

Réfléchir le Collège

Alain DAZIRON
Été 2018
adaziron@wanadoo.fr

Par ce texte, au début de ma nouvelle vie sans élèves je souhaite fixer quelques enseignements et surtout attirer l'attention sur quelques points clés qui méritent, je le crois, une réflexion collective susceptible de générer des réponses bénéfiques pour tous les acteurs de l'école.

L'expérience infinie des enseignants ne sort pas ou peu des murs de la classe ou de la salle des professeurs. Enseigner est une chose, penser l'école est un autre horizon du métier qui conditionne grandement l'avenir de l'école.

Comme chacun ne voit pas et ne retient pas, loin s'en faut, la même chose depuis la fenêtre de sa classe, l'émergence et le croisement des regards et des expériences des enseignants constitue une banque de données déterminante pour réfléchir l'école. Car, à mon sens, ce n'est pas l'école qui est en crise mais bien la pensée de l'école.

I) Des mille et une façons d'habiter la classe : contre la normalisation ambiante, cultiver la biodiversité pédagogique

Quand j'ai démarré, pour mon premier poste, au collège Jean Jaurès de Calais, j'ai été comme au paradis avec une classe de 3° et presque en enfer avec une autre de 4°.

Pour ma dernière année avec les élèves, en 2016- 2017, au Collège de Montech, j'avais deux classes de 6° et deux classes de 4°. J'ai eu le bonheur d'avoir une classe de 6° adorable et une autre de 4° où tout était simple. En revanche, une classe de 6° et une autre de 4° m'ont donné bien du fil à retordre (par le seule présence de 3 ou 4 garçons en rupture avec le système scolaire et capables de faire chavirer le navire).

C'est donc quoi l'expérience acquise? Cela reste peut être, en définitive, une question sans réponse tant ce métier - comme tous ceux de l'humain - ne sont pas une

science exacte. Je crois pouvoir dire - c'est très peu et beaucoup à la fois - presque uniquement la confiance en soi, la capacité à faire le gros dos et ne pas être déstabilisé ou miné dans son être dans l'épreuve du feu. Au fil des années, on a l'étrange sentiment de tout savoir et de ne rien savoir sur l'univers de la classe. De se dire qu'un grain de sable peut tout faire basculer et que des moments de grâce sont à portée de main. Sans doute faisons nous un métier impossible (surtout au collège) mais tellement fondateur et qui nous engage au plus profond de nous-mêmes.

Ce qui m'a le plus interloqué (surtout ces 10 dernières années au collège de Montech), c'est l'angoisse qui étreignait de nombreux enseignants (et surtout enseignantes). Et plus encore, une angoisse refoulée, masquée qui pouvait tourner au déni de réalité comme pour donner le change, dans une sorte de survie existentielle. Face à la solitude du métier, aux canons de l'autorité (l'injonction de savoir ou non "tenir sa classe"), un jeu de miroir et un masque pour protéger son image et sauver sa peau en s'arc-boutant dans une illusoire posture d'invulnérabilité. Pour exorciser l'angoisse, un penchant à tout verrouiller, à se bétonner dans la relation éducative. Une certaine psychorigidité comme antidote pour affronter la houle, apprivoiser la peur légitime de l'arène qu'est la classe.

De ce point de vue le système scolaire - et ce n'est donc pas la faute à mai 68 - n'a pas fondamentalement changé : l'autorité est considérée comme naturelle (innée, sacralisée) et au lieu de prendre à bras le corps et collectivement la gestion des aspérités, on laisse les enseignants à leur face à face solitaire et souvent culpabilisant en cas de terrain miné.

Il faut dire que tout concourt à cette "lâcheté" : le déni de réalité de l'administration au nom de l'image de l'établissement, la faiblesse ou l'absence d'instances de régulation efficaces, la défense de l'image de soi des enseignants, la fuite en avant dans la transversalité pédagogique et la désertion de la transversalité civique, la crainte d'alimenter la confusion des rôles (parent, psy, éducateur, enseignant).

Quoiqu'il en soit, il me semble primordial, qu'en toutes circonstances, lorsqu'on doit passer toute sa vie professionnelle au contact des adolescents, d'ETRE D'ABORD et PLEINEMENT SOI -MEME. Si l'on met un masque ou si l'on s'emmure dans une posture artificielle, cela sonne faux et les élèves ne s'y trompent pas.

Chaque enseignant - sans s'affranchir des codes, des exigences et de l'éthique du métier et du collectif - doit trouver sa voie propre pour habiter la classe. Les uns le font de manière plus directive, les autres de manière plus plastique. Il n'y a pas de recette miracle. On peut être heureux et naviguer avec maîtrise (et l'inverse est tout aussi vrai) dans la fermeté et la souplesse. Le bon équilibre est probablement de jouer sur les deux touches du clavier sachant que le sempiternel "il faut tous parler le même langage" est illusoire quand il ne relève pas de la police de la pensée.

Si j'avais à situer ma façon d'habiter la classe - au delà de la difficulté à s'auto-évaluer, à se voir dans un miroir je dirais à peu près ceci :

- J'ai enseigné à l'enthousiasme, en empathie avec les élèves, et une vraie passion pour l'histoire (plus que la géographie). J'ai toujours eu la conviction que le professeur était le

moteur de la classe. Avec l'intuition que l'un des ressorts profonds pour stimuler les élèves est qu'ils perçoivent que l'enseignant est lui-même en recherche permanente. Qu'il est porté par une soif de découverte, de curiosité, et d'une grande capacité d'émerveillement comme l'enfant qu'il n'est plus. Effet mimétique, sentiment d'égalité morale et de complicité qui permet de ne pas se cogner indéfiniment la tête contre la distance de statut et de générations. Les élèves et les enseignants doivent être des alliés dans les apprentissages et leur face à face mais ils ne doivent pas s'avouer ce secret, ce fil invisible. C'est ainsi que les élèves doivent percevoir que le professeur a bien pris en compte qu'ils font eux aussi " un métier " difficile.

- J'ai toujours veillé à rester moi-même dans une fermeté bienveillante pour ne pas verrouiller la relation vivante et sensible avec la classe. Ce qui peut faire courir le risque, si on ouvre trop les vannes ou si on ne se protège pas assez, de négliger de poser les limites. Mais je crois surtout que l'on apprend trop peu - dans la formation initiale et continue - à construire une autorité raisonnée dans une bonne gestion des émotions et des situations. On se construit certes de manière fondatrice à l'épreuve du feu, au contact des rudes aspérités du terrain, comme le médecin ou le mécanicien, mais tout ne doit pas dépendre de notre seul bricolage empirique au risque de se priver de précieuses clés. A titre d'exemple, le jour ou, parmi de nombreuses références sur la psychologie, j'ai capté la phrase de Philippe Jamet « l'adolescent fait peur pour ne pas avoir peur », j'ai été plus armé pour ne pas prendre tout sur moi de manière frontale et souvent déstabilisante. De même, qu'en matière pédagogique, Antoine Prost énonce clairement la réalité du défi à relever « entre l'enseignement et l'élève, il ne peut pas ne pas exister de distance culturelle; elle est statutaire. Et nul n'irait à l'école pour y apprendre ce qu'il sait déjà. On peut réduire cette distance, mais non l'annuler : elle est CONSTITUTIVE ». Voilà de quoi nous faire gagner du temps et nous baliser le chemin.

En définitive, je me reconnais pleinement dans l'énoncé de Jean Pierre VERNANT que je viens de découvrir tout récemment « il faut commencer par cesser d'être professeur pour pouvoir l'être ».

- Ce d'autant que les élèves - cela a été et sera toujours ainsi - voient et éprouvent d'abord le professeur avant la matière qu'il enseigne. C'est pourquoi, je suis gré à Nicolas Carien d'avoir énoncé clairement ce que je ressentais intuitivement : « un professeur doit mettre son cours en récit ». Lui donner de la chair et du sens de sorte que le cours ne s'arrête pas aux frontières de la classe mais déborde et enregistre le mouvement du monde et le souffle de la vie. En veillant toujours à ce que la forme (à ne pas confondre avec le rituel qui structure les places respectives du professeur et de l'élève) n'évacue jamais le fond et la raison d'être de l'école. Je crois avoir enseigné avec conscience et savoir faire l'histoire, la géographie et l'éducation civique mais je ne suis jamais resté esclave du programme et des circulaires. C'est pourquoi j'ai été immanquablement ému que des élèves de 4^o me disent, lors du départ à la retraite : « Vous avez été pour nous notre professeur d'histoire et géographie mais surtout un professeur de vie ».

On ne doit jamais perdre de vue, dans notre école exagérément utilitariste, une autre piqûre de rappel d'Antoine PROST : « L'école est là pour former des hommes et des femmes bien dans leur peau, capables de s'aimer et d'aimer leurs enfants, de faire la chaîne entre les générations. De faire que les gens de 70 ans aient le même vocabulaire et se comprennent quand ils parlent à des enfants de 10 ou 15 ans ».

- Je savais assez bien parler à tous les élèves et les motiver mais j'avoue ma difficulté à faire vivre "la pédagogie différenciée" que Philippe (remarquable chercheur en sciences de l'éducation) définit si bien : « Le professeur est comme un tourneur d'assiettes qui essaie de maintenir tous les élèves en activité ». Philippe Perrenoud est lucide car il est habité par le réel de la classe. Il croit fort en la pédagogie (et il a raison) mais il ne s'illusionne pas sur sa toute puissance.

- J'ai mené de pair deux engagements aussi intenses et enrichissants l'un que l'autre durant près de 40 ans : habiter la classe comme professeur, habiter la cité comme animateur culturel. De sorte que mon cours a été nourri et porté tout autant par le contenu de la matière que par la vie de la cité. Dialectique vive et pleine qui donne un souffle civique et un sens à l'interface du savoir scolaire et du quotidien de l'élève. (Voir entretien dans la revue du GFEN - *Dialogue* - n°93/ Eté 1999 " Quand l'enseignement de l'histoire se fait transmission de la citoyenneté).

Le métier d'enseignant, avec son cortège d'exigences et de difficultés, peut devenir un enfermement si l'on ne se décentre pas un peu de l'univers classe et si on se détache trop de la cité. Dans notre temps de désenchantement et de désaffiliation, on ne peut caresser le rêve " d'avoir la paix" dans la classe et la " paix à la maison". Si on déserte l'engagement dans la cité, le retour du boomerang est impitoyable car l'école n'est pas coupée du monde, elle en est le réceptacle et le baromètre du réel qui l'environne.

II) Entre la pédagogie (aujourd'hui assignée à la transversalité) et l'autorité (éternellement vouée à un exercice solitaire), il faut rééquilibrer le curseur.

1) Les conditions d'exercice de la pédagogie

La question de la supposée opposition entre les savoirs et la pédagogie ne fait guère débat dans la salle des professeurs : pour tout enseignant, la pédagogie est la condition de la transmission et de l'acquisition des savoirs par les élèves et rien d'autre. Antoine Prost a fait justice de ce faux débat : « L'enfant est au centre de l'école comme le malade est au centre de l'hôpital ».

Il en va tout autrement des conditions d'exercice de la pédagogie avec le brutal changement de configuration dans les 10 dernières années. Jusqu'à une époque récente, le chef d'établissement avait pour horizon - et pour éthique - de créer les conditions matérielles et morales de l'exercice de la pédagogie par l'enseignant qui en avait la pleine maîtrise. De pair, l'institution, tend à faire aujourd'hui du chef d'établissement un manager. Ce pilotage au dessus de la tête des enseignants confine

à un interventionnisme pulsionnel (projet d'établissement, évaluation qui tourne à l'addiction, régenter la pédagogie). Comme si le seul fait de donner un grand coup de pied dans la supposée fourmilière était porteuse de sens et d'innovation. Le résultat en est l'infantilisation des enseignants à moins de s'accommoder de la servitude volontaire. Les digues qui protégeaient la liberté pédagogique ont lâché et on ne se prive plus, implicitement ou explicitement, de dire au professeur, expert dans sa matière, comment il doit enseigner. Jusqu'à entendre " vous sortez de votre écran de travail".

Encadrer, évaluer, normaliser, piloter tel est le credo qui sape ce qu'il y a de plus existentiel et de plus fécond, la liberté pédagogique. « Prolétarianiser, c'est priver quelqu'un de son savoir faire » dit Bernard Stigler. Peut être s'agit-il d'un banc d'essai avant que le principal manager recrute lui-même les enseignants comme le staff d'une équipe sportive ou d'une entreprise ? Le tout porté par un lancinant discours sur l'autonomie de l'établissement qui semble faire peu cas des enseignants dont on semble bien apprécier qu'ils soient des exécutants dociles d'une bonne parole venue d'en haut. La surcharge de travail qui en découle semble plus le stigmate du déclassement du statut des enseignants que de la moindre efficacité créative au service des élèves (avec le risque d'aggraver un effet collatéral majeur, celui de tarir les vocations).

Cette culture du pilotage met trop facilement par dessus bord ce qui est fondamental : enseigner est une geste individuelle qui fonde la relation éducative. Toucher au cœur la poésie de l'école contient, c'est à craindre, une profonde force de dissolution de la grâce et de l'âme du métier. Il n'est pas sûr que l'on gagne à ce que la classe devienne un open space !

Comment expliquer que l'injonction de transparence et de transversalité puisse être à ce point considérée comme l'alpha et l'omega des réponses aux maux de l'école. Pour moi, ce penchant est en lui-même, la signature de la crise de la pensée de l'école. Sans parler des " usines à gaz" et des " châteaux en Espagne " qui sont sans limites dans l'imagination et la suffisance des nouveaux convertis et de la langue de bois qu'ils véhiculent. L'enjeu n'est pas de faire implorer la classe mais bien de l'habiter. Il me semble que cela a toujours été l'horizon des pères de la pédagogie.

Dans le même mouvement, l'air du temps est enclin à penser qu'une matière ne se suffit pas ou plus à elle-même. C'est pourtant l'expertise et la passion pour une matière qui tient et préserve l'enthousiasme de l'enseignant. Et il ne faut jamais oublier de dire haut et fort que les élèves ont besoin et savent apprécier à leur juste valeur les enseignants spécialisés qui habitent leur matière et apportent à leur enseignement une valeur ajoutée déterminante, celle du sens. Il est à craindre que tourner le dos à cette évidence c'est se tirer une balle dans le pied car même toute une vie n'arrive pas à faire le tour d'un continent qu'est une matière et son enseignement. Ce d'autant que l'idée que le décloisonnement donne en soi le sens est une pure illusion pour ne pas dire une mystification.

Que dire alors de l'interdisciplinarité ?

Le sujet mérite une réflexion de fond (qui est trop souvent négligé) car l'enjeu est de taille et il ne faut pas se tromper d'aiguillage. Voici quelques écueils ou plutôt quelques interrogations qui gagneront à être nuancés et peut être contredites à la

lumière de la multiplicité des pratiques et des expériences de chacun

- D'abord le constat que pour les dispositifs interdisciplinaires imaginés par l'Education Nationale depuis 40 ans, la greffe a non seulement du mal à prendre mais qu'ils fondent, chaque fois, inexorablement comme neige au soleil . Pourquoi ? Si certains veulent y voir la défiance de beaucoup d'enseignants à l'égard de l'interdisciplinarité, j'aurais tendance à y voir beaucoup plus leurs doutes sur sa capacité à motiver les élèves par enchantement et changer la donne du rapport au savoir. La transversalité ce n'est rien d'autre que faire ensemble, sur un projet ciblé, ce que l'on ne peut faire tout seul dans sa classe par une plasticité du temps scolaire. L'institution devrait s'en tenir prioritairement, pour ne pas dire exclusivement, à créer les conditions favorables à l'émergence de cette promesse par les alignements et les passerelles dans les emplois du temps. Le principal écueil est certes que des collèges et des équipes soient à la pointe pendant que d'autres sont à la traîne. L'expérience devrait pourtant nous inciter à courir pleinement ce risque surtout lorsqu'on voit les aléas des dispositifs interdisciplinaires eux-mêmes qui chancellent ou renaissent en fonction des alternances politiques. L'essence même de l'interdisciplinarité, pour le coup, relève à mes yeux de l'expérimentation, de l'émulation, de la connivence de professeurs qui se choisissent entre pairs et non de la normalisation qui tue dans l'oeuf la flamme et bien souvent l'exemplarité du projet. La libre initiative, le désir sont et resteront premiers. Or l'Education Nationale, avec les IDD et surtout les EPI, a tiré des conclusions inverses. L'interdisciplinarité est ainsi devenue non seulement une commande de masse mais une commande dirigée avec les 8 thèmes transversaux de la réforme du collège. Cette volonté de graver ainsi dans le marbre ce qui n'est qu'un dispositif ouvert me semble contre nature et contre productive.

- Le deuxième écueil (tout aussi et probablement plus délétère) est que l'on accorde trop facilement l'idée que le décloisonnement, l'entrelacement des matières produit par nature, et comme par magie, du sens. Pourtant les chercheurs en sciences de l'éducation s'accordent avec Henri Poincaré pour penser « qu'un tas de briques ne fait pas une maison ». Reste que la vulgate et l'air du temps donnent par principe un chèque en blanc à tout ce qui ferait voler en éclats les supposés murs de la classe. A l'image du chef d'établissement qui relaie la commande de l'institution et donne sa bénédiction de principe dès que les professeurs sont alignés en équipe. L'affichage prime sur la réalité du contenu et des objectifs. Au risque de n'être qu'un réflexe pavlovien ou un principe de fusion de communauté comme pour exorciser les difficultés du métier. Nous devons veiller à que la transversalité ne soit pas un miroir aux alouettes, un pur clin d'oeil aux parents qui caressent le rêve d'une école ludique et n'ont de cesse de vouloir de sortir dont ne sait quel moule. C'est dire qu'avant de tirer les élèves vers le haut, l'interdisciplinarité doit d'abord pousser les enseignants vers l'excellence. En offrant l'opportunité de dépasser un occulté : la confrontation réflexive des enseignants sur leur expérience dans leurs matières respectives. Les attentes dans chaque matière, les modalités d'acquisition des savoirs, les stratégies mises en œuvre, les blocages et les réussites, les compétences mobilisés. L'expérience est immense mais bien souvent insuffisamment réfléchi et partagée. De sorte à ce que la transversalité occupe toute sa place mais rien que sa place. Culture de l'échange qui éviterait bien des confusions, des désillusions, des frictions et parfois des anathèmes à

l'interface de l'individuel et du collectif. On ne relève pas assez combien la sémantique en dit long sur l'indétermination et par là même sur la définition du dispositif : PAE (Projet d'action éducative), IDD (Itinéraire de découverte), EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires). On tourne visiblement toujours autour du pot et l'indécision n'est pas toujours levée entre transdisciplinarité, interdisciplinarité et pluridisciplinarité. Raison de plus pour les équipes de réfléchir en profondeur ce qui commande tout, le sens du projet. En ciblant bien la nature et la temporalité du projet (objectifs, recherches, productions, éclairages, passerelles) qui conditionnent sa pertinence et le protège de sa vacuité. L'interdisciplinarité n'est ni le graal, ni un substitut au cours mais permet d'élargir la palette des possibles et offre une plage de créativité à investir. Elle doit viser l'excellence (qui n'est pas l'élitisme) pour tous les élèves. A condition que les injonctions verticales la laisse respirer librement.

Comparaison n'est pas raison mais je tiens à témoigner du souvenir ébloui de mes premiers pas dans l'enseignement, en 1981, au collège Jean Jaurès de Calais. Nourri par le dispositif expérimental Legrand, la culture de l'échange était la règle d'or. On se passait la balle les yeux fermés, d'un professeur à l'autre, d'une matière à l'autre. Et ce n'est pas pour rien que j'ai impulsé et partagé mon plus beau projet transversal, la mémoire de la deuxième guerre mondiale à Calais. Le fond et le sens avaient littéralement évacué le carcan de la forme et la verticalité. Force est de constater qu'elles ont repris des couleurs et nous en sommes tous peu ou prou responsable.

2) Les conditions d'exercice de l'autorité (le climat scolaire)

Ce qui m'a le plus frappé ces dernières années est l'interventionnisme, à un degré jamais atteint sous l'effet du pilotage, sur la façon d'enseigner et d'évaluer. Bien difficile de lire à chaud la cohérence et le bénéfice pour les élèves de cette avalanche de prescriptions, d'injonctions, de grilles et souvent de contraintes qui ont chargé la barque (déjà instable) du métier d'enseignant. La réforme du collège ayant constitué à la fois l'expression et la pierre d'achoppement de cette ivresse normalisatrice. Comment expliquer, étrange paradoxe, que dans le même temps on expédie, en quelques minutes, le jour de la pré-rentrée, les conditions de l'exercice de l'enseignement. Comment expliquer que le civique concret (le climat scolaire) soit désinvesti de toute réflexion collective significative et donc de réponses alors qu'il est la préoccupation première des enseignants ainsi livrés à leur solitude qui peut confiner à la maltraitance. Réalité qui remonte brutalement à la surface lorsque qu'éclate un incident ou une transgression grave. Et qui ne semble n'aller guère plus loin que l'effet placebo de l'angélique charte vie de classe (qui ne fait que caresser le rêve des professeurs sur les élèves tels qu'on aimerait qu'ils soient - des anges - et non tels qu'ils sont en leur forçant un peu la main) ou de la vénérable fiche de suivi. Certains peuvent de ce fait très facilement se laisser aller à noircir des pages entières et alimenter des controverses stériles et interminables sur la crise de l'autorité ou la démission des adultes. Bien leur en fasse.

Mon propos n'est pas là mais dans un recherche collective des réponses et un bon ajustement des curseurs à l'école et précisément au collège. C'est pourquoi il importe de ne pas être injuste avec les chefs d'établissement, les surveillants et la vie scolaire qui sont chaque jour en première ligne pour réguler, déminer et protéger le vivre ensemble au quotidien. Beaucoup repose sur leurs épaules.

La difficulté est surtout dans la discontinuité des fonctions et les approches de l'ensemble de la communauté éducative que j'appelle " le front de l'interpellation". L'intervention des adultes se déploie trop en ordre dispersé ou à contre temps jusqu'à se renvoyer la balle. Chacun pense ici à l'interface souvent sensible et source de frictions et de malentendus entre les enseignants et la vie scolaire. Il ne faut pas confondre ici le fond et la forme, l'écume et les eaux profondes : demander à un élève d'enlever la casquette dans le couloir, de mettre le chewing-gum à la poubelle ou d'éteindre son portable n'est pas du même registre qu'intervenir dans les transgressions ou violences physiques et morales.

Comment expliquer qu'en matière de climat de classe ou d'établissement qui conditionne (et parfois fait basculer) la vie des élèves et des enseignants, l'institution mette aussi facilement la poussière sous le tapis ?

De ce sujet très complexe sous le feu des passions, des raccourcis, des émotions et des idéologies, l'humilité et la mise en perspective s'impose. Je tiens juste à témoigner de quelques observations et réflexions à mettre en partage sur l'autorité et son exercice.

a) La vision de l'autorité à l'école

On a l'impression que la vision de l'autorité (qu'il ne faut pas confondre avec sa réalité) est immuable. A ceux qui auraient tendance à délégitimer l'entité classe (car le seul fait quelle soit une forme héritée du 19^e s), on pourrait aisément répondre que la représentation de l'autorité n'a guère bougé depuis les Grecs. Comme s'il y avait toute la fois une essence de l'autorité et du respect de l'autorité. Et donc une automaticité et une sacralité. Si l'on gratte un peu le vernis, on peut se demander si notre approche de la question ne s'arrête toujours pas à " il y a des professeurs qui savent tenir leur classe et d'autres en sont incapables".

Non qu'elle ne soit, à l'évidence, liée et indifférente au charisme, à la personnalité - tout comme la pédagogie - de celui qui l'habite et l'incarne. Mais c'est une donnée qui n'épuise pas le sujet. Ce d'autant que tel professeur qui habite très bien sa matière et sa pédagogie peut se heurter à des ratés (et l'inverse est tout aussi vrai). Du coup un professeur qui rencontre des difficultés (et cela est bien partagé) peut se dire qu'il n'est pas à la hauteur. Plutôt que d'en parler et de risquer perdre la face, il se mure dans le silence et la culpabilité ce d'autant qu'il a du mal à trouver des mains tendues et des espaces d'écoute.

Comme si au fond cela arrangeait un peu tout le monde ou plutôt que soulever le couvercle perturbait profondément les hommes et l'institution. Comme si l'opacité en la matière n'était pas, au bout du compte, évaluée comme la moins mauvaise des solutions. Il y un assentiment - non avoué mais réel - sur le " il ne faut pas faire de vagues". Peut être parce que l'on croit, héritage de notre éducation, à un déterminisme de l'exercice de l'autorité. Du coup, malgré les multiples apports de la psychologie et des sciences de l'éducation, la construction de l'autorité reste un occulté voire un impensé.

Et il nous arrive à tous d'oublier ou de négliger la prise en compte de ressorts de l'autorité dans le feu de l'action et sous la pression de la classe. Philippe Perrenoud donne le bon exemple du professeur qui face aux provocations d'un élève, en l'humiliant

trop, court le risque d'en faire une victime aux yeux de la classe. Contrôler son agressivité, gérer ses émotions (facile à dire, pas toujours facile à faire). Comme Il n'est pas inutile d'avoir toujours à l'esprit quelques clés de psychologie car les rapports d'empathie et les jeux de miroir sont au cœur de la relation éducative. Un élève peut voir dans l'enseignant ou l'enseignante un père et une mère de substitution. Ou à travers lui la figure de la répulsion à l'égard d'un des parents.

Un capital qui nous fait souvent défaut pour distancier, maîtriser la gestion de la classe et se protéger car ce métier peut nous abîmer et saper notre confiance surtout dans les situations extrêmes.

Sans être angélique, on peut convenir que la plupart des parents, des professeurs et des élèves d'aujourd'hui - quoiqu'on en dise- se tiennent bien et ne se trompent pas sur la place qui est la leur à l'école. Même si, en ce qui concerne le comportement des élèves, il va de soi qu'il y a un monde d'une classe à l'autre et d'un établissement à l'autre. Pour ne pas dire d'une heure à l'autre voire d'une matière à l'autre (sans oublier l'effet de groupe et « l'âge bête » !). Ce qui fait beaucoup et offre un paysage d'une infinie variété et une exposition qui fait le grand écart.

Il y a une attente, qui m'a toujours frappée, et qui tient de règle intangible dans la relation éducative. Les parents d'aujourd'hui ont comme quête absolue la bienveillance (légitime) des enseignants à l'égard de leur enfant (et parfois la recherche éperdue d'un établissement introuvable est source de certaines désillusions).

Les enseignants, toujours aux avant postes du front scolaire, ont comme aspiration première (tout aussi légitime) de rentrer en classe en toute confiance pour donner le meilleur d'eux-mêmes à leurs élèves. Les premiers rêvent d'une école idéale à distance protectrice de l'épreuve du feu. Les seconds sont à chaque instant exposé au feu dans toutes les dimensions existentielles de leur être mais sans rien concéder à leur idéal de l'école. Il ne faut donc pas s'étonner qu'il en résulte parfois des perceptions et des attentes à front renversé. Car les parents perçoivent la réalité de la classe, même s'ils s'en défendent, à travers le prisme somme toute déformant de leur enfant. Qui plus est ils ne gardent pas tous que des bons souvenirs de leur propre scolarité. Et pour faire bonne mesure les professeurs vivent mal ou très mal que l'on prenne à contre pied leur logiciel d'élèves sages et appliqués qu'ils furent pour la plupart d'entre eux.

En fin de compte la perception d'une essence de autorité qui nous habite tous peu ou prou - avant ou après mais 68 - fait que son indispensable élaboration collective est loin de couler de source ou de constituer une priorité.

b) Repenser les modes et les instances de régulation de la cité scolaire

Cette question relève de l'infiniment sensible. Elle est mouvante, contrastée, controversée et toujours existentielle pour tous les acteurs du collège. Elle est décisive pour transformer le climat scolaire et pourtant trop désinvestie de l'élaboration collective (quasiment absente des journées de concertation). Comme si tout allait de soi. Il est des jours et des moments où la cité scolaire donne l'impression d'être une ruche dans laquelle s'inscrivent et s'activent adolescents et adultes dans un harmonieux et productif

ordonnancement. Il en est d'autres où l'enseignant rentre la boule au ventre dans la classe et où l'élève vient à l'école à reculons. Que le contexte de l'établissement soit à haute ou basse intensité, partout on fait front et il arrive que l'on pare au plus pressé. Trop rarement on répond de manière collégiale au malaise enseignant, aux incivilités et aux décrochages scolaires. On laisse trop en jachère un immense potentiel pour déployer, repenser, ajuster ou inventer les modes et instances de régulation. Si l'erreur est un levier de la pédagogie, les aspérités de toute nature peuvent être civiques et éducatives. D'un creux on peut faire une bosse. Perspective que j'ai développé plus en détail dans le paragraphe "habiter les interfaces" de ma contribution de 2012 intitulée "le collège n'est pas à refonder mais à habiter". Deux instances de régulation - l'heure de vie de classe et le conseil de classe - permettent de toucher du doigt l'état des lieux et de construire de nouveaux leviers qui sont à portée de main si on décide - ce qui est loin d'être le cas dans la plupart des établissements - d'en faire la priorité de la réflexion collective. Ce pourrait être la raison d'être majeure du projet d'établissement qui est trop souvent une réponse à une commande qui finit au fond d'un tiroir ou d'un fichier informatique !

L'heure de vie de classe

Dans l'impensé ou la déshérence dans lesquelles l'Education nationale tient les instances de médiation et de régulation, l'heure de vie de classe est comme un coin de ciel bleu et une divine surprise. Elle ouvre un espace d'échanges, une interface bénéfique et un outil somme toute adapté et reconnu pour préparer le conseil de classe. Elle souffre cependant d'une faiblesse de taille car elle repose -même s'il fait souvent des prouesses sur les seules épaules du professeur principal. Pour déminer le terrain et remobiliser, il en faut en général un peu plus. L'heure de vie de classe sera transformatrice que si elle devient collégiale en fonction des besoins et des circonstances.

Les élèves - notamment les décrocheurs et les perturbateurs - se confronteraient utilement au front pédagogique. Que tout le monde entende la même chose en même temps !

Ce qui ne vient pas en contradiction mais en complémentarité avec l'écoute individuelle dans le bureau du principal ou de la vie scolaire ! Cette collégialité me semble est une clé majeure qui peut se décliner et se déployer avec bonheur à l'infini. En particulier pour prendre réellement en charge les 4 ou 5 élèves qui font, trop fréquemment, chavirer une classe et se perdent dans leur course incontrôlée.

Le Conseil de classe

Le Conseil de classe a en soi une valeur symbolique et réelle inestimable car il est la seule instance où l'on met collectivement sur la table un peu du réel de la classe. Dans les actes, et pour bien des raisons, il passe largement à côté de sa mission et tient bien plus de chambre d'enregistrement que de levier d'interpellation. Il est aseptisé et vidé de sa substance en amont (tout ou presque est filtré ou presque dans sa préparation) qu'en aval (sa restitution est une fin en soi et sa force d'impact est du coup très amortie). Plus grave, il n'y a rien ou presque à lui substituer ce qui génère une inadmissible impuissance; C'est pourquoi, tout commande de le repenser ou de le remplacer. A l'image de l'expérience du Collège REP de LARAGNE MONTEGLIN (Hautes-Alpes).

Suite au conseil de classe ouvert à tous, l'équipe pédagogique reçoit l'ensemble des parents et des élèves de la classe concernée. Le professeur principal fait une synthèse du conseil de classe puis trois groupes d'enseignants sous l'autorité du Principal, du CPE et du Professeur Principal reçoivent parents et élèves de la classe. Les parents absents sont systématiquement convoqués dans les jours qui suivent (Voir entretien avec M Bruno Verey, Principal du Collège dans Le CAFE PEDAGOGIQUE du 7.02.2018).

Si on élargit la perspective, on mesure - sans tomber dans les clichés - combien les regards sont conditionnés par les points de vue et les échelles d'observation de l'école. Le Ministère réfléchit et planifie en terme de dispositifs, de grilles d'évaluation, de statiques PISA et de circulaires. Il raisonne - même s'il s'en défend - à partir d'élèves abstraits dans des cadres abstraits. Les équipes pédagogiques qui épousent au plus finement la réalité du terrain sont au corps à corps avec des élèves concrets dans des contextes concrets qui ont chacun leur singularité et leurs codes : la classe, l'étude, la cour de récréation, le CDI, la cantine ou le gymnase.

Il n'est pas sûr que le principal ou le conseiller d'éducation voie tout à fait le même élève. Le professeur - et tout le monde n'est pas un tourneur d'assiettes - doit gérer dans l'espace temps, la personnalité de chaque élève, le groupe et plus encore l'effet de groupe ! Quand on sait que l'attitude et la motivation fluctuent d'une matière à l'autre, d'un professeur à l'autre, d'un demi groupe à une classe entière et d'une heure de la journée à l'autre, on entre dans l'infiniment millimétré.

C'est dire que pour avoir prise sur les décalages, les pas de côtés, les angles morts, l'écran de la classe en mouvement permanent, il ne faut pas rester statique, encore moins en ordre dispersé, dans la fragmentation ou l'opacité. Une grille de lecture actualisée, fine et un suivi réactif et cordonné est la toile de fond de tout établissement qui est un écosystème complexe et sensible.

Quand l'on songe que l'Education Nationale n'a produit comme seul dispositif la note de vie scolaire qui était comme un bouchon sur l'eau, on mesure le chemin à parcourir. Comme si au trop plein du pilotage pédagogique (ou plutôt pseudo pédagogique) répondait la désertion du civique concret.

Quant à la multiplication des initiatives citoyennes parfois décriées (alimentation, santé, égalité filles garçons, lutte contre l'homophobie et la cyber criminalité, sécurité routière) elles doivent d'abord veiller à s'arrimer au réel et à l'environnement de l'élève. Au risque de flotter comme un nuage sur la plaine. Le projet d'établissement dont c'est la fonction première est loin de nouer la cohérence est loin de donner sa pleine mesure.

En définitive une ligne de faille tellurique s'est ouverte au cœur de l'Education nationale depuis quelques années entre une volonté pulsionnelle de pilotage de la pédagogie et une invocation semblable au chant des sirènes à l'autonomie. Le curseur du potentiomètre est venu fou et il a des effets mimétiques au sein des équipes pédagogiques. La contradiction voire la méprise est grande et il serait bon de la lever pour retrouver de la lisibilité et de la confiance.

Équilibrer le curseur entre la pédagogie (dont l'initiative doit rester entre les mains des enseignants dans les actes et non dans les mots) et l'autorité (qui n'est pas une simple donnée mais une construction individuelle et collective trop négligée) me semble

le fil directeur de toute bonne gestion de l'école.

III) Entre la salle des professeurs et les sciences de l'éducation, le divorce est-il consommé ou le désamour passager ?

Que personne ne voit de méprise dans ma généralisation : la salle des professeurs n'est pas tout d'un bloc pas plus que le champ des sciences de l'éducation. Mon raccourci est juste là pour pointer, je pense que chacun en conviendra, la distance qui s'est creusée, pour des raisons diverses, entre les enseignants et la recherche. Cette déconnexion qui tourne parfois à la défiance est préoccupante. Elle mérite un diagnostic et un examen de conscience car tout le monde y est perdant. Il importe ici de tenir à distance les caricatures : celles qui stigmatisent les enseignants prétendument rétifs à l'innovation et d'autres les chercheurs en sciences de l'éducation considérés comme les fossoyeurs de l'école républicaine.

Mon ressenti (car ce n'est rien d'autre) s'appuie sur ma toute petite fenêtre d'observation de l'intérieur du collège. Seul un véritable devoir d'inventaire qui engage tous les acteurs permettrait de passer au crible sans concession les apports, le passif et les malentendus. C'est probablement un passage obligé (mais on n'en voit guère l'esquisse) pour relancer l'indispensable dialectique créatrice entre le terrain et la recherche.

Voici quelques brefs éclairages qui méritent, j'en suis persuadé, une attention particulière pour que les trois principales entités cessent de se renvoyer la balle de manière stérile : les sciences de l'éducation, l'institution et les enseignants.

Les Sciences de l'éducation

Se priver de l'apport multiforme des sciences de l'éducation tant dans les apprentissages que la psychologie de l'adolescent est inconcevable. Et pourtant la formation initiale comme la formation continue sont aujourd'hui indigentes alors qu'enseigner est devenu bien plus complexe. Et même si bien des apports remontent par capillarité dans l'école d'aujourd'hui, le doute s'est installé (et il n'est sans doute pas sans parenté avec le recul des mouvements pédagogiques, des syndicats ou plus largement avec le désenchantement qui affecte la politique et la vie des idées). Le contentieux est alimenté par la perception d'une supposée méconnaissance de la réalité du terrain et par l'usage abusif de concepts abscons. Cela n'est que l'écume d'une première ligne de fracture qui tient beaucoup, à mon sens, au sentiment assez courant que face aux difficultés du métier les sciences de l'éducation sont de peu de secours. Ligne de faille très profonde qui ne peut être écartée d'un revers de main.

Quand les experts accréditent l'idée que le nombre d'élèves par classe ne change rien ou presque, les enseignants sont résolument convaincus - non sans raison - que cela change tout.

Quand les sciences de l'éducation sont habitées par la conviction - et c'est leur apport et leur promesse - que la pédagogie active peut transformer l'attitude et la motivation des élèves, nombre d'enseignants, , , sont bien plus volontiers enclins à penser " qu'ils n'ont plus le goût de l'effort ". Et que l'on n'a pas besoin d'être un héritier pour être responsable de ses actes à l'école comme dans la vie.

Au fond il a un doute voire un casus belli sur la toute puissance réelle ou

supposée des sciences de l'éducation qui doivent davantage l'entendre pour regagner le cœur et l'adhésion de la salle des professeurs. Comme si les enseignants dans l'adversité étaient comme des élèves décrochés conscients que malgré leur remobilisation, ils auront du mal à remonter la pente et mériter toute gratification.

Trop abstraite, trop inaccessible, trop théorique voire trop idéaliste Et je ne parle pas des errances qui alimentent le tir aux pigeons. Le débat n'est pas nouveau mais il est de notre responsabilité collective de contenir cette dérive délétère des continents.

Les pédagogies actives ont pour raison d'être de s'attaquer aux déterminismes et aux fatalités. Mais elles ne doivent jamais perdre de vue que leur travers de toute puissance face à l'âpreté des situations de classe est explosive et trop communément répulsive

C'est ce que pointe avec grande lucidité Philippe Perrenoud concernant l'omniscience de la pédagogie différenciée : « Cet idéal est inaccessible et peut être est-ce préférable : une telle école serait étouffante, les élèves n'y trouveraient plus aucune faille ».

La faible propension des sciences de l'éducation au Devoir d'inventaire qui est tenue pour de la suffisance n'est pas un reniement mais une indispensable humilité. C'est l'une des clés du retour à une synergie féconde et bienveillante entre la classe et la recherche.

L'institution

L'Education Nationale a mis à très rude épreuve, depuis une décade, la dignité et l'expertise inégalable des enseignants par l'instabilité permanente érigée en substitution à la crise de la pensée de l'école.

Jusqu'à les persuader, de guerre lasse, qu'il fallait changer pour changer.

L'expression concrète en est le tourbillon de dispositifs et d'injonctions qui sortent dont on ne sait quel chapeau magique et dont l'obsolescence n'est pas programmée car elle est consubstantielle à la gouvernance contemporaine de l'école.

Car s'il n'y aura probablement pas un avant et un après réforme du collège en matière de pédagogie et d'apprentissages, il serait bon qu'il y en ait enfin un dans l'élaboration et la mise en œuvre des réformes. En ce domaine, la responsabilité est incombée entièrement à l'institution qui non seulement reste incorrigible mais alimente sous nos yeux une lame de fond normalisatrice rarement atteinte.

Certes les enseignants ne sont pas à leur compte mais ils ne sont pas des jouets ou des variables d'ajustement des caprices de ceux qui sont loin du front. La liberté pédagogique est existentielle et féconde.

Le pilotage qui resserre de plus en plus son étai est le seul fil directeur visible. Du coup le terrain répond loyalement mais sans enthousiasme à la commande.

Pour qui veut bien être lucide, le résultat attristant en est que bien trop souvent la forme évacue le fond.

Il est improbable que l'institution fasse amende honorable puisque les neurosciences et la méthode de Singapour agrémentées de quelques raidissements sur l'interdiction du portable et le port de l'uniforme vont occuper le devant de la scène. En revanche les grandes figures des sciences de l'éducation doivent mieux

entendre (pour eux et pour nous) que passés, à la grande esseuse du formatage institutionnel, leurs principes et leurs visées sont souvent vidées de leur sens. L'exemple le plus caricatural est en l'évaluation par compétences. Entre cet outil de la pédagogie réfléchi avec finesse et plasticité par un Philippe PERRENOUD, on débouche aujourd'hui sur l'usine à gaz et la camisole de force que l'on connaît. Il y a là, me semble-t-il, authentiquement inversion du sens. Les effets collatéraux sont délétères car il devient difficile de distinguer l'original de la copie, le concepteur du prescripteur. S'ouvre ainsi une deuxième ligne de faille entre les enseignants et les sciences de l'éducation accusées d'avoir donné un chèque à blanc à toutes les boîtes de Pandore.

Pour faire bonne mesure l'incantation de l'ancien temps (qui pointe les difficultés mais ne donne aucune réponse) souffle sur les braises et les plaies. Beaucoup d'enseignants en viennent ainsi à se convaincre que, dans l'avalanche de dispositifs compulsifs qui leur tombent sur la tête, les sciences de l'éducation sensées les avoir inspirés et labellisés, n'en sortent pas indemnes. On croit y lire plus un défaut de fabrication qu'une absence ou imperfection du manuel d'utilisation. Ce qui alimente le terme qui se veut infamant de pédagogistes. La défiance est considérable et elle doit être entendue et discutée au risque d'hypothéquer l'avenir.

Les enseignants

Un pilonnage institutionnel d'une rare intensité s'est abattu sur le collègue et il vise tous les domaines du cœur du métier d'enseignant (évaluation, programmes, grilles et dispositifs d'apprentissage). Seul l'avenir dira s'il a transformé le paysage scolaire et l'acte d'enseigner.

Si la surcharge de prescriptions ne lève pas le doute sur leur pertinence, elle percute et conteste ce qui leur tient le plus à cœur, leur expertise et sape la confiance qu'ils méritent.

Jouer au chat et à la souris avec la liberté pédagogique est une pente mensongère et improductive.

L'institution (on peut en douter) mais aussi les sciences de l'éducation doivent mieux l'entendre si l'on veut sortir de la récusation et de la défiance qui délégitiment - non sans raison - tout ce qui vient d'en haut.

Il est vrai que la culture française de l'élaboration de la pensée de l'école ne laisse que des miettes à l'expérience du terrain.

La culture de la verticalité est tellement ancrée dans nos têtes et notre histoire que même des enseignements du réel de la classe et de l'établissement ne franchissent guère la rampe - sauf événement exceptionnel - du premier niveau de proximité que constituent les réunions des équipes éducatives autour du chef d'établissement.

Comme si l'allégeance - de guerre lasse - à la vulgate abstraite et descendante de l'institution venait tuer dans l'oeuf toute réflexion ascendante. Au point que tant que le matériau inépuisable et ce laboratoire in vivo des réussites, des difficultés, des contournements, des stratégies du réel de la classe n'auront pas une place centrale dans la réflexion collégiale la pensée de l'école fera du surplace.. Il y a là un premier niveau de blocage qui conditionne tous les autres et explique largement le retour en boucle des malentendus et des récusations entre les acteurs de l'école qui se renvoient la balle de façon mécanique et stérile.

La responsabilité des enseignants est engagée dans ce point aveugle. Non seulement l'expérience infinie des enseignants qui épouse finement le réel du terrain et enregistre tous les indicateurs de la relation éducative ne sort quasiment pas des murs de la classe ou de la salle des professeurs mais elle n'est pas même formulée. Comme les enseignants qui donnent le meilleur d'eux mêmes pour leurs élèves au quotidien s'interdisaient le plus souvent de penser l'école. Si ce retrait et ce silence ne sont pas inversés - je suis persuadé qu'ils le seront - il est à craindre qu'ils continuent à récolter les fruits amers de leur effacement. Le résultat est sans appel : sur le scène publique ou médiatique, ils est aujourd'hui acquis ou presque qu'un débat sur l'école se tient en l'absence de tout enseignant. Comme la nature a horreur du vide, le discours de l'école - si l'on ajoute le rétrécissement des mouvements pédagogiques - est passé entre d'autres mains et c'est, à mon sens, une relégation morale et intellectuelle béante et aux effets très profonds qui autorise toutes les dérives et les saignées à blanc.

Conclusion

Seul un dialogue équilibré et sans concession (d'aucuns diraient une co-construction) entre le haut et le bas de la pyramide, libéré de la condescendance des uns et de la défiance des autres pourra changer la donne. Elle passe par un devoir d'inventaire pour tous et non sur les seuls enseignants trop communément exposés en proie sur le front scolaire.

La bataille va probablement faire rage dans les années à venir sur la question clé de l'autonomie des établissements qui glace les uns et ravi les autres. Ainsi qu'autour de celui du statut des enseignants avec lequel il convient de ne pas jouer à la roulette russe au risque de rendre le métier encore plus insécure et de pénaliser les élèves.

Ce n'est pas une illusion d'optique d'observer que plus on parle d'autonomie plus il y a, de manière paradoxale, surcharge de prescriptions descendantes et recul de la liberté pédagogique.

C'est dire que ce n'est peut être pas tant la structure de l'Education Nationale que la culture de la gouvernance et de la collégialité qui sont en cause. La plupart des collèges, sans doute par ce qu'ils sont habités par des hommes et des femmes d'expérience et de mesure, offrent bien plus de plasticité que l'image caricaturale du mammoth.

A l'inverse faire de l'autonomie des établissements l'alpha et l'omega de l'innovation pédagogique c'est aller vite en besogne. C'est oublier que la propension du terrain au mimétisme est grande dans notre culture de la verticalité. On pense trop souvent - malgré les dénégations et les récusations de la salle des professeurs - en bas comme en haut. De même que l'on accorde trop facilement, il faut avoir le courage de le dire, un chèque en blanc de principe au travail en équipe. Ce n'est pas le travail en équipe qui tire vers le haut mais seules la qualité et la créativité de ceux et celles qui les composent.

Quant aux élèves, il faut leur rendre grâce de garder entre leurs mains un trésor inestimable, la poésie de l'école, qu'ils réinventent au fil des générations. Ce sont les

plus fins connaisseurs de l'âme et du métier d'enseignant. Il est même des jours où l'on arrive à se convaincre que s'ils étaient plus souvent consultés, on pourrait faire l'économie de bien des rapports d'évaluation de l'école par l'OCDE ou la cour des comptes ! Et leur fraîcheur renvoie à leur insignifiance les contrats d'objectifs, les grilles d'évaluation, les items, les paliers, les leviers et tout le jargon qui ont submergé et abîmé le métier.

Je les remercie (ainsi que leurs parents) de m'avoir permis - même si les nerfs furent mis à rude épreuve et malgré mon incapacité à prendre l'habit du tourneur d'assiettes cher à Philippe Perrenoud - d'avoir été un passeur heureux et investi dans ce métier .