

INNOV'ACTION

Reconnaître l'hétérogénéité pour la vivre ensemble comme une chance

Innov'action, le journal sans prétention, écrit par des acteurs de l'École à destination des acteurs de l'École, pour accompagner l'évolution de nos pratiques.



Beaucoup s'inquiètent de l'avenir de l'École. Les inquiétudes portent tant sur son efficacité que sur ses finalités et son organisation. Les résultats des premières enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) montrent une régression de la France au sein des nations « évoluées ». Les derniers rapports (Delahaye pour l'Education Nationale, Grard pour le Conseil Economique Social et Environnemental) mettent l'accent sur le fait que l'École ne parvient pas à réduire les inégalités sociales. La mise en place globale, de la maternelle au collège, des nouveaux programmes et l'entrée en vigueur de la réforme du collège, à la rentrée 2016, suscitent de nombreuses interrogations et soulèvent même des oppositions. Certains soupçonnent en effet des finalités cachées (économie, réduction de la dotation horaire...) derrière les annonces faites par le ministre.

D'autres expriment des peurs, parfois irraisonnées concernant la mise en place de la réforme : l'allemand et les langues anciennes vont-ils disparaître? Les disciplines vont-elles se dissoudre dans les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires? D'autres encore s'inquiètent des modalités pratiques : la construction des futurs emplois du temps ne devient-elle pas un casse-tête insurmontable pour les chefs d'établissements? Une formation proposée hors temps de travail n'est-elle pas une façon de « tuer » la réforme dans l'œuf?

Au printemps dernier, à un moment où ces questions ne se posaient peut-être pas avec tant d'acuité, le secteur « politique éducative » du Sgen-CFDT Bourgogne a voulu prendre un peu de recul en organisant le 1er avril un journée de formation intitulée : « hétérogénéité et pratiques pédagogiques » au cours de laquelle sont intervenus Denis Loizon (maitre de conférence et formateur à l'ESPE), Philippe Meirieu, Catherine Chabrun (ICEM-Pédagogie Freinet), Gwenaël Le Guevel (Sgen-CFDT). Nous avons voulu consacrer ce deuxième numéro à une relecture et une mise en perspective des différentes interventions par les membres du secteur « politique éducative ». Puisse ces textes vous apporter la stimulation ressentie par les participants à cette journée!

Bonne Lecture!

Au sommaire

La crise de la famille et l'École	p. 2
Finalités de l'École	p. 5
Transformer l'École : les modalités	p. 8
La Singularité de la pratique enseignante	p. 12
Bibliographie	p. 15

Crise de la famille et école

Quoi de neuf dans la famille ? Les nouveaux rapports internes.

Philippe Meirieu a rappelé le premier avril que nous assistons à une transformation profonde du statut de l'enfant et à une mutation fondamentale dans le rapport entre les générations. Désormais, ce n'est plus la famille qui doit faire le bonheur des enfants, ce sont ceux-ci qui doivent faire le bonheur des parents. L'enfant est en train d'acquérir un pouvoir considérable, puisque c'est autour de lui que se construit la famille. Comme il est un peu malin, il comprend que la famille veut être aimée de lui. Ce ne serait peut être pas si grave, si tout cela n'était pas relayé par le capitalisme pulsionnel^[1]. L'enfant met en concurrence les adultes pour satisfaire ses pulsions d'achat. Le consentement au caprice est socialement encouragé puisqu'il fait marcher le commerce. Le défi pour l'École sera bien de faire régresser la pulsion infantile, pour ne pas contribuer par la suite à la destruction systématique de l'appareil psychique juvénile. Si l'on considère comme nécessaire l'étape de la frustration, faudra-t-il proposer à l'École cette nouvelle mission : faire régresser les pulsions ? C'est la fin d'une époque qui a pu paraître éternelle, où la place de l'enfant comme « petit nouveau » qui entre dans le monde, l'assignait à la formation, à l'obéissance et à la patience. Quelque chose s'est effondré quelques décennies après l'invention de l'adolescence. Les âges de la vie ne relèvent plus d'une progression normée et contrôlée par la psychologie. Les individus désormais coexistent plus ou moins pacifiquement dans des petits arrangements où chacun trouve son compte, avec les gratifications émotionnelles comme seule monnaie d'échange. On ne sait plus bien qui obéit à qui, tant les protocoles d'échange relèvent du chantage et de la tentative de « soudoyer. » L'adolescence, jadis, pour ne pas s'engluer dans « le pot au noir »^[2], gardait vaille que vaille un cap qui lui permettait de sortir finalement debout dans les prémices de l'âge adulte. Désormais, elle est devenue modèle normatif pour tous les âges, déteignant de façon de plus en plus précoce sur l'enfance (mode, loisir, connexion) en imposant sa visibilité criarde. Elle perdure chez les jeunes adultes, mimant très tard les modes de l'adolescence pour se protéger de la dureté du monde et faire face à une entrée constamment retardée dans le réel. Ce sont ces nouveaux acteurs qu'il faut accueillir dans une École qui a bougé depuis 1975 (collège unique) mais probablement beaucoup moins vite que ceux qu'elle prétend instruire et parfois même éduquer.

En quoi les modifications éducatives dans un certain nombre de familles peuvent-elles impacter le rapport à l'École ?

Il ne s'agit certes pas de généraliser, mais de remarquer qu'il suffit de quelques élèves en désarroi dans une classe, pour que le fonctionnement de celle-ci tout entier soit perturbé. Le système républicain a fait le choix de ne pas pratiquer de ségrégation (filiales), d'exclusion (qui permettrait la pacification des classes difficiles), mieux il revendique de maintenir ensemble et jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire les enfants un peu construits par la famille et les sauvages dont parlait Jean-Pierre Chevènement il y a déjà quelques années. C'est évidemment tout à son honneur, mais on peut se demander si ce projet ne gagnerait pas en crédibilité avec quelques moyens (baisse des effectifs par exemple). Aucune revendication enseignante ne peut en rester là, mais c'est le point de départ pour beaucoup de collègues, y compris au Sgen-CFDT. À défaut, les nouveaux compor-

tements (auto-affirmations désordonnées et bruyantes de soi, revendications agressives ne supportant aucun délai, fonctionnement indifférent au groupe, désir narcissique d'une relation fusionnelle etc.), même minoritaires, même gérés par des enseignants chevronnés, même faiblement perturbateurs, finissent toujours par parasiter l'ensemble de la vie de la classe. Que se passe-t-il donc dans nos écoles ? Quelques flashes !

- ▶ Des enfants qui ne savent plus ce qu'est **l'autorité**, ni ce qu'est un adulte. Il y a plus de trente ans que nous avons découvert que certains élèves n'ont jamais vu partir leur père vers un vrai travail qui donne du sens à sa vie. Les modèles actuels d'identification restent parfois problématiques : pères dealers, violents.. Sans aller aux extrêmes, une certaine confusion sociale rend beaucoup de parents incertains sur leur identité et leur statut. Ils n'ont pas appris ce que l'immersion précoce dans le monde stable d'antan rendait parfaitement naturel, au contact des anciens qui étaient déjà dans le monde et l'avaient au moins partiellement apprivoisé. L'adulte enseignant, est comme un dernier des Mohicans , dont les rituels et les injonctions peuvent paraître très exotiques à bon nombre d'enfants. En retour, il arrive qu'il s'interroge sur la pertinence et la crédibilité de sa mission.
- ▶ Le **rapport au temps**. Les chantages à la consommation (commerciale ou d'activités d'écrans) déterminent une temporalité d'où se sont absentes la patience, l'attente, où l'ennui est devenu inacceptable. La durée devient une succession d'instant sans rapports, d'où sont exclues la capacité de construire des projets et celle de rechercher des mémoires communes. Bernard Stiegler (Ecole des parents n°613) montre que la formation de l'attention ne relève plus de l'observation minutieuse des « choses » ou des modèles , mais est complètement confisquée par des technologies beaucoup plus puissantes (médias, Internet...). Cela produit une captation de masse qui prescrit des comportements enrôlés par tous les marketings.
- ▶ C'est paradoxalement la notion de **collectif, de groupe** qui s'est dissoute, au moment même où le conformisme consommateur généralisé pourrait créer une sorte de nouveau sujet historique. Mais celui-ci ne construit rien, instrumentalisé qu'il est dans la jouissance béate de sa servitude volontaire. Si on regarde de près, la famille est une juxtaposition d'individus cherchant à optimiser le réel pour satisfaire les désirs de chacun, et le groupe arrive mal à trouver une vraie consistance où prendrait sens le vivre ensemble, la fabrique du commun. L'éducation morale et civique est une grammaire étrangère, où l'on peut bien repérer quelques mots, mais sans arriver à construire un discours. C'est le projet de construire la personne –en articulant l'individu sur des valeurs partagées- qui est compromis, au moment même où l'on dit qu'il n'y a pas d'autre urgence que celle-là.
- ▶ La question du **langage**. D'un mot, il faudrait redire la nécessité d'une philosophie du langage qui nous rappelle une de ses fonctions : décrire le monde pour pouvoir le partager de façon vraisemblable, et le décrire de façon la plus objective pour pouvoir agir avec pertinence dessus. Les usages exagérément émotionnels de la langue dans certaines familles peuvent faire douter de l'atteinte de l'objectif en privatisant complètement certains usages de la langue. Sans parler du langage performatif qui finit par ne plus rien performer ! (À table.. !)

- ▶ La **maîtrise impuissante**. La sourde inertie, l'éjaculation motrice ou verbale qui prennent le groupe ou l'enseignant en otage, peuvent constituer des occasions de jouissance pour des enfants qui cherchent comment exister un peu. C'est le début d'un déplacement du pouvoir, où faux leaders et petits caïds imposeront une sorte de loi alternative, contre laquelle s'épuiseront tous les éducateurs. Ce pouvoir évoluera ensuite, accompagné d'une vague socialisation d'arrière-cour, quand il s'agira de harceler l'autre, enseignant ou pair sur des réseaux qui n'ont de sociaux que le nom. Dans une société qui n'a que le culte de l'image, le pouvoir se déplace vers ceux qui ont la capacité de les faire circuler. Voilà au moins une forme d'adaptation au réel maîtrisée par quelques-uns. La validation possible de cette compétence ne devra pas négliger une approche critique !
- ▶ Des **liens avec les parents** à retisser inlassablement : les éduquer ou collaborer avec eux ? La première formule est déplaisante en ce qu'elle semble renvoyer à une hiérarchie d'injonction : vous devriez faire ceci plutôt que cela. Elle peut malgré tout être pertinente dans le cas d'une demande même vaguement formulée, qui ressemble toujours à un : « je ne sais plus quoi faire avec mon gamin » ! Mais c'est la collaboration avec tous les types de parents, qui seule peut construire symétriquement et cordialement, les repères communs pour la coéducation que certaines associations de parents d'élèves appellent de leurs vœux. La difficulté commence quand les objets communs viennent à manquer, ou sont désertés par l'un ou l'autre camps (accompagnements scolaires, kermesses, sorties culturelles). Comment construire des objets communs réellement partagés ?
- ▶ Quelle **culture scolaire** ? C'est finalement vers ce point que peuvent converger beaucoup des difficultés mentionnées plus haut. Tous les élèves n'apprennent pas de leur famille à tourner leur attention vers des objets culturels identifiés comme légitimes, et à ce titre méritant d'appartenir au patrimoine à transmettre. La mission de transmission de l'école sera parasitée, tant que l'attention des élèves privilégiera le kaléidoscope aléatoire de documents relevant de l'instantané pur et appelés à s'anéantir dans le puits sans fond des big-datas inutiles. La question de la transmission ne peut éluder une réflexion sur la façon dont les familles sont ou non actrices de transmission. Par ailleurs, la question religieuse appelle à repenser la délimitation de la culture scolaire, dans la mesure où elle fragilise le consensus sur la neutralité et qu'elle sert parfois de levier pour des opérations de victimisation.

[1] B. Stiegler : « Prendre soin, de la jeunesse et des générations », Flammarion 2008.

[2] D. W. Winnicott : « De la pédiatrie à la psychanalyse », 1958

VOTRE MISSION CONSISTERA
À RÉSOUDRE L'ENSEMBLE
DES CARENES ÉDUCATIVES
DE LA SOCIÉTÉ.



Les finalités de l'école

« Allumer un feu plutôt que remplir un vase » ^[1]

Pour le Ministère	Pour le Sgen-CFDT	Pour Philippe Meirieu
<p>De manière générale la finalité (de l'éducation à la citoyenneté) est de préparer les jeunes à participer le mieux possible à la vie démocratique, en assumant et en exerçant leurs droits et leurs devoirs de citoyen et en les préparant au « vivre ensemble »</p> <p>Le socle doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de compétences et de culture...</p> <p>Il doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté.</p>	<p>La scolarité obligatoire doit permettre au jeune d'acquérir les connaissances et compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, entamer dans de bonnes conditions sa vie de citoyen et poursuivre sa formation tout au long de sa vie.</p>	<p>L'évolution de la société doit nous amener à repenser les finalités de l'Ecole. Dans une démocratie la finalité essentielle de l'école c'est d'apprendre à penser.</p>

Face aux constats sur l'évolution de la famille, premier lieu d'éducation, l'école doit repenser ses finalités : il n'est plus question de réduire les missions de l'école à une simple transmission de savoirs. Quelles sont, quelles pourraient être les finalités de l'Ecole ? Fournir au plus grand nombre d'élèves les concepts et la volonté qui leur permettront de comprendre et de maîtriser le monde dans lequel ils seront insérés.

► **Pour répondre à l'évolution du rapport au temps, à l'immédiateté, au passage à l'acte permanent : prendre le temps du détour, du passage par la culture, apprendre à penser.**

Aujourd'hui la société promeut la pulsion (tu pourras tout obtenir) et fait régresser la pensée. Dans les classes, nous voyons cette évolution ; c'est le passage à l'acte, sans retard ; ils y sont tous, avec plus ou moins de politesse et d'habileté ; tous les élèves s'ennuient, un certain nombre le font poliment (élèves en réussite), les autres ont des difficultés avec l'institution (crient car s'ennuient, exigent que l'on vienne leur expliquer la consigne immédiatement). Ce sont les élèves dits « en difficulté » qui seront « éliminés » du système.

L'hégémonie de la pulsion, c'est aussi celle de l'infantile, de l'individu qui n'a pas su la transformer en désir. La pulsion, c'est le passage à l'acte puis le retour à zéro produisant de la déception, tandis que le désir entretient l'envie et s'installe dans la temporalité car il n'est jamais complètement comblé.

L'école doit prendre au sérieux cet environnement. Cette évolution s'accompagne de la dés-idéalisation des savoirs : il n'y a pas d'intérêt à savoir. Beaucoup d'élèves vivent l'école comme un parcours du combattant : il n'y aurait plus de plaisir à apprendre, à savoir, l'accès au savoir est source de souffrance (pourquoi souffrir à se prendre la tête alors que toute la société invite à prendre son pied ?). Aujourd'hui, le plaisir passe par le corps. L'École est vécue comme un lieu de souffrance, parfois comme un lieu d'échec répété et systématique. L'École doit permettre aux élèves d'accéder au plaisir d'apprendre.

La pensée doit éviter le passage à l'acte. Surseoir, c'est penser et prévoir la conséquence de ses actes : ce qui demande la capacité de se projeter dans le futur ; dire toujours oui à un enfant c'est le maintenir dans l'infantile, dire toujours non c'est le pousser à la dissimulation. Plutôt que oui ou non, il est préférable de dire « non, pas tout de suite » pour inscrire l'action dans le temps, donner le temps de réfléchir (dans la pédagogie Freinet, c'est le rôle du conseil de coopérative différant le moment de lire les réclamations déposées préalablement par écrit). Installons de la durée, de la pensée, de la réflexion. Le sursis est d'autant plus efficace qu'il est nourri par la culture.

► **Pour répondre à l'évolution de l'autorité**

La véritable autorité ne se reconstruira que si les adultes savent montrer que ce qu'ils imposent aux jeunes leur permet de grandir et de réussir leur vie. Un enfant finit toujours par respecter l'adulte qui l'aide à surmonter un échec, à comprendre le monde et à exister dans ce monde sans avoir à s'imposer par la violence. L'autorité de l'adulte n'est crédible que s'il ne contredit pas, par l'exemple qu'il donne, les prescriptions qu'il énonce. S'il n'impose pas des règles qu'il transgresse lui-même allègrement. Et, finalement, l'autorité des parents et des enseignants ne sera véritablement acceptée que si elle est porteuse de sens : si les enfants et les élèves en comprennent la fécondité, si on prend le temps de leur faire entrevoir les satisfactions futures et le bonheur possible qui les attendent, au-delà des frustrations inhérentes à tout acte éducatif. Ne nous trompons pas : les jeunes d'aujourd'hui sont prêts à sacrifier leur plaisir et leur intérêt immédiat. Ils aiment le travail et l'effort... mais à condition que le monde que nous leur proposons en vaille la peine. La balle est dans notre camp.

► **Pour répondre au caractère complexe, ouvert et incertain du monde : éduquer au choix**

Dans l'organisation de l'École, on ne demande pas aux bons élèves de choisir leur orientation (école, collège, seconde générale, filière S etc.) ; mais on demande aux autres élèves de faire un "projet" en cinquième ! ... alors que jamais auparavant on ne leur a demandé de choisir ! On peut commencer par donner aux élèves le choix des exercices à faire. Ça change tout ! On peut ensuite les accompagner à analyser ce qui les a conduits à leur choix ... leur apprendre à choisir. Dans la vie on est amené à faire des choix, dans la vie scolaire en particulier. Permettre aux enfants de faire des choix réversibles pour apprendre à choisir. Ne pas les obliger sans cesse à suivre des rails. Travailler ensuite l'analyse des choix, c'est avoir un retour réflexif sur ce que je fais. Il faut créer un

espace d'apprentissage de la démocratie, au sens où Rousseau la définissait : « *L'obéissance aux règles qu'on s'est soi-même prescrites est liberté.* »

► **Pour répondre au développement d'une pensée unique : développer une attitude critique** ^[2]

L'École est un lieu spécifique, le lieu où la transmission de connaissance est « transmission de l'exigence de justesse, de précision et de vérité ». La classe est un lieu « où il y a à discuter, à examiner avant d'accepter, à faire fonctionner son intelligence » « C'est ainsi que l'École reste fidèle à l'idéal fondateur de la laïcité : la résistance à toutes les formes d'emprise, de séduction et d'assujettissement des esprits ».

L'École n'est plus le seul mode de transmission des connaissances ou pseudo connaissances (internet, télévision, etc.) Il est important que l'enseignant aide l'élève à rechercher les sources de connaissances et à garder une attitude critique. Les connaissances acquises ne sont pas immuables (Sciences, sciences humaines) : « *Il est essentiel de donner à l'élève la confiance en soi et l'envie de poursuivre l'acquisition et la maîtrise des connaissances tout au long de la vie.* » ^[3]

► **Pour éduquer au collectif : résister à la conformité sociale** ^[2]

Il y a chez certains une nostalgie de l'homogénéité des niveaux et surtout des comportements. Il faut favoriser l'hétérogénéité car l'homogénéité « ruine l'École » : la suppression ou l'assouplissement de la carte scolaire favorise l'homogénéité sociologique et la constitution de ghettos. L'homogénéité intellectuelle fait de l'École un lieu pauvre sans confrontation à d'autres.

« La classe n'est pas une communauté. Sa fonction est de rassembler autour d'objets culturels communs, des personnes qui doivent pouvoir exister ailleurs autrement »

Nous ne pensons pas seul. La coopération est au cœur de la construction du sujet. La pensée n'est possible qu'en construisant un collectif. On peut remettre en cause l'expression "vivre ensemble" (on peut vivre ensemble sous un régime totalitaire ...) et préférer "faire ensemble", c'est-à-dire faire l'expérience de la complémentarité, de la véritable autorité (de fonction et non de nature), prendre des responsabilités et exercer, en cela, une véritable autorité. L'autorité de fonction vient d'une responsabilité au service du collectif et du bien commun. Je peux m'inscrire dans un collectif, coopérer avec d'autres qui ont d'autres responsabilités, d'autres places. **Aujourd'hui, à l'heure de l'individualisation, le collectif est absolument indispensable.**

Cet article, inspiré des entretiens de notre conférence du 1^{er} avril 2015, trouve aussi ses sources dans d'autres productions de Philippe Meirieu.

[1] Aristophane (445 à 386 av.J.-C) in D. Favre « Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage »

[2] Philippe Meirieu "Pédagogie et innovation : l'école, ses finalités et ses acteurs"

[3] Michel Dollé (économiste) "Peut mieux faire" Pour un renouveau des politiques d'éducation Ed. Saint Simon

Transformer l'École : les modalités

En écoutant Philippe Meirieu, nous comprenons que la réflexion sur les modalités est enclenchée depuis longtemps. La question ne devrait plus être : « comment s'y prendre ? », mais pourquoi les solutions connues depuis longtemps n'arrivent-elles pas à prendre ?

On peut le vérifier sur cinq problématiques successives : les contenus, les rituels et la revitalisation de l'institution, l'évaluation, les compétences et l'accompagnement.

Les contenus.

Philippe Meirieu rappelle l'exigence de réinscrire les programmes dans l'aventure du savoir. Souvenons-nous ! Il y a quelques années, le rapport Bourdieu/Gros avait montré comment la démarche épistémologique et historique de construction des savoirs devait être intégrée aux apprentissages des élèves. Par ailleurs, on gagnera à s'inspirer d'Edgar Morin pour prendre acte de la nouvelle complexité des savoirs. Beaucoup de contenus seront d'autant plus motivants qu'ils constitueront d'authentiques matériaux pour répondre aux questions qui mobilisent les élèves (certains ont parlé de savoirs chauds !). La structuration des champs de savoirs ne ressemble plus aux découpages disciplinaires hérités du siècle passé. Les « éducations à » l'ont compris, à la condition de ne pas fonctionner comme des prescriptions fermant les écoutilles (Denis Loizon), mais comme favorisant le développement de compétences psychosociales, qui permettent de développer des attitudes critiques par rapport à la réalité (télé, santé..) et de résister à la conformité. Enfin, la simple construction des séquences d'apprentissage devrait le plus souvent possible faire du savoir une énigme qui mobilise l'intelligence de l'élève. Signalons enfin que la recherche de contenus motivants dans toutes ces propositions n'a rien à voir avec une quelconque baisse de niveau ou consentement à la démagogie. D'ailleurs Meirieu n'utilise plus le mot motivation, mais il préfère parler de mobilisation, tournant le projet de l'élève vers l'avenir plutôt que de l'accrocher à du préexistant.

La réinstitutionnalisation de l'École.

Face à des élèves sur sollicités qui ne savent plus où donner de la tête, il s'agit de recréer des rituels qui structurent aussi bien le temps scolaire que le vivre ensemble. Certaines activités, certains moments paraissent assez propices à ces ritualisations. Quelques familles ont oublié de faire vivre les rituels autour du repas : la table qui unit et sépare. L'École a redécouvert les vertus du théâtre en la matière : pas de théâtre sans rituel. L'établissement scolaire ne peut être un hall de gare où l'on vient picorer. Le désordre au moins apparent fait que certains plongent dès la sixième. On peut se rappeler les projets de Jack Lang autour des chorales scolaires, chargées à l'École de réinstaurer l'appartenance de groupe et le sens du projet collectif. Apparemment très éloignée, l'évocation récurrente du retour de l'uniforme n'est pas forcément une solution partagée.

L'évaluation.

Nous sommes entrés dans une période où c'est l'évaluation qui pilote le système (encore que la façon dont le système tient compte des évaluations PISA laisse beaucoup à désirer en France à la différence d'autres pays). Curieusement, notre système scolaire est girondin quant à ses finalités, et jacobin en ce qui concerne les moyens : c'est le même H/E (heures d'enseignement par élève) qui s'impose partout, et les mêmes horaires de maths. Pour le reste c'est la dérive des continents scolaires. On est totalement libéral sur ce que les gens font chacun de leur côté. Alors qu'on est très strict sur le comptage horaire. Tout le monde doit faire 3 heures de maths, mais on ne sait pas comment.

Les marges de manœuvre que la réforme des collèges propose semblent aller dans le sens des attentes de Philippe Meirieu.

Pour l'évaluation des élèves, il n'hésite pas à retrouver des dispositifs anciens, qui ont fait leurs preuves dans cette « éducation nouvelle » qui bizarrement l'est toujours un siècle après. Il évoque les « brevets » de Baden Powell qui n'était pas spécialement un gauchiste et que Freinet a su s'approprier. Des procédures analogues sont expérimentées à l'Université, ce qui permet de mettre fin à cette aberration des notes compensables. Il y a une dérive dans la course à l'unité capitalisable, alors qu'il faudrait imaginer de vrais parcours à construire, dans le sens d'une pédagogie du chef-d'œuvre.

Bref, l'évaluation doit favoriser la progression, et la comparaison par rapport à soi. L'important n'est pas de devenir meilleur que les autres, ce dont il faudrait aussi convaincre les parents. Là encore, ne nous laissons pas taxer de laxisme ! Ce qui est laxiste en réalité, c'est la résignation à la mauvaise note, quand chacun rentre chez soi sans aller plus loin. Rien n'est pire qu'un 7/20 sans commentaire.

Revisiter la notion de compétences.

La promotion du socle commun peut nous rassurer quant à l'inscription de la notion de compétence dans le paysage pédagogique. Néanmoins, Philippe Meirieu nous invite à la revisiter, déjà en rappelant l'ambiguïté de ses origines. Elle est issue du courant taxonomique de la pédagogie par objectifs (Bloom), qui consistait en une rationalisation de l'action pédagogique, qui fut la théorie dominante dans les MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale) à partir des années 80. Il s'agissait de ne rien mettre en œuvre dans la classe qui n'ait été annoncé rigoureusement. Mais l'autre origine nous ramène au monde de l'entreprise, là où la compétence est un outil qui décide de l'employabilité des personnes, indépendamment de leur formation scolaire académique. La compétence est donc bien au cœur d'une tension entre un progressisme pédagogique et un management libéral de l'activité. Ces contradictions expliquent qu'on puisse conduire un bilan nuancé de l'utilisation de la notion *entre avantages et inquiétudes*.

- *Du côté positif* en effet, la compétence fait reculer l'idéologie des dons innés. Toute activité peut relever en droit d'une formation, et on peut mettre en place des procédures qui forment même ce qui semblait résister à toute éducation, à savoir la créativité. Par ailleurs, la mise en œuvre d'un projet pédagogique appuyé sur les compétences légitime l'élimination d'un certain

nombre de procédures injustifiables : au delà de la notation chiffrée, les opérations de moyenne et de compensation, outil sans fondement du dernier « examen totémique » ! L'avantage de cette démarche est de rendre possible une véritable personnalisation (et non individualisation) de la pédagogie, avec une gestion rigoureuse d'un tableau de bord mentionnant les acquis, au risque assumé de faire disparaître la classe au profit du cycle. Autre avantage : la possibilité de travailler finement sur les opérations mentales mises en œuvre dans les apprentissages, puisqu'elles sont bien identifiées. Qu'est ce que l'élève doit faire dans sa tête pour construire la notion de romantisme ? Meirieu rappelle ici ses travaux sur le rôle de l'opération mentale, à l'interface de l'objectif et du dispositif. Enfin, la compétence oblige à poser la question de la transférabilité de l'acquis dans des contextes différents, et donc de la pertinence de l'apprentissage.

- ▶ Inversement, nous ne devons pas sous estimer les *questions qui se posent*, et qui peuvent expliquer les réserves des collègues. Une dérive managériale. La fantasmagorie de la toute puissance de l'enseignant, corollaire de la transformation de l'élève en robot maîtrisant des compétences juxtaposées. L'enseignant ne doit donc pas se tromper : il ne s'agit pas d'enseigner des compétences, mais d'enseigner par compétences. Il ne doit pas non plus faire éclater l'apprentissage en micro-gestes trop spécifiés, au risque de perdre en signification du processus, et d'écraser l'apprentissage entre les deux mâchoires de l'objectif et de l'évaluation. Enfin, il doit se rappeler qu'une somme de compétences maîtrisées ne suffit pas à faire un métier (être boulanger ce n'est pas seulement une somme de compétences), et encore moins une personne ou un citoyen. Je souligne cette dernière remarque par rapport aux objectifs « citoyens » visés par certaines compétences psycho-sociales. B. Rey rappelle que la compétence de la patineuse ne relève pas d'une standardisation béhavioriste, mais d'une capacité à enchaîner des gestes dans la fluidité s'inscrivant plutôt dans une approche herméneutique. Qu'est-ce donc qu'un élève qui maîtrise les valeurs de la république ?

Ces réserves expliquent certainement une des évolutions terminologiques de Philippe Meirieu, quand il dit préférer aujourd'hui l'expression apprendre à travailler plutôt que le fameux apprendre à apprendre.

L'accompagnement.

On sera plus court puisque la journée ne développait pas spécifiquement cet axe. Quelques remarques néanmoins picorées ici et là. Denis Loizon a rappelé qu'il s'agissait bien de deux postures différentes. À côté de la démarche enseignante, finalisée par un certain nombre de buts (enrôler dans la tâche, faire participer, faire travailler, rendre possible l'apprentissage, et contribuer au développement à long terme), il faut imaginer comme un redoublement, un écho de la démarche d'accompagnement qui joue son rôle à chaque moment. Pourquoi le besoin de cette ombre portée qui redouble l'exercice du métier d'enseignant d'une autre pratique ? Parce que les élèves ne font plus leur métier d'élèves, ils sont « forcés » ! L'opération qui consiste à donner du sens aux savoirs, à renforcer les compétences psycho-sociales qui permettront de construire du commun relève probablement d'un autre moment de la prise en charge de l'élève.

Nous avons eu il y a quelques années au SGEN de Dijon, une journée sur cette question de l'accompagnement, rendue nécessaire par l'introduction dans le curriculum de moments ainsi dédiés : à l'époque, c'était au lycée, aujourd'hui c'est au collège, preuve que la question n'est pas anodine. Le défi est de résister à tous les détournements des propositions de l'institution, voire aux dévoiements. L'accompagnement n'est pas le moment où faire plus, où rattraper les retards du programme, il est bien le lieu d'un changement de regard. Cette évolution est-elle suffisamment prise en compte dans le référentiel de compétences de l'enseignant, il faudra regarder de près. Un certain nombre d'évolutions terminologiques apparaissent dans les prescriptions administratives. Mais ce n'est pas parce qu'en référence plus ou moins avouée à la théorie du « care », on parlera de bienveillance que tout sera résolu. La notation bienveillante reste une notation.

Remarquons une fois de plus comment cette question de l'accompagnement cristallise les récriminations des collègues. C'est donc bien qu'il y a un travail de clarification à faire, en même temps que la redéfinition de l'identité professionnelle. La corrélation avec une certaine transformation des pratiques montre toutefois qu'il s'agit d'un même combat. L'éducation « à », qu'il s'agisse de santé ou de développement durable, ne consiste pas à enseigner la santé ou le développement durable. Elle est bien la transformation de l'élève en acteur de son apprentissage, en auteur de ses projets, processus complexes où il a évidemment besoin d'être accompagné. Denis Loizon parlait d'éducation aux choix, aux dilemmes : l'élève en instance de pouvoir choisir -un sujet, une méthode, un terrain- ne saurait être abandonné à lui-même au moment de la décision. Que paraisse alors l'accompagnateur (Zakhartchouk parlait du passeur) ! C'est le moment de se rappeler que chez les Romains, le pédagogue était bien celui qui accompagnait l'élève, exactement : celui qui faisait le chemin avec l'enfant.

QU'EST-CE QUI NOUS ATTEND?



Singularité de la pratique enseignante

Cet article doit beaucoup aux apports de Denis Loizon lors de son intervention du 1er avril 2015 à Dijon lors du colloque organisé par le SGEN-CFDT.

Le métier d'enseignant est-il un métier particulier ? Sans doute, dans la mesure où, même s'il n'est pas le seul, il travaille sur de l'humain.

Pour l'essentiel, jusqu'au début de ce siècle, l'enseignant, représentant du monde adulte, transmettait aux élèves, futurs adultes, les connaissances devant leur permettre à leur tour d'être les acteurs de demain. Mais depuis le début de ce siècle, un certain nombre d'évolutions sont venues « bouleverser » cet ordre des choses et bousculer pour le moins les pratiques des enseignants.

Tensions entre général et particulier

Les élèves d'aujourd'hui ne sont plus du tout les mêmes que ceux qui les ont précédés, même de quelques années seulement. On peut parler de renouvellement de génération tous les cinq ans en moyenne...

Responsables de ces évolutions : la révolution numérique, encore inachevée, mais aussi les changements intervenus dans la famille. La première conduit très tôt les jeunes à une « illusion de toute puissance », que chacun va « maîtriser » en fonction de son vécu et de sa personnalité. Les seconds ne sont pas sans influencer le comportement singulier de chacun de nos élèves. De celui qui vit avec ses deux parents, à celui qui vit, en fratrie ou non, avec l'un seulement de ses parents (le plus souvent la mère), en passant par celui qui grandit en famille homoparentale, ou qui vit en famille recomposée, sans omettre celui qui est placé dans un foyer ou une famille d'accueil, parfois de longues années durant, chacun d'eux est « modelé » par son expérience « familiale ». Les modèles en question étant également colorés par les origines culturelles... Il résulte de ces changements que l'enseignant doit travailler avec des classes hétérogènes, non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur les plans émotionnel et relationnel.

Par ailleurs, l'enseignant est aussi soumis à une sorte d'injonction contradictoire : d'un côté, il est « sommé » de mettre en œuvre les programmes et instructions qui se déversent sur lui depuis le Ministère ou l'Inspection. L'accroissement de ces demandes, parfois liées à l'actualité (la multiplication des « éducations à » et des « journées nationales de »), relayées ou non par son chef d'établissement, le soumettent à rude épreuve, lui donnant parfois le sentiment d'être quelque peu dépossédé de sa liberté d'action. De l'autre côté, il demeure désireux de faire réussir chacun de ses élèves. Jonglant avec ces diverses injonctions et demandes, il prescrit à ses élèves un certain nombre de tâches à accomplir en fonction de finalités qu'il se fixe et qu'il leur fixe. Là peut alors interférer son propre passé d'élève, ses expériences vécues auprès de tel ou tel de ses propres enseignants, son histoire personnelle dans toutes ses dimensions, y compris familiale et affective. Expériences qui agissent alors comme des filtres plus ou moins conscients dans sa façon d'être prof ! « *Le savoir est filtré par le déjà là de l'enseignant* », indique Denis Loizon qui explique ainsi l'écart entre le « savoir savant », produit par l'université, et le « savoir enseigné » résultant de la transformation par l'enseignant du « savoir à enseigner » décrit dans les programmes.

Du côté des élèves interviennent aussi un certain nombre de filtres qui sont le produit de l'influence de la société et de l'éducation reçue dans la sphère familiale ou le milieu de vie dans lequel grandit et évolue le jeune (cf ci dessus). Si bien que le « savoir appris » est souvent bien éloigné du « savoir à enseigner » auquel se réfèrent l'enseignant, et parfois les parents. Car l'activité en classe, c'est-à-dire ce qui est mis en jeu par l'élève en situation d'apprentissage, n'est pas forcément la résultante attendue de la tâche prescrite par le professeur. Chaque élève adopte en effet une attitude singulière fruit de son arbitrage entre la prescription de l'enseignant et l'effort qu'il va consentir à fournir.

Sans compter que la tension ainsi vécue peut amener l'élève à vivre un dilemme fort entre l'envie d'acquérir les compétences présentées et le désir plus ou moins réfléchi de ne pas se distinguer de ses pairs (ambiance de classe), voire de ne pas se couper de son milieu d'origine (conflit de loyauté).

Plaisir et souffrance

Ainsi peut-on entendre que le métier d'enseignant peut être vécu par une même personne comme à la fois le « plus beau métier du monde » car permettant d'être co-éducateur (ou « co-élèveur ») de l'élève (« l'élevé »), et la pire des situations professionnelles... que bien des parents disent souvent ne pas nous envier !

Le plaisir ressenti face au jeune qui met en œuvre la compétence attendue et/ou exprime concrètement sa joie d'avoir compris peut cohabiter avec la souffrance de voir tel de ses élèves perdre dans l'échec malgré les efforts consentis tant par le professeur que par le jeune. Le plaisir du travail mené avec d'autres collègues pour monter ensemble un projet interdisciplinaire peut se heurter à la souffrance ressentie de la non reconnaissance par les pairs ou par l'institution des efforts consentis.

Le métier enseignant est l'un de ceux qui revêtent un caractère « vocationnel » : peu ou prou, un individu qui s'engage dans l'enseignement le fait avec un désir plus ou moins conscient et affirmé de faire réussir tous ses élèves. Mais il est aussi, parce que soumis aux pressions parfois opposées des parents d'une part, de l'administration d'autre part, et parce que confronté à des échecs récurrents engendrés objectivement par le manque de moyens ou le manque de formation professionnelle, l'un des métiers où le stress peut conduire à une souffrance qui peut se traduire, soit par la dépression ou le « burn out », soit par un désintérêt ou une agressivité accrue contre « le système » et/ou « les jeunes » et leurs familles.

En effet, les cinq préoccupations de l'enseignant seraient, selon Durand^[1] : le fonctionnement contrôlé de ses classes, la participation des élèves aux tâches prescrites, l'accomplissement du travail demandé en conformité avec les consignes données, la compréhension des obstacles rencontrés par l'élève apprenant de façon à réajuster ses attentes, et le développement de la personne de l'élève (savoir être, socialisation) par et au-delà de l'enseignement.

Si, pour le professeur, il y a coïncidence entre ses aspirations et le vécu quotidien, il y aura épanouissement dans le travail. Dans le cas contraire, des tensions plus ou moins difficiles à gérer pourront apparaître, se traduisant par la multiplication de conflits avec ses pairs et/ou le développement d'une agressivité envers ses élèves, voire l'apparition d'une mésestime de soi...

Vers une évolution des pratiques

L'évolution des conditions d'exercice du métier, à peine esquissée dans le présent article, oblige, peut-être plus encore aujourd'hui qu'hier, à envisager une nécessaire évolution des pratiques.

Par exemple, le fait que chaque collégien ou lycéen, à quelques exceptions près, se présente dans son établissement avec un téléphone portable – et demain une tablette ? - conduit à se demander comment faire de ce dernier un outil « scolaire » utilisable par l'apprenant sous contrôle de l'enseignant plutôt que de continuer à prescrire une interdiction de plus en plus difficile à contrôler. Déjà certains professeurs, à différents niveaux d'enseignement, introduisent son utilisation dans leur progression didactique. Sans pour autant se masquer le fait que cet « outil » peut aussi, comme tout outil mal utilisé, produire des difficultés au sein de la communauté scolaire (harcèlement par exemple), qu'il convient de savoir prévenir ou régler...

Les difficultés rencontrées dans la gestion du groupe classe et la mise en place attendue, au moins en collège, d'activités interdisciplinaires plus importantes obligent également à repenser le contenu et les modalités de la formation tant initiale que continue.

Si la formation initiale, connaît, avec la mise en place des ESPE, une certaine « renaissance » après sa quasi disparition, « renaissance » qui ne dispense pas de s'interroger sur les finalités et moyens qui lui sont assignés, la formation continue souffre toujours d'un manque de moyens préjudiciable à l'évolution nécessaire des pratiques.

Sans doute conviendrait-il de multiplier les stages in situ, suivis par des équipes d'enseignants de diverses disciplines, portant sur le travail interdisciplinaire et les modalités d'évaluation notamment. Mais aussi d'encourager la mise en place de groupes d'analyse de pratiques, notamment dans les établissements en zone d'éducation prioritaire, à l'image de ce que le SGEN Bourgogne propose depuis la rentrée 2014, au seul niveau académique, faute de moyens suffisants, son succès prouvant pourtant l'attente de nombre de collègues vis à vis de cette modalité de formation. Nous étudions actuellement la possibilité de mettre en place une session pour l'Yonne et la Nièvre.

D'autres points seraient aussi à envisager dans le cadre de cette nécessaire évolution des pratiques. Par exemple, une réflexion sur une re-contextualisation du référentiel des compétences des divers métiers de l'enseignement et de l'éducation, en fonction du type d'établissements, et donc de publics accueillis. Ou encore une mise en perspective de l'invitation à faire davantage pour que les parents deviennent des partenaires et ne soient pas d'abord perçus, malgré leurs attentes et leurs exigences, comme des « ennemis ». Mise en perspective qui pourrait amener à combattre les représentations erronées qu'a une majorité d'enseignants sur les familles « démissionnaires » ou « incapables de s'occuper de leur progéniture », faute d'une connaissance suffisante des conditions de vie de certaines de ces familles.

Bref, les chantiers ne manquent pas qu'il est urgent de savoir ouvrir pour que demain le métier enseignant reste encore un métier attractif et utile...

[1] Durand M. « L'enseignement en milieu scolaire » 1996, PUF.

Bibliographie

Catherine CHABRUN



- ▶ *Entrer en pédagogie Freinet*, édition Libertalia, avril 2015
- ▶ <http://blogs.mediapart.fr/blog/catherine-chabrun>
- ▶ <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/blog/23>

Denis LOIZON



- ▶ *Le conseil en formation, regards pluriels*, Dirigé par Denis Loizon, SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne, Dijon, février 2012
- ▶ *Analyse de pratiques, miroir des apprentissages, des outils pour la formation et l'enseignement en EPS* édition SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne, novembre 2006
- ▶ *Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche*, revue Recherche et Formation (2009)

Philippe MEIRIEU



- ▶ *Faire l'école, faire la classe*, édition ESF, mars 2015
- ▶ *Lettre à jeune professeur*, édition ESF, septembre 2014
- ▶ *Le plaisir d'apprendre*, édition Autrement, mars 2014
- ▶ *Pédagogie des lieux communs aux concepts clés*, édition ESF, août 2013
- ▶ *Échec scolaire, la grande peur*, édition Autrement, avril 2013
- ▶ *Apprendre... Oui mais comment*, édition ESF, septembre 2012
- ▶ www.meirieu.com
- ▶ <https://fr-fr.facebook.com/Philippe.Meirieu>

Sélection d'articles

- ▶ À l'École, offrir du temps pour la pensée
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/esprit-attention.pdf>
- ▶ Mais où est donc passé l'étonnement ?
http://www.meirieu.com/ARTICLES/ETONNEMENT_EDUC_PERM.pdf
- ▶ Pédagogie et innovation : l'école, ses finalités et ses acteurs
http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedagogie_innovation_finalites.pdf
- ▶ L'urgence de la construction du collectif à l'École
http://www.meirieu.com/ACTUALITE/CHRO_CAFE_PEDA_22.pdf
- ▶ « Pour que l'École tienne ses promesses... »
http://www.meirieu.com/ACTUALITE/le_monde_complet_22_2_2015.pdf

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK



- ▶ *Travail par compétences et socle commun* par Jean-Michel Zakhartchouk et Rolande Hatem - Collection "Repères pour Agir Second degré", édition SCÉRÉN, février 2009

INNOV'ACTION

Reconnaître l'hétérogénéité pour la vivre ensemble comme une chance

Dans le prochain numéro...

Nous voudrions nous interroger sur la mise en œuvre des nouveaux programmes d'enseignement moral et civique (EMC) : au SGEN-CFDT nous avons l'impression qu'ils constituent une véritable opportunité pour transformer l'école.

Il ne s'agit clairement pas d'une discipline insularisée, monopolisée parfois à leur corps défendant par les profs d'histoire-géo mais d'une approche capable de monopoliser non seulement toutes les disciplines, mais aussi de donner toute leur place aux autres acteurs de l'école, CPE, agents, infirmières, sans oublier les parents auxquels de nombreux textes récents veulent redonner une place.



Nous sommes donc preneurs de toutes les initiatives qui feraient vivre réellement ces nouveaux textes, au-delà de la répétition routinière et incantatoire de l'ancien. Il y a une opportunité – une fenêtre- pour réfléchir avec les collègues notamment les plus jeunes à des pratiques innovantes qui fassent sens pour eux, pour les élèves et pour les familles.

Un des enjeux majeurs est celui de la laïcité : nous sentons bien qu'aujourd'hui, le contenu de cette valeur dont tous se réclament, devient assez volatile. S'agit-il d'enseigner la laïcité, ou de créer les conditions qui en fassent le cadre créatif de tout le projet de l'école ?

Il s'agit bien d'inventer des pratiques qui donnent envie à tous de faire vivre cette laïcité là ! Le SGEN peut être ce lieu d'élaboration collective, de mutualisation pour que les nouveaux textes apportent du neuf.

Le secteur politique éducative du Sgen-CFDT Bourgogne

Nous contacter :

 www.sgencfdt-bourgogne.fr

 bourgogne@sgen.cfdt.fr

 03.80.30.23.54