

# « *L'infériorité du peuple est un mensonge* » : changer l'école, oublier l'« éducation prioritaire »

**Laurent Clavier**

DANS **ADMINISTRATION & ÉDUCATION 2019/4 N° 164**, PAGES 131 À 134  
ÉDITIONS **ASSOCIATION FRANÇAISE DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION**

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.164.0131

Date de mise en ligne : 29/01/2020

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-administration-et-education-2019-4-page-131?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

# « L'infériorité du peuple est un mensonge<sup>1</sup> » : changer l'école, oublier l'« éducation prioritaire »

Laurent CLAVIER

*« Les exactions du mépris, [...] de tout le malheur qui en découle, du droit des riches à disposer du prolétariat et d'en faire la raison même de son échec et jamais de sa réussite<sup>2</sup> ».*

Pour beaucoup le public de l'éducation prioritaire se caractérise par les difficultés (qu'il pose aux agents) et les « handicaps » (qui interdisent sa réussite), handicaps auxquels il s'agit de remédier par des moyens supplémentaires et des actions spécifiques (la simple égalité de distribution des moyens, objectif pourtant préalable, restant manifestement hors de portée). Il s'agit ainsi d'adapter à l'école de ceux qui réussissent les enfants dont on présume qu'ils n'y réussiront pas du fait de leur lieu de résidence et de leurs origines culturelles, géographiques ou sociales.

Les mots de Marguerite Duras<sup>3</sup>, publiés en 1993, permettent de poser la question d'une éducation pour ces enfants sur des bases sociales et politiques, et non scolaires et gestionnaires ; de rappeler que le corps, le territoire, l'histoire familiale et les singularités sociales ou culturelles forment le capital premier d'un enfant, son ancrage, *atouts*, sur lesquels appuyer la construction d'un savoir et le développement de compétences. C'est toujours en extériorité, en surplomb, qu'on en fait des « handicaps » auxquels on voudrait réduire les enfants de milieux défavorisés. Du haut d'une représentation du savoir, d'une norme et d'une forme scolaires toujours établies sans et hors d'eux, par plus légitimes et plus favorisés, on en fait d'abord des *dévalorisés*.

*« Avec Baldwin, nous affirmons que ce que vous décrivez de nous n'a rien à voir avec ce que nous sommes, avec ce dont vous avez peur [...]. Nous sommes à l'opposé de ce que vous décrivez et du fantasme que vous avez de nous, que vous ne voulez ni connaître ni rencontrer. Venez vous promener dans nos banlieues*

1. La Fraternité de 1845, février 1848, p. 9.
2. Marguerite Duras, *Écrire*, Gallimard, 1993.
3. *Ibid.*

et voir mais surtout apprécier [...]. Oui, nous vivons ensemble [...], nous sommes experts en géopolitique, en diplomatie, nous vivons ensemble et ce n'est pas un concept, c'est notre réalité quotidienne ».<sup>4</sup>

Cette tribune rédigée par un groupe de lycéennes et lycéens de Seine-Saint-Denis, invite d'opérer un triple déplacement : dans les représentations (« à l'opposé de ce que vous décrivez ») pour reconnaître la place de l'autre ; dans les objectifs (« connaître », « rencontrer » « mais surtout apprécier »), en visant le savoir et l'échange ; et dans l'espace (« venez vous promener et voir »), en s'engageant dans le territoire.

## Représentations : L'échec, la diversité et la place de l'autre

Pour mieux s'ouvrir à la diversité et aux singularités des publics, l'échec devrait être au centre de notre réflexion, non-pour le conjurer en le masquant de dispositifs aux appellations diversifiées (la plus courante étant l'orientation<sup>5</sup>), mais pour le reconnaître et lui faire sa place, tant il symbolise l'altérité, ce qui dérange, au cœur de notre système. Il ne s'agit en aucun cas de renoncer à rendre possibles et meilleurs les apprentissages et la réussite scolaire ! Mais il importe de ne pas penser, organiser et évaluer l'ensemble d'un système d'éducation en fonction de la réussite de quelques-uns dans les formes et les normes scolaires ; de ne pas réduire au scolaire l'éducation, l'épanouissement ou l'émancipation<sup>6</sup>.

Il conviendrait dès lors de penser la souplesse et la diversité des pratiques et des parcours d'éducation, dans le scolaire comme dans les autres espaces de la société, en admettant les différences d'objectifs et de rythmes. Vaste programme : entre management autoritaire et conviction largement partagée qu'uniformité fait égalité, « la rigidité de la forme et du cadres scolaires est en effet tellement prégnante que tout ce qui s'en écarte matériellement se retrouve écarté symboliquement, comme dans une position de hors-jeu »<sup>7</sup>. La place

4. « Sommes-nous moins français parce que nous vivons de l'autre côté du périphérique ? », Tribune rédigée par un collectif d'élèves de première du lycée Jacques Feyder d'Épinay-sur-Seine, dans *Le Monde*, 22 juin 2019.
5. « La psychologie au collège et au lycée est restée prioritairement au service de l'orientation scolaire (euphémisme pour parler indirectement d'orientation préprofessionnelle et professionnelle ; expressions elles mêmes "euphémisées" pour traiter de l'échec scolaire) », Jean-Louis Brison et Marie-Rose Moro, « Le mal-être des adolescents », *Administration et éducation* n° 157, 2018-1, p. 123.
6. C'est pourtant la tendance qu'on observe : « les schèmes scolaires, voire les curriculums s'imposent à tous les espaces éducatifs [...], [véhiculant] en dehors de l'école une vision déficitaire des élèves et une conception scolaire du rapport à l'art et à la culture [...], [et entraînant], dans le cadre des activités hors école, ou dans les dispositifs de remédiation, la relégation de la perspective émancipatrice au profit de logiques conformistes et de contrôle social », Choukri Ben Ayed, « Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 51, 2018-1, pp. 24-25.
7. Catherine Reverdy, « L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves », *Dossier de veille* de l'IFÉ, n° 119, juin 2017, p. 9.

réservée aux positionnements pédagogiques « alternatifs » en est révélatrice. Des démarches pédagogiques plurisécularisées sont encore ainsi désignées comme « innovantes » ce qui permet d'en réserver l'accès soit à une étroite élite choisie par les lieux d'implantation, les options ou les droits d'entrée, soit à ceux dont on admet à regret qu'ils ont échoué, dans les micro lycées par exemple.

Aller vers la multiplication d'établissements publics à pédagogies, rythmes et parcours différents, en concevant programmes et curricula de façon souple autour de quelques rendez-vous certificatifs, pourrait favoriser une égalité des légitimités. Sans en méconnaître les effets pervers en termes de concurrence voire de ségrégation, on rappellera que l'accès à la diversité pédagogique est aujourd'hui assuré aux plus favorisés<sup>8</sup>, qui n'en nient donc ni l'utilité ni l'efficacité. En priver les défavorisés au nom de l'intégration au « modèle républicain » revient à affirmer que les premiers, étant *naturellement* la République, n'en ont pas besoin, tandis les autres doivent toujours prouver leur droit à y prendre place : le « modèle républicain » se construit aujourd'hui en rejetant la part culturelle, technique, morale et politique que les moins favorisés devraient y prendre.

## Objectifs : Le savoir et l'échange

L'école se conçoit en forteresse des certitudes qui se suffit à elle-même et renonce à apprendre des autres (parents, élèves, territoire). En se plaçant sur le terrain du savoir, « synonyme du chercher et de l'apprendre »<sup>9</sup>, les enseignants peuvent par leurs pratiques quotidiennes, reconnaître et valoriser les atouts des moins favorisés. La posture de recherche, d'apprenant, peut bien sûr être celle d'agents, mais devrait surtout devenir celle d'établissements, voire de l'institution elle-même.

« Dire qu'un objet ou une activité, un lieu, une situation, etc. lié au savoir a du sens, [...] c'est aussi dire qu'il peut provoquer un désir, mobiliser, mettre en mouvement un sujet qui lui trouve de la valeur »<sup>10</sup>. Il s'agit de placer chacun, membre de la communauté éducative comme élève, en sujet de savoir, en mouvement, dans un établissement lui-même apprenant, pour que chacun y trouve place et valeur. D'en faire, par le mode de management et l'organisation, « à la fois un lieu de construction, de matérialisation, d'objectivation, d'inscription et de circulation sociale »<sup>11</sup> : un lieu ouvert de savoir.

Dans les territoires concernés par l'éducation prioritaire, où cinq années d'expérience font souvent de vous un ancien, ce mode de fonctionnement collectivement apprenant devient précieux pour la formation de tous, permettant un partage des étonnements, une construction collective d'outils et de savoirs liés au métier, une capitalisation en réseau, une ouverture intellectuelle et sociale sur le territoire.

---

8. Voir les écoles Montessori ou Steiner.

9. Jacques Berque, *Il reste un avenir*, Arléa, 1993, p. 47.

10. Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, 1994, p. 83.

11. Christian Jacob, *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?*, Open editions, 2014, p. 83.

## Espace : L'engagement dans le territoire

L'école ne connaît souvent du territoire que des découpages abstraits du temps et de l'espace, surtout quand les enseignants ne résident pas dans la ville d'exercice. Pourtant, dans sa matérialité spatiale et sa conformation sociale, le territoire exprime les singularités et les rapports sociaux. En cela, il constitue un puissant moyen de médiation pédagogique : il porte et parfois incarne un certain nombre de savoirs, de compétences et de références. Apprendre des habitants leur territoire, permet de reconnaître leur expertise, de repérer les points de vue et de distinguer les modalités d'analyses, tout en plaçant l'enseignant dans la boucle locale des savoirs, aux côtés des habitants.

Le territoire est aussi un terrain où se partagent les émotions, où se construit de façon concrète une appartenance commune. Quand l'école s'en abstrait physiquement et différencie moralement et socialement, elle exprime un refus social d'en être, d'assumer un partage, un commun avec *ces habitants-là*. Elle propose plutôt à leurs enfants de s'en sortir (par la réussite scolaire), définissant ainsi une communauté (celle des *insiders*) en en rejetant d'un même geste celles et ceux qui échouent. À l'inverse, s'engager dans le territoire permet de mieux assumer les contradictions de la promesse scolaire : faire communauté tout en triant, faire République sans ignorer l'échec.

Assumer cette contradiction impose une forme de confiance dans un territoire et ses acteurs, dans leur capacité à éduquer, non comme auxiliaires de l'école mais parallèlement, selon d'autres formes, avec d'autres critères de réussite, dans une finalité commune d'émancipation (et non de réussite au sens scolaire). Les cités éducatives sont en ce sens intéressants, à condition de contribuer à nommer, valoriser et légitimer des modalités et parcours de réussite non scolaires. À condition aussi de veiller à ce que l'école n'impose pas aux autres acteurs (parents, associations, clubs, autres institutions, etc.) ses formes et normes, ses valeurs et ses critères de réussite, tous dictés par le sommet – classes préparatoires et grandes écoles – de la pyramide sociale.

Laurent CLAVIER<sup>12</sup>

Professeur agrégé d'histoire

(Enseignant depuis 25 ans en Seine-Saint-Denis)

12. Co-auteur de *Les territoires vivants de la république*, La découverte, septembre 2018.