

LE RAPPORT AU SAVOIR EN MILIEU POPULAIRE : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie » (1)

Bernard CHARLOT (*)

Nombre de jeunes des milieux populaires ont des comportements de conformité en classe au détriment d'une mobilisation sur les savoirs. Aux apprentissages scolaires, ils opposent « la vie », qui leur permet de réfléchir sur leur propre expérience qu'ils confrontent à des principes et à des règles tirés de leur environnement.

Ce rapport au monde, aux autres et à soi est conforté par le fait de la disparition chez les politiques d'un discours symbolique fort sur l'unité, l'égalité, l'universalité.

Depuis plus d'un siècle, l'école française est confrontée à la question de la différence, plus particulièrement encore de la différence sociale, que ce soit au niveau des politiques scolaires ou dans les pratiques quotidiennes. Sous la troisième République, le défi était de surmonter les différences culturelles, religieuses et politiques dans l'école laïque. Dans les années 1960-1970, le défi était celui de l'égalité des chances. Aujourd'hui, le défi est d'un autre ordre : dans certains quartiers et dans certains établissements, il semble que ce soit la survie même de l'école comme institution publique et comme lieu de savoir qui soit en question. Le fait que l'on aille à l'école pour apprendre n'est plus évident

(*) Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris VIII-Saint-Denis, membre de l'équipe ESCOL.

pour tous les jeunes et ceux là même qui l'admettent encore opposent de façon tranchée et répétitive « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». C'est bien souvent en ces termes, aujourd'hui, que s'exprime la différence sociale dans le rapport à l'école. Après avoir rappelé quels furent, depuis un siècle, ces débats sur la différence, je voudrais apporter ici quelques éléments permettant de mieux comprendre cette opposition, à la fois forte et un peu mystérieuse, que les jeunes établissent entre « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ».

L'école républicaine face aux différences

Le débat sur la laïcité auquel on a assisté dans les années 1880 était le prolongement du débat sur l'éducation nationale des années 1760. Le débat sur la laïcité a trop souvent été réduit à un antagonisme entre l'État républicain et l'Église. En fait, la laïcité, c'était le refus de reconnaître à la différence quelque légitimité que ce soit dans l'espace public. Les instituteurs, ces « hussards noirs de la République », savaient très bien que les enfants étaient différents. Mais, en tant qu'instituteurs, ils ne voulaient pas le savoir. Ils ne voulaient pas reconnaître de légitimité à ces différences dans l'espace public. Les différences régionales ou religieuses ne devaient se manifester qu'en dehors de l'école ; on avait le droit d'être breton, fils de fermier et catholique, mais chez soi, pas à l'école. Ce débat est loin d'être terminé : il a refait surface avec l'affaire dite du « foulard islamique ».

Les différences ne devaient pas être prises en compte, car l'Éducation nationale devait être centrée sur la citoyenneté définie à partir de l'intérêt général. Rousseau avait clairement exprimé l'essentiel : l'intérêt général n'est pas la somme des intérêts particuliers. C'est à cette définition qu'il faut revenir si nous voulons réfléchir à la citoyenneté sans la réduire à la pacification des banlieues.

Les intérêts particuliers, c'est tout ce qui a trait aux différences sociales et économiques dans notre société. Différences entre les parents, entre les enfants, et demain entre les jeunes qui arriveront sur le marché de l'emploi. Dans la figure laïque de la différence, toutes ces singularités socio-économiques devaient rester en dehors du périmètre de l'école.

Dans les années 1960-1970, la question des différences socio-économiques s'est au contraire imposée dans la réflexion sur l'école, jusqu'à en devenir le centre. Les différences socio-économiques ont cessé

d'être tenues en dehors de l'école parce que l'insertion des jeunes est devenue un des objectifs du système éducatif. Dès lors a été avancée l'idée d'égalité des chances. Il s'agit là d'un concept génial du point de vue idéologique, puisqu'il permet à la fois de poser le principe de l'égalité et de légitimer les inégalités. Avec ce principe, on entend garantir une égalité au départ du parcours scolaire tout en posant comme une évidence que les élèves ne seront plus égaux à la fin de ce parcours. Ce principe est à la fois égalitaire et inégalitaire : l'État doit garantir l'égalité des chances dans la course aux inégalités socio-économiques. L'égalité des chances n'est pas un principe socialiste, c'est un principe de la démocratie bourgeoise – ce qui d'ailleurs n'est déjà pas si mal quand on voit ce qui existe dans certains pays...

On peut remarquer que, dans les deux premières formes historiques du débat sur la différence à l'école, on retrouve un couple égalité-différence au sein duquel l'égalité est un principe politique (égalité des citoyens ou égalité des chances). C'est précisément ce principe d'unité politique que nous avons perdu.

Dans les années 1980-1990, nous sommes entrés dans une troisième forme de débat sur la différence, avec notamment le principe de discrimination positive (zones d'éducation prioritaires) et l'idée de pédagogie différenciée (de parcours diversifiés, etc.). Auparavant, l'État et les enseignants devaient affronter les différences, pour les réduire. Désormais, leur action est centrée sur la gestion de l'hétérogénéité. Cela entraîne une crise identitaire des enseignants, à qui l'on a toujours demandé d'avoir les yeux fixés sur l'unité et sur l'égalité, et qui doivent du jour au lendemain se concentrer sur la gestion de l'hétérogénéité. Il devient soudain impératif de prendre en compte cette hétérogénéité sous toutes ses formes. Des zones d'éducation prioritaires sont définies, les établissements doivent construire des projets, ils sont dits plus ou moins sensibles et les élèves plus ou moins difficiles.

Aujourd'hui, deux questions n'ont toujours pas reçu de réponses claires.

Premièrement, où est le principe d'unité ? Aucun principe politique n'est venu remplacer la citoyenneté de la troisième République et l'égalité des chances des années soixante. On peut certes affirmer un principe d'unité d'ordre anthropologique. Les partisans de la pédagogie différen-

ciée, défendue notamment par Philippe Meirieu, se réfèrent à l'éducabilité de chaque être humain. Leurs opposants disent, avec Régis Debray, qu'il existe une unité fondamentale des êtres humains dans la mesure où la Raison est tout entière présente en chacun. Mais s'il y a un principe anthropologique d'unité, où est aujourd'hui le principe politique, ce principe qui permettrait de poser, dans la société d'aujourd'hui et non plus dans celle de Jules Ferry, l'égalité fondamentale des êtres humains au-delà (ou en deçà) de leurs différences ? Sans un tel principe, le risque de segmentation du système scolaire est réel. Est grand également le risque de pratiques pédagogiques quotidiennes contribuant à cette segmentation – notamment par l'adaptation à la baisse des exigences des enseignants dans les quartiers dits sensibles. En l'absence de repères politiques, il est bien difficile aux enseignants de s'opposer au « cours des choses ».

Deuxièmement, de quelle différence parle-t-on au juste quand on invoque la pédagogie différenciée ? Si nous ne le savons pas, nous risquons de polluer l'acte pédagogique par des oppositions sans consistance théorique, telle l'opposition entre esprits abstraits et concrets. C'est-à-dire de différencier la pédagogie en référence à des catégories idéologiques posées comme réalités psychologiques, dans l'oubli des différences sociales, bien réelles celles-là, entre enfants.

Cette transformation des différences sociales et des différences singulières en différences scolaires est au centre des recherches sur le rapport au savoir que l'équipe ESCOL et moi-même menons depuis douze ans.

Le rapport au savoir en milieu populaire

Nos questions de base, si l'on veut les formuler de façon très simple, sont les suivantes. Premièrement, pour un enfant, notamment issu d'un milieu populaire, quel sens cela a-t-il d'aller à l'école ? Deuxièmement, quel sens cela a-t-il de travailler (ou de ne pas travailler) à l'école ? Troisièmement, quel sens cela a-t-il d'apprendre et de comprendre, à l'école ou ailleurs ? C'est sur ces points que des différences sociales et singulières se transforment en différences scolaires.

Je voudrais insister ici sur une question qui me paraît essentielle : dans les collèges des zones d'éducation prioritaires et dans les lycées professionnels, les jeunes opposent systématiquement « apprendre à l'école » et « apprendre la vie » (2).

« Apprendre à l'école »

Pour ces jeunes, apprendre à l'école, c'est faire le nécessaire pour passer de classe en classe et avoir un emploi. Quand ils parlent de l'école, ces jeunes (tout au moins la majorité d'entre eux) ne font référence ni au plaisir d'apprendre, ni au plaisir de savoir, ni au sens produit par l'école. Selon eux, pour avoir plus tard un emploi, il faut « faire ce qu'on leur dit de faire ». Le bon élève est celui qui arrive à l'heure et qui lève la main avant de prendre la parole. Les jeunes que nous avons interrogés peuvent parler longtemps du bon élève sans jamais dire ou laisser entendre qu'il a appris beaucoup de choses. Il est difficile de croire que ce constat étonnant est sans rapport avec les pratiques institutionnelles et pédagogiques à l'œuvre dans nos établissements scolaires...

Pour ces jeunes, « faire ce que l'on a à faire », c'est venir à l'école et écouter le professeur sans trop « délirer » ni trop « déconner ». Tout le reste dépend de l'enseignant. C'est donc de l'enseignant que dépend la capacité à apprendre des choses et à passer en classe supérieure. Un élève nous l'a dit : la note est celle du professeur avant d'être celle de l'élève. La réussite ou l'échec de l'acte d'enseigner dépend essentiellement de l'activité intellectuelle de l'enseignant, et non pas de celle de l'élève. C'est donc sur l'enseignant et sur l'institution scolaire que repose la responsabilité de la réussite de l'élève. Tout cela n'est évidemment pas sans rapport avec la question de la violence scolaire. Nous ne traiterons jamais au fond cette question tant que nous ne poserons pas celle des pratiques quotidiennes de confrontation au savoir entre un adulte et des élèves dans une classe.

Dès le CP, les élèves en difficulté nous disent qu'ils écoutent la maîtresse, alors que les élèves en réussite nous disent qu'ils écoutent la leçon. Voilà un beau sujet de réflexion : va-t-on à l'école pour écouter la maîtresse ou pour écouter (aussi) la leçon ?

De telles analyses me semblent importantes, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. Ainsi, une des questions que je me suis le plus posées ces dernières années est la suivante. Quand un élève dit qu'un cours ou qu'un professeur est intéressant, que dit-il exactement ? Cette question recouvre un débat théorique essentiel, celui du rapport entre le désir et le contenu cognitif. Sur le plan pratique, si nous savions ce que les élèves appellent un cours ou un professeur intéressant, il est probable que cela aiderait les enseignants...

« Apprendre la vie »

Pour les jeunes que nous avons interrogés, « apprendre la vie » ou « dans la vie » ou « ma vie », c'est observer, écouter et réfléchir. Dans leurs réponses, l'acte de réfléchir n'est cité que lorsque l'on évoque cette forme d'apprentissage. Cette observation et cette réflexion ont pour but de mettre en relation une expérience et une règle. Cette expérience, ce peut être la mienne ou celle d'un proche parent, d'un ami. La règle vérifiée par l'expérience peut être un principe d'ordre général, transmis par d'autres, ou une « leçon de la vie » plus particulière – ainsi, un élève nous dit avoir expérimenté par lui-même que « la confiance est une chose dont il faut se méfier »...

« Apprendre la vie », c'est être capable de dire le sens d'une expérience en l'éclairant d'un principe ou d'une règle. C'est également être capable d'évaluer la valeur d'un principe en l'illustrant par une expérience. Si ces deux éléments, le principe et l'expérience, ne sont pas réunis, on ne peut pas « apprendre la vie ».

Ce travail intellectuel collectif (car il s'agit bien d'un travail intellectuel, même si sont aussi mobilisés beaucoup de stéréotypes) a pour théâtre la vie quotidienne, et souvent la survie ; aussi, « apprendre la vie », c'est « apprendre dans la vie » et non pas à l'école. Pour ces jeunes, le monde n'est pas un objet à connaître de façon objective et selon des règles d'universalité. C'est un monde centré sur moi, mes proches, mes copains, mon groupe. Moi et les miens constituons le centre du monde. De sorte que « apprendre la vie », c'est la même chose que « apprendre ma vie ». Ce monde est le lieu d'affrontement de forces antagonistes, avant tout celles du bien et du mal. Ces forces antagonistes me traversent moi-même – de sorte que ces jeunes peuvent alterner un discours très généreux et un discours très cynique.

Dans ce monde, la question du vrai est subordonnée à des questions plus essentielles (plus essentielles pour la survie) : celle du bien et du mal, celle du permis et de l'interdit. Ces questions essentielles, ce n'est pas à l'école que ces jeunes pensent les rencontrer, mais dans la vie et... à la télévision. Celle-ci, en effet, propose à ces jeunes un spectacle de la vie qui est en phase avec leur rapport à l'apprendre : elle montre « le vrai » (tout au moins les jeunes le croient-ils), elle met en scène ces choses de la « vraie vie » que sont l'amour, le sexe, la violence, la mort, l'argent, l'amitié, la trahison..., elle éclaire ce qu'elle montre par des commentaires explicites ou visuels d'où il est aisé de déduire des règles.

Cette opposition entre « apprendre à l'école » et « apprendre la vie » appelle deux remarques.

Premièrement, les enseignants sont pris dans une contradiction forte face aux élèves dont le rapport à l'école est structuré par cette opposition, contradiction qui induit chez les enseignants difficultés et souffrances. Ils ne peuvent pas méconnaître le rapport au monde, à soi et à l'école qu'exprime la valorisation de la vie par ces jeunes ; le méconnaître serait se condamner à l'inefficacité. Mais ils ne peuvent pas non plus l'entériner, sous peine de vider de tout sens le projet qui fonde l'école – un projet de vérité, d'objectivité et d'universalité. Comment les enseignants peuvent-ils continuer à soutenir ce projet devant des élèves qui tiennent le discours de « la vie » ? Pour avancer vers une résolution de cette contradiction, sans doute faut-il poser les deux questions suivantes. En quoi l'école peut-elle, dans les formes spécifiques qui sont les siennes, produire du sens sur le monde, y compris sur le monde dans lequel ces élèves vivent au quotidien ? Comment permettre à ces jeunes d'accéder à des univers intellectuels (la littérature et la poésie, les mathématiques et les sciences, etc.) qui, pour ceux qui y sont entrés, sont aussi des lieux de vie et de plaisir ?

Seconde remarque, sur le plan politique : ce rapport au monde, aux autres et à soi est d'autant plus prégnant que les politiques ne portent plus aujourd'hui de discours symbolique fort sur l'unité, l'égalité et l'universalité. Dès lors que les politiques ne tiennent plus de discours symboliques structurants, chacun doit se débrouiller de son côté, avec les siens, pour « apprendre la vie » ou la survie. Là est peut-être aujourd'hui le problème clef de l'école face à la différence : la machine à fabriquer de l'unité et des références universelles, dont l'école était une pièce essentielle, est aujourd'hui en panne dans la société française. Parce que l'on ne peut plus proposer aux jeunes les emplois qui leur sont nécessaires, on s'interroge sur leur « employabilité ». Parce que les catalyseurs d'unité que furent longtemps l'administration, l'école, les partis et les syndicats ne fonctionnent plus, on s'interroge sur l'« intégrabilité » des jeunes. En employant ces mots, nous renvoyons sur les victimes la responsabilité de ce qui leur arrive. Réfléchissons plutôt à notre difficulté à tenir un discours d'unité, d'égalité et d'universalité qui transcende les inégalités – et à construire un monde qui corresponde à ce discours.

Bernard CHARLOT

NOTES

(1) Cet article est une version légèrement remaniée d'une conférence prononcée aux Entretiens Nathan de 1999 et publiée, sous le même titre, dans le livre *L'École face à la différence* (sous la direction d'Alain Bentolila), Nathan, 2000. Vei Enjeux et B. Charlot remercient Alain Bentolila et les éditions Nathan d'avoir autorisé la republication de ce texte.

(2) Sur cette question du rapport au savoir et à l'école, on pourra consulter, notamment : CHARLOT (B.), BAUTIER (É.) et ROCHEX (J.-Y.), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (Armand Colin, 1992) ; CHARLOT (B.), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie* (Anthropos, 1997) ; BAUTIER (É.) et ROCHEX (J.-Y.), *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* (Armand Colin, 1998) ; CHARLOT (B.), *Le Rapport au savoir en milieu populaire* (Anthropos, 1999). On trouvera dans ce dernier livre un développement et une illustration par des paroles d'élèves de cette opposition entre « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ».