

# Un livre ambigu

## *La construction des inégalités scolaires*

Sous la direction de Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon  
Presses Universitaires de Rennes

**Par Pierre Frackowiak**

Le luxe de précautions prises pour ne pas paraître opposé aux nouvelles pédagogies et la vivacité des réactions aux critiques ou aux interrogations à ce sujet ne peuvent que renforcer les doutes et les inquiétudes. On sait qu'en la matière, un peu comme en politique, ceux qui prétendent ne pas prendre parti, ne pas juger, s'élever au-dessus des mêlées, prendre de la hauteur sont toujours du côté du conservatisme. A la page 176, J-Y Rochex souligne : « De même, interroger comme nous le faisons, les idéologies et les doxas pédagogiques contemporaines, les dispositifs, les discours et les pratiques qu'elles inspirent, ne signifient nullement que nous prônions un retour à on ne sait quelles méthodes et outils « traditionnels » supposés avoir fait « leurs preuves ». Notre travail et nos objectifs se situent au contraire à l'écart des figures médiatiques et habituelles du débat pédagogique, opposant tradition et innovation, centration sur les savoirs et sur les élèves, à l'encontre aussi bien d'une conception faible de la culture et des missions de l'école s'accommodant d'un relativisme bien peu contrôlé, et d'une visée de socialisation scolaire pensée en marge ou en dehors des fonctions et activités de transmission-appropriation des savoirs, que d'une posture de (re)légitimation – satisfaite ou nourrie de ressentiment et de nostalgie – dans les formes consacrées de la culture scolaire et de sa transmission. ». A la page 197, il insiste : « L'heure n'est, selon nous, ni à la nostalgie passéiste, laquelle campe bien souvent sur une vision mythique de l'école passée, ni au prophétisme irénique dénonçant globalement le supposé archaïsme de l'institution et de la forme scolaire pour promouvoir des logiques d'innovation faisant bien peu de cas aussi bien de la question des savoirs et des apprentissages que de celle des inégalités. Loin des oppositions consacrées entre tradition et innovation, entre « centration » sur les savoirs ou sur les élèves (...) ». Cette insistance peut paraître suspecte. Ce n'est pas faire injure aux penseurs concernés de rappeler que dans le débat entre républicains et pédagogues, tous ceux qui affirmaient l'opposition dépassée et prétendaient la transcender, étaient plutôt républicains avec des discours fréquemment méprisant pour la pédagogie.

## Mépris pour la pédagogie ?

On retrouve d'ailleurs au fil des 212 pages l'expression d'une certaine distance par rapport à la pédagogie, y compris dans la bibliographie où sont manifestement exclus les pédagogues contemporains qui ont marqué l'histoire de l'école, faisant le choix de signaler les didacticiens, au nom, implicitement ou délibérément dans plusieurs chapitres, des sacro saints savoirs des disciplines scolaires immuables, et des sociologues, réputés plus scientifiques que les pédagogues.

Cet ostracisme ou ce parti pris que l'on retrouve souvent dans ce que j'appelle « la culture dominante du second degré » et dans les positions corporatistes de certains syndicats peut paraître surprenante ou contradictoire quand on observe la cohérence de l'ouvrage autour de l'hypothèse, ou plus souvent du postulat, que les pratiques scolaires des classes choisies pour les recherches décrites sont massivement influencées, conditionnées, fabriquées par un « discours dominant » fortement constructiviste. Les affirmations non soumises à la moindre pensée divergente sont nombreuses dans l'ensemble du livre qui considère que les enseignants concernés sont sous influence des pédagogues modernes, avec des tendances hâtives aux généralisations. On lit à la page 11 : « L'école primaire d'aujourd'hui est profondément différente de celle d'hier. (...) L'école actuelle, dont les enseignants mettent pourtant l'accent sur les démarches centrées sur l'élève, sur l'activité de celui-ci pour construire ses savoirs et ses compétences, moins que jamais n'assure une égalité d'accès aux savoirs ». Malgré les précautions prises ailleurs, le parti pris est flagrant. L'hypothèse est reprise page 50 : « Dans la manière de faire la classe actuellement (...) les diverses possibilités d'interprétation de la mise en œuvre de la notion de compétence par les enseignants ont une influence manifeste sur la conception des pratiques actuelles ». Page 147 : « La forme scolaire aujourd'hui dominante (voir le chapitre « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs », un titre révélateur !), voire les dispositifs les plus récurrents, ce qui donne à penser qu'il existerait bien des évolutions transversales aux différentes disciplines scolaires telles qu'elles sont enseignées de l'école maternelle jusqu'en 6<sup>ème</sup>, voire au-delà ». Le conditionnel utilisé n'atténue guère l'affirmation. Page 171, dans la conclusion d'un chapitre où la « discipline identifiée » apparaît comme un élément essentiel dans la lutte contre les inégalités : « La définition, que nous avons présentée, d'un discours pédagogique actuellement dominant, nous semble éloigner les élèves d'une socialisation langagière et cognitive qui les inscrirait dans la familiarité avec une littéracie étendue supposée par le fonctionnement de l'école d'aujourd'hui ». Et Jean-Yves Rochex enfonce le clou : page 178 : « Leur souci, appuyé sur une doxa pédagogique « moderniste », voire « constructiviste », de faire que tous les élèves soient en activité », page 179 : « Le pilotage en même temps que la conception du travail de l'enseignant, par les tâches conduit à une péjoration, voire à une méconnaissance des enjeux de savoir et de travail intellectuel... gain didactique très faible, voire quasiment nul, (...) ». L'ouvrage fourmille de ce type d'affirmations sous le clavier d'une quinzaine de chercheurs patentés. On ne peut faire le procès d'un manque de cohérence. On peut retrouver quelques similitudes avec des textes de procureurs mobilisés contre la prétendue fabrique de crétins que serait devenue l'école sous l'influence de pédagogistes illuminés. J-Y Rochex ne va pas jusque là, mais il est évident que ses conclusions peuvent parfaitement alimenter – à l'insu de son plein gré sans doute – le discours des pourfendeurs de la

pédagogie qui ont obtenu une grande victoire en 2005/2007 avec le déni systématique de la pédagogie et une mastérisation faisant l'impasse sur la formation pédagogique des enseignants.

### **Un grave malentendu**

L'hypothèse ou le postulat reposent pourtant sur un grave malentendu ou sur une regrettable subjectivité. Prétendre au vu d'une douzaine de classes observées que la doxa constructiviste est devenue la clé de voûte de l'école n'est qu'une opinion. Les réalités du terrain et les entretiens poussés avec les enseignants le démentent complètement. La position est du même ordre que le procès contre la méthode globale qui serait la source de tous les maux alors que personne ne l'a jamais vue nulle part et que la plupart des méthodes sont des méthodes syllabiques rhabillées de neuf. L'habit ne fait pas le moine. L'observation et l'analyse des pratiques ne peuvent être crédibles que si elles sont confrontées aux représentations réelles et même à l'histoire des enseignants concernés. La perfusion du discours pédagogique moderne est faible. Le nombre de classes touchées est faible. Le temps nécessaire à des changements profonds, réels, des comportements est très long. La résistance au changement est beaucoup plus forte et profonde que l'on ne le pense généralement. L'observation des pratiques dans le second degré est encore plus révélatrice.

Contrairement à ce que certains commentateurs déclarent, les corps d'inspection du premier degré sont plutôt conservateurs, comme tous les corps d'inspection en France. Ils ont d'ailleurs été créés pour conserver et contrôler la conformité, pas pour accompagner l'innovation. Les militants des mouvements pédagogiques peuvent en attester largement. Leurs exigences avec les enseignants innovants sont infiniment plus fortes qu'avec les enseignants traditionnels. Dans le domaine de la lecture par exemple, ceux qui ne pratiquent pas un b-a ba classique sont le plus souvent appelés à se justifier, à donner leurs références, à réagir à des citations de neuro scientifiques, à faire leurs preuves. Ils sont beaucoup plus facilement critiqués que les autres qui bénéficient en plus du soutien et de la confiance d'une grande majorité de parents. On sait que l'opinion publique est conservatrice en matière scolaire et que même les parents qui ont été victimes de l'école revendiquent le maintien des pratiques qui les ont conduits à l'échec. L'histoire de la loi de 1989 que je développe dans d'autres textes et ouvrages illustre bien cette évidence. Son abandon sans la moindre évaluation et sans la moindre larme est passé aux pertes sans profit hors d'un discours général formel. L'évocation du « discours dominant » pourrait, éventuellement, être entendu si on le distinguait nettement de sa mise en œuvre, ce qui n'est jamais le cas, sauf erreur due à une lecture trop rapide de quelques chapitres. La loi de 1989, aboutissement d'une volonté de réforme fondamentale de l'école, véritable intention de changement, n'a pas été appliquée. Sans doute a-t-il manqué une pédagogie de la réforme et un accompagnement positif inscrit dans la durée. Il a manqué surtout un engagement réel des corps intermédiaires. Je me souviens bien par exemple, du nombre de collègues inspecteurs qui recommandaient de continuer comme avant (notes, compositions, classements) et en appliquant, quand même, les nouvelles consignes ministérielles (le livret scolaire). Nous avons connu une de ces époques étonnantes où dans le même temps l'inspection générale saluait les efforts des inspecteurs pour l'application de la loi (projet, cycles...) et où la persistance des pratiques en classe

demeuraient inchangées ou presque. On sait que le règne de l'apparence est une caractéristique du système. Il est dommage que des chercheurs de très haut niveau puissent se laisser abuser. Il est intéressant de noter – et cela confirme plutôt ma thèse – que l'attitude des mêmes corps depuis 2007 s'est notablement éclaircie. La mise en œuvre des politiques ultra libérales, conservatrices (nouveaux vieux programmes de 2008, pilotage par les résultats, escroquerie de l'aide individualisée, etc) a bénéficié d'une loyauté voire d'un zèle spectaculaire. Il est vrai que l'autoritarisme et l'instrumentalisation exercés depuis 2007/2008 sont sans commune mesure avec la liberté garantie en 1989. La recherche présentée dans le livre est antérieure à cette période rude, mais les constats permettent d'éclairer la difficulté à entrer réellement dans un contexte de réforme. A l'école, il est plus facile de reculer que d'avancer, et en 5 ans, le recul a été considérable.

### **Le contraire de l'hypothèse ou du préjugé**

Pour illustrer la persistance des pratiques traditionnelles, j'ai choisi de reprendre l'une des séquences décrites avec une enseignante E (page 69) qui était présentée de manière élogieuse : « conduite de classe ferme et claire, elle justifie, argumente, le langage est ici utilisé pour exposer des savoirs, etc », en somme une excellente enseignante malgré l'impact de la pensée dominante dont elle est supposée atteinte comme les autres. De plus, elle fait une leçon de grammaire et non une observation réfléchie de la langue, ce qui convient parfaitement à l'observateur.

Voici une partie du décryptage de la séquence (j'ajoute un numéro à chaque intervention pour faciliter une analyse précise que je ferai ultérieurement) :

1. Ens : J'ai mis trois points, trois points importants. Vous pouvez prendre les surligneurs comme d'habitude
  2. Grammaire ?
  3. Ens : Grammaire. On y va ? Nicolas
  4. Nicolas lit : Le complément circonstanciel permet de préciser les circonstances dans lesquelles se déroule un évènement
  5. E : ça on l'a vu hier quand on a fait
  6. Lafouine
  7. L'inspecteur Lafouine. Ça veut dire quoi cette phrase là ?... Yacine
  8. Yacine : Heu... Si le complément n'est pas dans la phrase, ça ne donne pas de détails
  9. E : Oui. Maxime
  10. Maxime : ça exprime une action
  11. E : ça exprime une action. Je ne pense pas que ça exprime une action
  12. Quentin : ça exprime un lieu
  13. E : Oui, ça exprime un lieu, tu as raison. Quentin
  14. Quentin : Par exemple, dans une enquête policière, s'il n'y a pas de compléments circonstanciels, on ne comprendra rien
  15. E : Oui, tu as raison, on ne comprendra rien. Yvan
  16. Yvan : oui, ça précise, c'est comme les indices
  17. E. Oui d'accord, Vous êtes gentil, vous lisez tout
  18. E. Emilie
- Emilie lit l'exemple

19.E : Il y a combien de compléments circonstanciels ? Je les ai mis en italique. Il y en a...

20. Trois

21. E : le premier. Tu lis Yvan

22. Yvan lit : « aujourd'hui » précise quand ça se passe

23. E : Vous êtes d'accord ? Aujourd'hui précise quand cela se passe. C'est un complément circonstanciel de temps. Avec lenteur. Ayoub.

24. Ayoub lit : « avec lenteur » précise comment cela se passe. C'est un complément circonstanciel de manière

Après une dizaine d'échanges du même ordre

E : Dans l'exemple, nous surlignons, attention séparés, les compléments circonstanciels. Vous surlignez « aujourd'hui », « sur la nationale 7 » et « avec lenteur ».

On passe ensuite à des exercices d'application classiques

La critique de la séquence est relativement juste, pages 75 et 76, au sens des apprentissages manquants et de l'absence d'activité mentale (« cadrage faible, transmission directe de contenus » etc ) l'analyse pédagogique est inexistante et peut laisser penser aux lecteurs, compte tenu de l'affirmation lancinante d'une prétendue pensée dominante désastreuse, que cette séquence est représentative de cette domination.

Or, il serait honnête de reconnaître qu'il n'en est rien, que nous sommes aux antipodes du constructivisme, que la pratique observée est identique à celle qui avait cours durant toute l'histoire de l'école depuis sa création : le maître au centre, la grammaire pour la grammaire, des questions fermées ultra inductrices, pas de travail réel des élèves, pas de mise en situation d'analyser, de classer, de constater, d'exprimer leurs découvertes, d'échanger avec les autres, aucun renvoi au groupe, etc, etc. Sans compter que l'on ne sait pas qui sont ceux qui parlent, que font ceux qui ne parlent pas, combien sont attentifs et combien de temps... Et le plus grave par rapport à la question des inégalités, c'est que ce type de séquences ultra scolaire met toujours les élèves non formatés, non préparés par leur milieu à être élèves, dans les pires difficultés. Ils se demandent ce que c'est que ce charabia technique alors que, par contre, ils sont tout à fait capables de s'intéresser et de comprendre l'histoire de l'inspecteur Lafouine, voire de l'aider à résoudre son enquête, à produire du langage dans lequel il y aura des compléments circonstanciels, qu'ils utilisent bien avant d'en connaître une définition approximative et contestable. La confusion prématurée entre l'enquête et un travail dirigé et directif sur le texte qui conduit à oublier l'enquête de l'inspecteur, à oublier le sens, au profit de la mécanique de la grammaire<sup>1</sup>, est un facteur considérable de renforcement des inégalités. Une véritable mise en situation des élèves, pour observer, analyser, débattre, formuler clairement des conclusions partielles, rechercher des exemples comparables dans d'autres textes, etc, est, d'un point de vue de pédagogie, un atout pour lutter contre les inégalités. La priorité au sens et à l'intelligence... L'exigence de fabriquer des outils mentaux simultanément aux apprentissages.. Une meilleure leçon de grammaire classique ne changera rien aux difficultés des enfants en difficulté qui ne comprennent rien à l'école et qui s'ennuient.

Force est de reconnaître que l'analyse des séquences observées conduit à la conclusion qu'il ne s'agit jamais vraiment de pratiques constructivistes. Je ne mets nullement en cause l'intérêt, la pertinence, l'objectivité, le caractère scientifique même (surtout si cela peut faire plaisir aux chercheurs) de l'observation des pratiques. Je pense même qu'il ne peut y avoir de progrès possible, d'espoir de transformation des pratiques, sans que les propositions ne s'appuient sur des analyses de pratiques, si possible même des analyses comparées. Depuis quelques années, je dénonce d'ailleurs la mise en œuvre du pilotage du système par les résultats alors que les prétendus pilotes sont incapables de mettre ces résultats en rapport avec les pratiques qui les produisent. Par contre l'interprétation de ces pratiques fondées sur le postulat qu'elles seraient conditionnées par un discours dominant constructiviste me paraît une erreur majeure, grave, qui conduit à pouvoir contester la thèse voire même l'intérêt de cette recherche orientée.

Il est possible par contre que quelques maîtres plus engagés que d'autres dans des démarches plaçant l'élève au centre du système, ne prévoient pas suffisamment le temps nécessaire aux activités de réinvestissement, de fixation, de mémorisation, d'entraînement, privilégiant peut-être trop le temps de la construction des savoirs et des compétences par une démarche active des élèves eux-mêmes, placés dans des situations problèmes, situations de recherche, de travail réel à distinguer de l'exécution de consignes morcelées. Ce risque de dérive est à prendre en considération. Malheureusement, sur le terrain, le constat de cette dérive a été souvent le prétexte à la condamnation de la méthode plutôt qu'à une invitation à une régulation des démarches. En tous cas, cela ne permet en aucun cas de contester l'importance d'une pédagogie active.

### **Regard d'un pédagogue, enfant de pauvres**

Le poids des représentations et des pratiques classiques, ancestrales, est considérable. Les pratiques anciennes persistent parfois sous des habillages moins austères (un peu de confiture sur un pain qui ne change pas), la conviction profondément enracinée que le modèle de la transmission magistrale est incontestable, éternel et universel est favorisée, entretenue par toute la formation universitaire et professionnelle dont c'est le modèle de référence.

Après avoir été instituteur, maître formateur associé à une équipe de recherche de l'INRP (Victor Host), après 30 ans d'inspection humaine et pédagogique, au contact quotidien des élèves et des enseignants, il m'est arrivé à moi-même de succomber souvent, malgré les discours, au terrorisme du modèle dominant, qui n'était pas celui que je tentais de porter. J'avais appris à analyser les pratiques à l'INRP : enregistrement vidéo ou audio de séquences, décryptages, chronométrages, analyse des échanges (qui parle à qui et pourquoi), analyse du type de langage produit (et du rapport à la pensée), analyse des silences et parfois des mimiques, analyse des productions initiales des enfants mis en situation de recherche, de production, de tâtonnement expérimental... Je « faisais souvent l'école » en inspection, non pas pour faire des leçons modèles mais pour enrichir le dialogue avec l'enseignant par des comparaisons, sans jugement de valeurs, des interventions magistrales et des productions des élèves. Il m'est arrivé souvent d'entendre les enseignants me dire : « tiens, avec vous, les élèves x, y, z, qui ne disent jamais rien se sont exprimés et j'ai été étonné de l'intelligence de leurs réactions ». Et pourtant, combien de fois, me suis-je surpris à basculer... Les vieux

démons survivaient et surgissaient. Je faisais un signe complice à l'enseignant en lui disant : « ça y est, je bascule ». D'un moment de respect, d'attention, d'animation des échanges directs entre élèves sans la médiation du maître qui en détruit l'authenticité, de valorisation des productions, des essais, des propositions, soudain, je reprenais « les choses en mains » aurait-on pu prétendre, et je reprenais la fameuse et terrible technique du questionnement fermé, inducteur, la réponse étant parfois incluse dans la question. Il fallait obtenir la réponse que j'attendais, n'entendant même plus celles que je n'attendais pas. Sans doute le retour du syndrome de la montre, du temps perdu, des programmes que l'on ne finit jamais ou que l'on finit pour quelques uns, ceux-là même qui n'ont pas besoin de finir le programme pour tout savoir.

On comprendra que je ne peux que contester l'hypothèse ou le postulat de l'équipe de J-Y Rochex. L'école qu'il accuse d'aggraver les inégalités n'est pas celle qui aurait été influencée par les pédagogues, c'est celle du 19<sup>ème</sup> siècle. Et si l'on veut agir pour réduire les inégalités, c'est vraiment par la pédagogie que l'on pourra y parvenir, sûrement pas par la didactique des disciplines scolaires classiques, sûrement pas en partant du faux simple fabriqué par l'adulte savant pour éviter le complexe qui a du sens, sûrement pas avec des préalables et des prérequis mécaniques qui interdisent d'accéder au sens, sûrement pas en ignorant les savoirs et les compétences construits dans tous les milieux hors de l'école, sûrement pas en oubliant le vieux principe du pédagogue Célestin Freinet qui expliquait que pour rouler à vélo, il faut rouler à vélo plutôt que de démonter le vélo, de mettre des mots et des définitions sur chaque pièce et d'expliquer magistralement son fonctionnement...

Fils d'ouvrier immigré très pauvre, je sais encore parfaitement les difficultés des pauvres. Je sais aussi tout ce que je savais par mes parents et grands parents, par les mineurs du voisinage et qui n'intéressait pas l'école. Je sais la souffrance et la résignation, aujourd'hui la révolte, des enfants qui ne comprennent rien à cette école qui ignore ce qu'ils sont et ce qu'ils savent, qui leur impose des disciplines scolaires issues de l'antiquité, des universités, de Jules Ferry qui s'interrogeait lui-même sur leur choix (pourquoi pas du droit en 1882 ?) et de X. Darcos.

### **Ne pas tuer la pédagogie**

A un moment qui pourrait permettre un vrai virage vers une école du futur démocratique, généreuse, humaine, émancipatrice, à un moment où l'accumulation exponentielle des savoirs de l'humanité et de leur diffusion touche tous les milieux et bouscule la conception des contenus à enseigner, à un moment où chacun sait que les finalités devraient prendre le pas sur les programmes/sommaires de manuels, à un moment où la cohésion sociale se détruit dangereusement, la recherche sur la construction des inégalités scolaires est nécessaire, indispensable même, peut-être salutaire, mais il serait sage d'éviter les impasses et les malentendus.

« L'indifférence aux différences » (page 173) est consubstantielle à la conception des programmes qui sévit depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, qui a été renforcée, imposée, en 2007/2008 et au déni de la pédagogie. On ne pourra pas progresser si l'on ne parvient pas à tirer ses bottes de la glaise et à marcher, dans le respect des pédagogues, de penseurs comme Morin, Meirieu, Giordan, Charmeux, et tant d'autres<sup>2</sup> qui éclairent le chemin.

C'est l'enfermement dans la transmission des disciplines scolaires cloisonnées et leur didactique qui menace les élèves en difficulté au nom d'un saint Savoir scolaire.

J-Y Rochex écrit page 32 : « Toute prescription d'une transformation des pratiques d'enseignement des savoirs appelle un travail collectif des didacticiens, nourri de l'observation des situations ordinaires, qui ne supposeraient pas des capacités hors du commun pour chaque professeur, qui permettrait de déterminer des objectifs pédagogiques et didactiques raisonnables basés sur des conditions de possibilité des situations effectives (Perrin Glorian 2011) ».

Or les prescriptions naturellement liées à une pensée unique sont toujours contre productives, il faut faire confiance en l'intelligence et en la sensibilité des enseignants, les former et les accompagner avec bienveillance, les respecter. Les didacticiens, seuls, éloignent forcément les enseignants des élèves en privilégiant des logiques disciplinaires au nom d'un Savoir contestable. L'appel aux didacticiens pour déterminer des objectifs pédagogiques sans les pédagogues est un danger bien connu. La recherche d'objectifs qui ne soient pas hors du commun et d'un prétendu possible est, qu'on le veuille ou non, la négation du pari de l'intelligence des élèves des milieux populaires<sup>3</sup>.

**L'école démocratique du futur ne pourra pas se construire sans la pédagogie. Le système ultra libéral autoritaire qui détruit l'école publique depuis plusieurs années, l'a bien compris. Il a tué la pédagogie.**

**Pierre Frackowiak**

Inspecteur honoraire de l'Education Nationale

Co-auteur avec Philippe Meirieu de « **L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société?** ». Editions de l'Aube. Mai 2008. Réédition en format de poche, octobre 2009  
Auteur d'une contribution dans l'ouvrage « **Construire des pratiques éducatives locales** » sous la direction de Vincent Berthet et Laurence Fillaud-Jirari. Editions La chronique sociale. Juillet 2008.  
Auteur de « **Pour une école du futur. Du neuf et du courage** » Préface de Philippe Meirieu. Editions La chronique sociale. Lyon. Septembre 2009  
Auteur de « **La place de l'élève à l'école** ». Editions La chronique sociale. Lyon. Janvier 2010.  
Auteur d'une contribution dans l'ouvrage « **Les enfants au carré ? Une prévention qui ne tourne pas rond** » du collectif Pas de 0 de conduite, aux éditions Erès. Mai 2011.  
Auteur de tribunes, analyses, sur les sites « **educavox.fr** », « **meirieu.com** »  
Prochain livre : « **L'école. En rire, en pleurer, en rêver** ». avec les BD de Jacques Risso. Préface de André Giordan. Post face de Philippe Meirieu.

---

<sup>1</sup> L'école est coutumière d'un phénomène étonnant. Les enfants des milieux favorisés font de la grammaire implicite complexe depuis leur naissance, comprennent des phrases syntaxiquement très complexes depuis leur plus jeune âge. Ils n'ont donc aucune difficulté à subir des leçons de grammaire dans l'ennui le plus profond ou dans la joie de faire plaisir à l'adulte. Au nom de l'égalité, on impose la grammaire comme préalable à l'expression/communication à des enfants qui ont été privés des vrais préalables qu'ont eu les autres. Et on est fier de leur imposer...

<sup>2</sup> Avec d'autres, ils m'ont aidé à lutter contre les inégalités dans mes pratiques d'enseignant et d'inspecteur, ex-pair expert, qui faisait l'école. Avec les mouvements pédagogiques qui sont l'oxygène

---

du fonctionnement de l'école et qui méritent d'être soutenus. Mais ils ne sont peut-être pas des chercheurs

<sup>3</sup> La définition du possible pour les élèves en difficulté avec l'école, c'est toujours vouloir faire plus simple, plus accessible, plus méthodique. Construire les bases... Et les bases des bases ?