enfants d'une même classe d'âge ensemble et pourvoir, au contraire, organiser des échanges entre enfants d'âges différents.»

ces jeunes qu'ils ne sont pas hors du langage, qu'ils ont un langage, mais avec une manière de parler constamment délégitimée par l'institution scolaire. À chaque fois qu'ils ouvrent la bouche on leur rétorque qu'il ne faut pas parler ainsi, on leur demande de se corriger, et c'est plus difficile certainement à entendre pour un garçon que pour une fille. Leur langage est constamment considéré comme invalide par la norme scolaire. Il devrait être une évidence pour le corps enseignant qu'il faut être attentif à cet aspect des choses. Même s'il faut transmettre des normes légi-

times, il ne s'agit non pas pour autant d'interdire aux élèves de parler parce qu'ils ne respectent pas d'emblée la norme. À la maternelle où est mon fils, les devoirs de chaque enfant sont corrigés dans le cahier. Très clairement les réponses des enfants des familles « bourgeoises » et ceux des familles supposées faire des fautes de français ne sont pas corrigées de la même façon. Les fautes des uns sont considérées comme des erreurs, presque des étourderies. Pour les autres, la maîtresse note entre parenthèses : « Il ne faut pas dire "la chaise a craqué", il faut dire "la chaise s'est cassée ou a cassé". »

M. R. : Oui, mais alors quelle est la solution ? Il faut tout de même apprendre à dire : « La chaise s'est cassée ! »

CH. N. : Je pense qu'il serait important de tenir un discours à ce sujet dans l'école. Il n'y a pas de raison de penser que les enfants ne sont pas capables d'entendre et de comprendre qu'il existe différents langages. Celui de l'institution, de la norme scolaire, est important bien sûr et il faut l'apprendre. Mais il s'agit d'un code et ce n'est pas la seule façon de parler. Il doit exister des lieux ou des moments où l'on apprend la langue scolaire et d'autres où ce n'est pas l'objectif principal, où il s'agit, par exemple, de témoigner de quelque chose qu'on a vécu, sans qu'on soit interrompu à tout moment au prétexte d'une expression plus correcte. Ce qu'on dit ne passe pas uniquement par la conformité à des normes linguistiques.

M. R. : On aurait pu rentrer par d'autres langages, par exemple le langage du corps qui n'est pas non plus très bien pris en compte dans l'école. Sur la question de climat scolaire qui nous occupe, on constate qu'on est dans une société dans laquelle l'éducation est fondée sur une hiérarchisation qui crée des tensions et une anxiété scolaire assez violentes, que ce soit du point de vue des parents, des enfants, entre les enseignants et les élèves. Qu'est-ce que vous en pensez ?

CH. N. : Il me semble, au premier abord, qu'il est assez facile de ne pas produire des paralysies, des impuissances à parler en imposant des normes. Par exemple, faire coexister différentes sphères dans lesquelles le rapport pédagogique ne soit pas simplement le rapport d'un adulte à un enfant, mais qu'il puisse aussi passer par des rapports entre enfants. Je dis que c'est facile et en même temps c'est extrêmement difficile parce que toute l'organisation de l'instruction scolaire est en cause. Dans le principe et dans l'idée, cela relève presque de l'évidence : on parvient bien mieux à écrire un texte qui fait sens quand on l'écrit pour qu'il soit lu, mais toute l'institution va dans le sens contraire. L'école est organisée selon les principes de la séparation, de la hiérarchisation, et la grande question – qui est cet enfant devant moi ? – est interprétée comme : à quel degré de l'échelle dois-je le placer ? Et selon le degré de l'échelle auquel il est placé, je vais m'adresser à lui d'une manière ou d'une autre manière. Si j'arrive à établir des différences assez marquées, je vais mettre avec ceux qui sont plus proches de lui, et dans un groupe qui sera le plus homogène possible, à l'intérieur duquel je vais parvenir tout de même à faire de nouvelles distinctions pour rétablir une échelle hiérarchique. Du début jusqu'à la fin de la scolarité, la meilleure façon d'enseigner et de traiter les enfants, même si formulée ainsi elle choquerait la plupart des professeurs bien que c'est ce qu'on fait, consiste à séparer et à rapprocher ce qui paraît se ressembler à l'aune d'une échelle hiérarchique. Comme si la grande question de l'école était d'évaluer constamment.

M. R. : Comment faire autrement ?

CH. N. : On pourrait faire beaucoup de choses, mais, d'une part, les enseignants s'interdisent eux-mêmes d'innover et, d'autre part, l'organisation matérielle détermine la possibilité d'agir différemment ou pas. Dans des classes de maternelle de trente élèves, on peine à imaginer la journée de l'enseignante dans un petit espace alors que les petits ont besoin de bouger, de parler, de faire du bruit... L'organisation de la scolarité autrement que par classe d'âge est encore peut-être plus difficile à changer. Et enfin, on mesure mal le poids énorme de la sécurité qui verrouille les activités possibles : dans la plupart des écoles, un enseignant en primaire qui laisserait les enfants de sa classe remonter seuls de la récréation – aussi simple que ça – craindrait un accident.

M. R. : Les parents, et surtout ceux des familles les plus pauvres, revendiquent pourtant les notes, de l'élitisme et anticipent avec angoisse sur un échec possible...

CH. N. : ...oui, dès la maternelle on prévoit l'apprentissage de la lecture. Et bien sûr les parents sont imprégnés de l'idée qu'il ne faut pas redoubler, par exemple. Il semble inimaginable d'avoir dans une même classe un enfant de sept ans et un de douze. Il faut avancer à toute force, sinon c'est très inquiétant. La maîtresse de mon fils de cinq ans a demandé à me voir parce qu'apparemment il ne sait pas compter au-delà de 14 et qu'il faut suivre les critères d'évaluation au pied de la lettre.

Alors, dans les établissements les plus en difficulté, comme on ne parvient pas très bien à obtenir les résultats attendus, que les élèves sont agités, voire gênants, on leur fait faire du sport ou écouter des chansons au cours d'anglais, en espérant, avec un peu de chance, les calmer. On peut comprendre le discours républicain sur les programmes homogènes pour tous mais on sait très bien que ce n'est absolument pas une garantie d'égalité. Pour commencer à expérimenter d'une façon intéressante, il faudrait revenir sur des problèmes centraux. D'abord l'omniprésence de l'évaluation et l'obsession du classement des individus en fonction de cette évaluation afin de leur donner un enseignement qui corresponde à cette évaluation. Ensuite, il existe des questions complexes et plus dangereuses en un sens: la formalisation de l'enseignement, l'idée qu'il faille maîtriser chaque étape de l'apprentissage, ce qui fait que si l'enseignant a

l'impression qu'il n'a pas supervisé ce qui est en train de se passer entre les élèves, il croit qu'il ne s'est rien passé, ou alors il n'est pas sûr que cela se soit bien passé, et que les élèves ont bien appris. Rien ne doit échapper à son contrôle. Cette façon d'agir doit aussi être à remettre en question je pense.

Il existe un certain nombre de nœuds qu'il faudrait identifier et travailler: l'idée qu'il n'y a pas d'expérimentation qui ne soit pas collective et qu'on ne peut pas travailler dans un coin sans avoir un effet global, l'organisation par niveau, la séparation entre les disciplines et l'absence de sens que cela provoque. À partir de ces nœuds, il s'agirait de réactiver les critiques plus fondamentales de l'Institution comme la hiérarchisation et l'évaluation,

**« ... revenir sur des problèmes centraux.
D'abord l'omniprésence de l'évaluation et
l'obsession du classement des individus en
fonction de cette évaluation. »**

l'idée que l'apprentissage se ferait selon une progression réglée et ordonnée qu'on pourrait formaliser et qui serait à peu près équivalente pour tout le monde. Il faudrait partir du principe que cela fait problème, qu'il s'agit non

pas d'une évidence mais d'un choix et qu'il produit des conséquences problématiques pour l'apprentissage. Si on veut expérimenter et travailler autrement et produire d'autres effets, il faut donc éventuellement remettre en question et tempérer ces principes.

Le fonctionnement de l'école s'articule avec un système social dans lequel on attend qu'elle produise une certification sociale. On pourrait imaginer des écoles qui jusqu'à la fin du primaire ou du collège prendraient tout le monde et où tout le monde aurait sa place pour apprendre. Considérer aussi que dans ces écoles il n'y aurait aucun intérêt, voire qu'il serait contre-productif de classer les élèves, qu'il n'y aurait aucune raison de croire que certains doivent y apprendre la comptabilité ou avoir une formation technique alors que les autres suivraient une filière classique. L'idée qu'on ne peut pas apprendre en dehors de l'école, le sentiment d'infériorité qu'on éprouve si l'on est en échec, la façon dont l'école produit une dépendance..., on pourrait partir de toutes ces questions, massives et extrêmement justes pour risquer de voir comment on pourrait un peu changer le climat scolaire. ■