

Entre le dire et le faire

Tome 2

Faire l'Ecole, faire la classe

Philippe Meirieu

ESF - Paris – 2004

Philippe Meirieu, auteur de nombreux ouvrages traduits dans le monde entier, a enseigné à tous les échelons de l'institution scolaire. Il a mené de nombreuses recherches sur l'Ecole et participé, à plusieurs reprises, à des chantiers importants (la création du Conseil national des Programmes, des Instituts universitaires de formation des maîtres, la réforme des lycées de 1998 et la réforme des collèges de 2001). Il se consacre spécifiquement, depuis trois ans, à la formation initiale et continue des enseignants et livre, dans cet ouvrage, les résultats de ce travail.

- 1. L'Ecole** 14 principes
pour une institution
- 2. Le maître** 11 tensions
pour un métier
- 3. La classe** 20 repères
pour une pratique

Proposition:
imprimer de différentes couleurs les 4 parties

Titre + généralités	p. 1
1. L'Ecole	p. 2 à p. 5
2. Le maître	p. 6 à p. 9
3. La classe	p. 10 à p. 15

*Après avoir coopé les pages en 4 parties égales,
les insérer dans une/des pochettes A6*

Pour ce 100e titre de la collection, Philippe Meirieu livre ici un véritable manuel de pédagogie pour l'Ecole d'aujourd'hui.

Peut-être exista-t-il un temps où les enfants, en entrant en classe, se transformaient miraculeusement en élèves et où les maîtres "faisaient l'école" spontanément ? De toute évidence, ce temps n'est plus: les enseignants constatent aujourd'hui, au quotidien, qu'il ne suffit pas qu'il soit inscrit "ECOLE" sur le fronton d'un bâtiment pour qu'il y ait "de l'Ecole" dans l'école; les comportements qui ont cours ici peuvent être du registre familial ou clanique; on peut interpellier le professeur comme le membre d'une bande rivale ou exiger de la maîtresse qu'elle remplace votre mère. On peut aussi se croire sur un plateau de télévision et considérer que la règle du jeu est bien d'éliminer "le maillon faible" !

Il est inutile, pourtant, de traiter ces questions sur le registre de la plante ou de céder à la nostalgie; l'Ecole d'hier est morte... Vivre l'Ecole d'aujourd'hui ! Profitons-en pour nous recentrer sur les principes susceptibles de fonder une Ecole pour demain ! Ne regardons pas indéfiniment en arrière, mais travaillons à "faire de l'Ecole" maintenant. et c'est parce que nous aurons la volonté d'"instaurer de l'Ecole" que nous saurons, alors, comment "faire la classe".

Véritable manuel de pédagogie pour l'Ecole d'aujourd'hui, ce livre permettra ses lecteurs, tout à la fois, de comprendre les enjeux fondamentaux de l'institution scolaire, d'entrer dans les tensions et les contradictions qui structurent l'entreprise éducative et de décider lucidement de ce qu'ils doivent faire au quotidien dans les situations les plus imprévues.

Construit en brefs chapitres qui peuvent être lus séparément, comportant une multitude et d'outils à utiliser en formation et dans la classe, il permet à Philippe Meirieu de livrer une synthèse qui sera utile aussi bien au professeur débutant qu'à l'expert chevronné, aux formateurs qu'aux cadres éducatifs et aux chercheurs.

P. 4 de couverture

En préambule ...

Il se s'agit, ici, que de quelques bribes de l'ouvrage de Philippe Meirieu, qui ne reflètent qu'une maigre partie des propos qu'il nous offre.

Alors pourquoi cette démarche ?

Tout d'abord parce qu'elle m'aide à mieux intégrer la rigueur et la richesse de sa réflexion.

Ensuite, parce que les traces claires qu'il présente et qui sont essentielles pour mon travail d'enseignement ...



... s'estompent et tentent à disparaître lorsque je suis sur le terrain du quotidien. Un tel "mémo" me permet de revisiter les principes, tensions et repères proposés, relire quelques passages oubliés... et, surtout, revivifier ma pratique !

Quoi qu'il en soit, préférez l'Original !

André Glardon

1. L'Ecole 14 principes pour une institution

Entre le dire et le faire
Tome 2
Faire l'Ecole, faire la classe

Philippe Meirieu

ESF - Paris - 2004

1. L'Ecole n'est pas seulement un service, c'est aussi une institution
2. Dans une démocratie, les principes fondateurs de l'Ecole ne peuvent être trouvés que dans les conditions de possibilités elles-mêmes de l'exercice démocratique
3. L'institution scolaire n'existe, aujourd'hui, que si ses acteurs incarnent, au quotidien, les principes qui l'inspirent
4. La mission fondatrice de l'Ecole est de transmettre aux jeunes générations les moyens d'assurer, tout à la fois, leur avenir et l'avenir du monde
5. La spécificité de la transmission scolaire est de s'effectuer de manière obligatoire, progressive et exhaustive
6. L'histoire de l'Ecole et celle de la pédagogie témoignent de l'ambition des hommes de n'exclure personne du processus de transmission
7. Dès lors qu'elle est portée par un principe d'universalité, l'Ecole se définit non comme un espace privé, mais comme un espace public
8. Dès lors qu'elle est portée par un principe d'universalité, l'Ecole n'est pas compatible avec la recherche d'une quelconque homogénéité, qu'elle soit idéologique, sociologique, psychologique ou intellectuelle
9. Pour faire exister un espace public dévolu à la transmission des connaissances, l'Ecole doit suspendre la violence et la séduction pour placer l'exigence de justesse, de précision et de vérité au cœur de son fonctionnement
10. Pour faire exister un espace public dévolu à la transmission des connaissances, l'Ecole doit suspendre les contraintes de la production et considérer qu'il est toujours plus important de "comprendre" que de "réussir"
11. Parce que "comprendre" est plus important que "réussir", l'Ecole est un lieu où l'on doit se tromper sans risque
12. L'Ecole doit être à elle-même son propre recours
13. Laïque, l'Ecole contribue à délivrer ceux qui la fréquentent de toutes les formes d'emprise sur les esprits
14. Ecole de la République, formant les citoyens d'un Etat démocratique, pour un monde solidaire, l'institution scolaire doit conjuguer intégration, émancipation et promotion de l'humanité dans l'homme

Principe n° 1

p. 18

L'Ecole n'est pas seulement un service, c'est aussi une institution

L'éducation nationale est, en France, un "service public".

[...] la spécificité d'un "service public" est d'être adossé à l'Etat: c'est ce dernier qui garantit la qualité des services rendus à l'ensemble des usagers. Dans un "service public", nous n'avons pas à changer de fournisseur lorsque nous ne sommes pas satisfaits puisque, d'abord, et n'y a pas d'organisme concurrent et que, surtout, en tant que citoyen, nous participons au contrôle du bon fonctionnement de ce service et pouvons, à ce titre et dans ce cadre, peser sur son fonctionnement et son évolution. C'est là ce qui fait la différence entre une entreprise privée et un service public: la qualité des services d'une entreprise privée est garantie par la concurrence qu'elle entretient avec d'autres entreprises et la possibilité offerte au client de changer de fournisseur. En revanche, si l'on a institué des "services publics" à côté du secteur concurrentiel, c'est que l'on considérait qu'il existait des domaines dans lesquels il fallait fournir à tous les citoyens exactement les mêmes services.

A cet égard, l'Ecole est bien un "service public": elle rend des services et doit absolument les rendre de manière équitable à tous.

Il s'agit de permettre à tous les enfants d'apprendre à lire, écrire et à compter, de s'approprier les programmes scolaires nécessaires à leur développement personnel, à leur intégration sociale et à leur réussite professionnelle.

Mais est-on tiré d'affaire pour autant ? Penserait-on, par exemple, que si l'on réussissait à faire réussir tous les élèves en les plaçant sous électrodes et en leur envoyant une décharge électrique à la moindre erreur, l'on aurait créé une véritable Ecole ?

Aussi, n'est-il pas possible de réduire l'Ecole à un simple "service", fût-il "public"... L'Ecole n'est pas –ne peut pas être– une machine à enseigner et à apprendre. En d'autres termes, la qualité d'une Ecole ne peut se mesurer seulement à la satisfaction des élèves, des parents ou des enseignants. On ne peut pas plus juger de la qualité de l'Ecole à la satisfaction de ses usagers et de ses personnels qu'on ne peut juger de la qualité de la Justice à la satisfaction des justiciables et des magistrats. La qualité d'un système judiciaire, en effet, tient au fait qu'il incarne les principes fondamentaux de la Justice.

Ainsi, l'Ecole doit-elle aussi être instituée. Le fonctionnement du "service public d'éducation" doit toujours être référé aux principes fondateurs de "l'institution Ecole". Pour faire progresser l'Ecole, il faut savoir comment "faire de l'Ecole". Et le maître qui "fait l'école", doit, simultanément, "faire de l'Ecole".

Principe n° 2

p. 21

Dans une démocratie, les principes fondateurs de l'Ecole ne peuvent être trouvés que dans les conditions de possibilité elles-mêmes de l'exercice démocratique

Dès lors que l'Ecole n'est pas seulement un service, mais aussi une institution, la question se pose de savoir qui en définit les principes. Les parents peuvent demander qu'on modifie les horaires, les entreprises peuvent solliciter l'institution scolaire pour que tel ou tel savoir-faire soit plus systématiquement développé, les enseignants peuvent souhaiter qu'on améliore leurs conditions de travail... Tout cela peut contribuer à ce que l'on fasse évoluer les modalités de l'Ecole, mais ne permet pas d'en définir les finalités.

Mais où faut-il donc chercher ces finalités ? Tout aussi paradoxal que cela puisse paraître, dans une démocratie, les principes fondateurs de l'Ecole ne relèvent pas du choix des citoyens mais, plutôt, des conditions "a priori" qui rendent la démocratie possible: **Eduquer et enseigner aux enfants pour qu'ils puissent prendre leur part à la vie démocratique.** Les conséquences d'un tel impératif peuvent être déclinées sur 4 registres.

Au plan anthropologique, l'Ecole doit permettre la découverte des 3 interdits fondateurs qui, en amont même de toute organisation démocratique, permettent à une démocratie de ne pas tomber dans le chaos: **l'interdit de l'inceste, l'interdit de la violence, l'interdit de nuire.**

Au plan politique, l'impératif est de garantir l'existence même de la "polis". C'est pourquoi, l'Ecole doit être être une **"Ecole qui rassemble"**.

Au plan didactique, l'Ecole doit permettre à chaque citoyen de comprendre le monde qui l'entoure et de prendre sa part aux discussions qui décideront de son avenir. Cela commence par **la maîtrise des langages fondamentaux, se poursuit par l'accès aux connaissances nécessaires, s'articule à la formation à une pensée critique** capable de discerner le 2savoir2 du "croire". C'est pourquoi l'Ecole doit être une **"Ecole qui résiste"**, qui résiste à la toute-puissance des opinions.

Au plan pédagogique, l'Ecole est celle qui parvient, tout à la fois et dans le même acte, à **"domestiquer"** et à **"émanciper"**. Domestiquer pour permettre d'entrer dans la "domus", la maison qui existe avant l'arrivée de l'enfant et sans laquelle aucun petit d'homme ne peut survivre. La maison dans laquelle il devra s'intégrer... quitte, un jour, à en partir. Car l'émancipation est la condition de l'exercice de la démocratie. Sans émancipation, pas de liberté possible et pas d'histoire. Une assignation à résidence. L'obligation de reproduire le passé. L'interdiction d'entrer dans l'avenir.

L'institution scolaire n'existe, aujourd'hui, que si ses acteurs incarnent au quotidien, les principes qui l'inspirent

Les enseignants savent bien que ce n'est pas parce que le mot "école" est écrit sur le fronton du bâtiment, que "de l'École" se crée spontanément à l'intérieur. Une fois dans la cour ou dans la classe, les élèves n'abandonnent pas miraculeusement leurs comportements sociaux: certains continuent à agir comme s'ils étaient encore en famille... d'autres restent sous l'emprise de la bande de copains... d'autres se comportent à l'école comme sur un terrain de jeux : le plaisir doit y régner en maître et, quand l'ennui pointe son nez, on manifeste brutalement son mécon-tentement... beaucoup, enfin, transposent en classe les comportements qu'ils ont devant la télévision... en regrettant que là, on ne puisse pas changer de chaîne !

Naguère l'enfant arrivait à l'école, dans l'immense majorité des cas, en étant déjà "un élève". Ou, au moins, quelqu'un prêt à le devenir.

Or, ce qui caractérise la situation actuelle, c'est que les anciennes règles ont volé en éclats sans que de nouvelles aient été clairement définies, ni mises en place. Face à cela, les enseignants ont parfois le sentiment, comme les escargots, d'emporter leur maison avec eux. L'école n'est plus la maison commune dans laquelle on arrive pour "faire ce que l'on a à faire", c'est un espace indifférencié où il faut reconstruire, chaque jour, chaque heure, sa petite maison personnelle. C'est bien évidemment terriblement fatigant et particulièrement décourageant... D'où le souhait, plus ou moins explicite, d'une restauration de l'ordre ancien. Mais il est inutile de rêver: nous ne reviendrons pas en arrière !

Faut-il en déduire, pour autant, que l'École n'a plus rien à exiger des élèves et doit abandonner ses principes ? Faut-il en conclure que l'École doit, tout simplement, renoncer à son existence en tant qu'institution ? Bien évidemment non. Mais il faut en revanche réinstaurer les règles de l'École quand il suffisait, jadis, de les tenir pour acquies. L'enseignant ne peut plus se contenter d'entrer dans la classe et d'attendre que celle-ci se mette spontanément en ordre de marche. Il doit incarner, faire exister, rendre reconnaissables et mobilisateurs les principes fondateurs du projet École. Certains penseront que c'est là un travail bien ingrat... D'autres verront, au contraire, que c'est une immense chance: la chance de substituer à des principes de fonctionnements implicites, imposés par la pression sociale et écartant ceux qui ne participent pas de la complicité culturelle à l'égard du scolaire, des principes de fonctionnement explicites, offerts à l'intelligence de tous, constituant, à la fois, des repères pour les enseignants, les élèves et le corps social tout entier.

Principe n° 5

La spécificité de la transmission scolaire est de s'effectuer de manière obligatoire, progressive et exhaustive

Après tout, dira-t-on, pourquoi l'École a-t-elle la prétention d'occuper, dans le processus de transmission, une place privilégiée ? Depuis toujours, une multitude de choses se transmettent naturellement, de génération en génération. D'autant plus que les bibliothèques et les musées sont là et qu'aujourd'hui les médias et Internet mettent à la disposition de tous la multitude des connaissances humaines. Il suffit de cliquer et la réponse est là ! Mais renvoyer la transmission à la demande spontanée des savoirs, c'est se résigner à une inégalité irréductible: l'inégalité de la demande. L'inégalité de la curiosité intellectuelle qui est, elle-même, inégalement répartie dans le champ social. Et il y a beaucoup de naïveté à croire que, parce que quelqu'un veut savoir, il veut aussi apprendre...

Aussi, l'École est une institution où les apprentissages sont obligatoires, où les choses sont organisées pour qu'on ne puisse pas "s'en sortir" sans apprendre, où il ne doit pas être possible de réussir sans comprendre.

L'École est aussi un lieu de transmission où les apprentissages sont programmés. Un système où les connaissances sont présentées par ordre de complexité croissante, selon une conception largement appuyée sur les principes de Descartes et de Condorcet. Mais les pédagogues ont assez vite découvert que la progressivité stricte n'est pas toujours le meilleur moyen d'accéder à tous les savoirs. Ainsi, dans une approche inspirée de "l'École nouvelle" et des "méthodes actives", nées ensemble au début du XXe siècle, est-il possible de programmer des apprentissages dans l'École à partir de ce qui est, tout à la fois, mobilisateur et accessible pour un sujet donné. Ou, en des termes inspirés de la psychologie de Vygotsky, à partir de ce qui se situe dans la "zone proximale de développement" d'un sujet.

Enfin, l'École se donne comme objectif la transmission exhaustive de l'ensemble des savoirs considérés comme constitutifs du lien social à un moment donné de l'histoire d'une nation. Cela nécessite un travail d'élaboration des programmes qui relève de la responsabilité politique: qu'est-ce qu'il est nécessaire que l'ensemble des citoyens connaisse pour vivre ensemble ? Quels langages doit-on pouvoir parler ? Quels outils faut-il maîtriser ? Quelles connaissances historiques, artistiques, scientifiques est-il nécessaire de faire partager ? Et comment équilibrer les savoirs qui unissent (les forces centripètes), qui renforcent un nécessaire sentiment d'appartenance, avec ceux qui ouvrent sur l'extérieur (les forces centrifuges), préfigurant des solidarités plus larges ?

La mission fondatrice de l'École est de transmettre aux jeunes générations les moyens d'assurer, tout à la fois, leur avenir et l'avenir du monde

Il n'est pas d'exemple où un être humain ait pu atteindre le statut d'adulte sans que soient intervenus dans sa vie d'autres êtres humains, adultes ceux-là. L'enfant, en vient, vient au monde infiniment démuné et il ne peut grandir que s'il est "introduit dans le monde", si des adultes "font les présentations" et prennent en charge son arrivée dans la maison. Là il lui faut apprendre les règles de ceux qui l'accueillent. Et ce n'est jamais une affaire de tout repos: l'intégration dans la "domus" est toujours, plus ou moins, une entreprise de "domestication". Il y a des horaires à respecter, des habitudes à prendre, des codes à acquérir, une langue à parler, des obligations auxquelles il faut se soumettre. C'est une longue et difficile entreprise. Mais c'est la condition de survie des enfants que l'on accueille. Et la condition, aussi, de la survie de la maison dans laquelle ils ont été accueillis.

Pourtant, dans nos sociétés occidentales, les familles, longtemps, ont laissé les choses se faire presque toutes seules, indifférentes au succès ou à l'échec de l'éducation de leurs enfants. Au Moyen-Âge, ces derniers, après un sevrage tardif, étaient livrés à eux-mêmes, quittaient l'univers familial pour vivre leur vie, en bande, au contact de la réalité sociale, grappillant leur nourriture ici et là, trouvant des moyens de fortune pour subsister, acquérant quelques habiletés en imitant les adultes rencontrés au hasard de leurs pérégrinations.

L'Église, inquiète du phénomène, tenta bien de convaincre les parents de leurs responsabilités à l'égard de leur progéniture. Mais Sans grand succès. Alors, elle s'efforça de canaliser le mouvement et d'imposer son catéchisme aux enfants abandonnés en spéculant sur les dangers de l'errance et la peur du loup. Elle y parvint le plus souvent. Suite au désastre de la "Croisades des enfants" (1212) et certainement pour des raisons plus basement matérielles, comme la nécessité de transmettre l'héritage et de s'assurer la protection du fils ou de la fille quand les forces déclinent, on vit progressivement, à partir du XVe siècle, les parents s'intéresser de plus près à leur progéniture.

Il est probable que l'École, dans ses premiers balbutiements, c'est d'abord et simplement cela: une manière de marquer qu'on aime ses enfants, qu'on veut les élever dans les meilleures conditions possibles, les préserver des joueurs de flûte de toutes sortes. En ce sens, l'École est d'abord une institution habitée par le souci d'incarner le passé dans le présent pour faire exister l'avenir. Elle est une création des hommes pour donner corps à la continuité du monde.

Principe n° 6

L'histoire de l'École et celle de la pédagogie témoignent de l'ambition des hommes de n'exclure personne du processus de transmission

Dès lors qu'une société se donne comme projet de transmettre aux générations qui arrivent l'ensemble des savoirs qu'elle a définis comme les fondamentaux de la citoyenneté, elle se trouve immédiatement confrontée aux difficultés de son entreprise. Rien n'est moins simple, en effet. Et, à vrai dire, tout invite même à y renoncer. Le projet de l'École semble d'emblée un projet irréaliste et la lutte contre "l'échec scolaire", un combat perdu d'avance. A moins de revoir ses ambitions à la baisse, de les adapter aux "contraintes objectives" que l'on rencontre...

Mais, paradoxalement. Ces reculades sont toujours saisies au bond par des individus plus ou moins excentriques et marginaux qu'on nomme "les pédagogues". Eux, en piégeant les "réalistes" à leurs propres discours, ne cessent de poser la question des raisons "objectives" censées justifier les abandons éducatifs: de quel droit dites-vous que tel ou tel enfant ne peut réussir ? Ainsi. Dès le XIIIe siècle, Rousseau formule-t-il un principe essentiel, constitutif de la démarche éducative elle-même: la perfectibilité de l'homme. Et Helvétius, plus radical encore, affirme: "L'éducation peut tout... même faire danser les ours !"

Un autre illuminé sévit à la même époque. Pestalozzi, en 1792, se lance dans une aventure invraisemblable: aller ouvrir une école dans une ville dévastée par les armées du Directoire, lui l'admirateur de la Révolution française ! Enseigner à ceux qui sont réfractaires à tout enseignement, qui détestent ce que vous représentez...

Educabilité: voilà le mot lâché. Le grand enjeu. Le pari fondateur: "Tout enfant, tout homme est éducatif"... et l'histoire de la pédagogie comme celle des institutions scolaires n'est rien d'autre que la mise en œuvre toujours plus audacieuse de ce pari: le choix de l'éducation contre celui de l'exclusion.

Un pari fondateur du métier lui-même: celui qui ne croit pas à l'éducabilité de ses élèves ferait mieux d'aller se rhabiller.

Un pari heuristique: sans lui, aucune recherche pédagogique ou didactique mais la simple admiration béate des élus et de leurs aptitudes qui s'éveillent.

Un pari éthique: il faut toujours espérer le meilleur car c'est le seul moyen de le faire arriver.

Un pari prudent: rien ne permet jamais d'affirmer qu'on a tout essayé et qu'il n'y a plus rien à tenter.

Ainsi le projet de transmission, qui est au cœur de l'École, comporte-t-il en lui-même, dans sa dynamique propre, un caractère universel: dès lors qu'on croit à la transmission, on ne peut accepter de limite à celle-ci...

Dès lors qu'elle est portée par un principe d'universalité, l'Ecole se définit non comme un espace privé, mais comme un espace public

Ouvrir l'Ecole à tous n'est pas un choix parmi d'autres: c'est la vocation même de cette institution, une exigence consubstantielle de son existence, en complète cohérence avec son principe fondateur. Une école qui exclut n'est pas une Ecole: c'est une officine de formation, un club de développement personnel, un centre d'entraînement pour réussir des concours, un organisme pourvoyeur de main-d'œuvre ou une colonie de vacances réservée à une élite sociale.

C'est pourquoi, parce qu'elle appartient à tous, l'Ecole n'appartient à personne. Nul ne peut donc en faire sa chasse gardée, nul ne peut s'approprier son territoire, nul ne peut y imposer sa loi, ses règles de comportement, les convictions ou les habitudes de sa communauté.

Certes, on dira que toute société requiert un acte d'adhésion à des valeurs transcendantes aux individus et aux groupes qui le composent. Mais, dans une société démocratique, ces valeurs sont justement les "valeurs communes", identifiées par l'ensemble des citoyens comme fédératrices.

Elles ne sont pas –elles ne peuvent être– les valeurs d'une communauté particulière qui les imposerait aux autres. Si aucune croyance privée ne peut venir légiférer dans l'espace public, c'est, justement, pour que toutes les personnes –y compris dans leur dimension privée– puissent y trouver leur place.

Parce que chacun doit pouvoir y être accueilli pour apprendre, l'Ecole, elle, doit être impérativement construite comme un espace public. Elle ne peut se réduire à la coexistence plus ou moins pacifique de clans; elle ne peut, non plus, être le lieu d'élection d'un clan parmi d'autres. Fut-il le clan des "enfants sages" ou des "bien-pensants". Celles et ceux qui s'insurgent aujourd'hui contre les "incivilités" à l'Ecole le font parfois en cultivant la nostalgie du "charme discret de la bourgeoisie" plutôt qu'en appelant de leurs vœux un véritable ordre scolaire démocratique, c'est-à-dire un espace public qui puisse véritablement accueillir tous les enfants.

Espace public, l'Ecole ne peut se contenter de laisser les uns et les autres y faire la loi. Elle a à construire des règles de fonctionnement spécifiques. Et cette démarche même est constitutive de son identité. C'est cette démarche qui permet la formation du citoyen dans un Etat démocratique. C'est parce que les enfants apprendront à "produire de l'espace public" à l'Ecole qu'ils pourront, ensuite, travailler ensemble à la définition et à la mise en œuvre du "bien commun".

Principe n° 9

p.45

Pour faire exister un espace public dévolu à la transmission des connaissances, l'Ecole doit suspendre la violence et la séduction pour placer l'exigence de justesse, de précision et de vérité au coeur de son fonctionnement

Dès lors que l'hétérogénéité est reconnue comme valeur fondatrice de l'Ecole, se pose une difficile question: comment faire "tenir ensemble", dans une même institution, des personnes qu'aucune affinité ne réunit, qu'aucune conviction commune "a priori" ne rassemble ? Comment faire "tenir ensemble" des personnes qui risquent, en raison, précisément, du caractère à la fois aléatoire et contraint de leur regroupement, de se précipiter les unes contre les autres dans un terrible chaos... ou bien, à l'inverse, de sombrer dans la léthargie, l'indifférence, le désintérêt et le désinvestissement ? Dans la mesure où les personnes se trouvent dans un espace public où les relations affectives ne font plus la loi, il faut identifier ce qui doit faire fonctionner le groupe, le type de rapport que les individus doivent entretenir entre eux.

Or, puisque c'est la connaissance qui est, ici, l'objet commun, il ne peut s'agir que de l'interaction cognitive. Evitons tout malentendu: l'Ecole ne peut suspendre l'affectivité par décret et chacun, dans la classe, garde légitimement son quant-à-soi. Mais ce sur quoi il entre en matière avec les autres, c'est le savoir.

Or, "se mettre en jeu" sur un objet culturel dans un espace public dévolu à la transmission démocratique ne peut se faire n'importe comment: il ne peut s'agir, en particulier, d'en imposer sa vision, voire de prescrire aux autres une adhésion ou un rejet en fonction de ses propres goûts, de ses références personnelles. L'objet arbitre entre les opinions, les intuitions, les sentiments des uns et des autres. Et l'Ecole est précisément une institution où c'est la vérité qui fait la loi et pas les rapports de force. Non point une vérité dogmatique qui s'impose par la seule parole du maître, mais une exigence de vérité porteuse, tout à la fois, de confiance et de critique. Et c'est bien parce que l'enseignant est "médiateur" que son propre rapport au savoir est si déterminant. Qu'il entretienne avec les connaissances qu'il enseigne un rapport dogmatique, "désintéressé", et son enseignement n'invite plus à "entrer en matière". En revanche, que sa parole exprime, en ses maladroites et ses hésitations mêmes, une exigence intérieure de justesse, de précision, de rigueur, et il peut espérer faire partager une dynamique, engager d'autres que lui dans un "mouvement vers" le savoir et la vérité. Telle est bien la mission du professeur: il n'incarne pas la vérité, mais l'exigence de vérité. Il n'est pas la vérité, il y conduit ou, plus exactement, permet que ses élèves y parviennent.

Principe n° 8

Dès lors qu'elle est portée par un principe d'universalité, l'Ecole n'est pas compatible avec la recherche d'une quelconque homogénéité, qu'elle soit idéologique, sociologique, psychologique ou intellectuelle

A-t-on suffisamment observé que les regroupements scolaires sont, avec les jurys d'assises, les seuls regroupements humains qui font de l'aléatoire une vertu ? La classe unique de l'école de Jules Ferry représentait un creuset où se retrouvaient des individus qu'on savait –et qu'on voulait– radicalement différents les uns des autres, tant sur le plan social qu'idéologique. Un établissement public aujourd'hui n'impose, en principe, aucune autre "communauté" à ses élèves que d'habiter dans le secteur scolaire correspondant. Parce qu'à l'Ecole, il n'est pas nécessaire de se ressembler et, "a fortiori", de s'aimer pour travailler et réussir ensemble.

C'est bien là une autre manière de dire ce qui spécifie l'Ecole: la classe n'est pas une communauté. Sa fonction est de rassembler, autour d'objets culturels communs, des personnes qui doivent pouvoir exister ailleurs et autrement. Et ce sont ces différences mêmes qui donnent aux objets culturels tout leur poids d'universalité. Plus nous différons et plus ce que nous apprenons ensemble, ce dans quoi nous nous investissons, ce en quoi nous nous reconnaissons, nous rassemblons sous le signe de l'universel. Si nous sommes, au contraire, un groupe "homogène", uni par une complicité sociale ou une connivence culturelle, les objets dont nous nous emparons seront toujours suspects d'être notre propriété exclusive: une affaire domestique en quelque sorte...

Ce qui pose vraiment problème, ce qui fait question et cristallise les oppositions, ce n'est pas l'hétérogénéité des niveaux –qu'on peut décider de négliger ou s'efforcer de traiter au mieux–, mais bien l'hétérogénéité des comportements qui dynamitent le cadre scolaire. Dans la classe unique rurale de jadis, dans la classe prestigieuse de lycée, l'hétérogénéité des niveaux existe mais elle est contenue par l'homogénéité des comportements et l'unité de l'adhésion aux normes scolaires. Il n'en est plus ainsi aujourd'hui. Le regretter est dangereux car le désir d'homogénéité ruine l'Ecole elle-même. Quand elle est idéologique, l'homogénéité fait de l'Ecole un lieu d'enfermement; quand elle est sociologique, un ghetto; quand elle est psychologique, un cocon douillet; quand elle est intellectuelle, un lieu pauvre où l'on n'appréhende pas les choses d'une autre manière. Le communautarisme, sous toutes ses formes, tue l'Ecole et anéantit la possibilité même de construire une collectivité laïque. Une collectivité qui permet à chaque sujet d'échapper à l'emprise des groupes qui veulent s'emparer de son esprit, s'aliéner son esprit critique et sa liberté.

Principe n° 10

p. 48

Pour faire exister un espace public dévolu à la transmission des connaissances, l'Ecole doit suspendre les contraintes de la production et considérer qu'il est toujours plus important de comprendre que de réussir

L'enseignant, évidemment, est loin d'être le seul professionnel à mettre l'exigence de justesse, de précision et de vérité au cœur de sa pratique: le jardinier et le chirurgien, l'artiste et le technicien font aussi de cette exigence un principe qui garantit la qualité de leur travail. Et ils ont tous un point commun: ils sont jugés sur le "résultat" de leur action. L'usine, l'atelier, le bureau d'études "produisent" des biens matériels ou culturels qui justifient "in fine" leur existence.

L'Ecole, elle ne "produit" rien. Elle forme. Ainsi, dans l'Ecole, contrairement à ce qui se passe dans le circuit économique, le "produit" n'est qu'un prétexte. Exercices, devoirs, dossiers, exposés: tout cela n'a, en soi, aucun intérêt. Ils ne sont utilisés que dans la mesure où ils permettent de témoigner de compétences qui leur survivront très largement. Nul ne conserve toute sa vie tous ses cahiers d'écolier... Mais il faut espérer que chacun conservera toute sa vie ce que le travail sur ses cahiers lui aura permis d'acquérir. Ce qui compte, à l'Ecole, ce n'est pas ce qui se voit mais ce dont témoigne ce qui se voit. Ce qui compte, est de ne pas oublier que si les objectifs sont focalisés sur la tâche, l'essentiel se love dans les buts liés aux compétences visées. A l'Ecole, c'est l'action d'apprendre qui permet d'acquérir les compétences. Et dès lors que le but est constitué par des compétences, les performances réalisées par les élèves ne peuvent être considérées que comme des indicateurs inévitablement approximatifs. Aussi comprend-on le statut paradoxal de tout exercice et de toute évaluation scolaires: ils exigent la réalisation d'une performance pour pouvoir en inférer l'existence d'une compétence; ils focalisent l'attention de celui qui doit apprendre sur une tâche, alors que ce qui est visé, c'est une habileté mentale stabilisée. Ils donnent à faire ce qui, en réalité, n'a pas vraiment d'importance... sans pouvoir nommer ce qui est vraiment important. Aussi, l'élève ne devrait pas placer sa satisfaction dans la réalisation de la tâche mais dans le progrès intellectuel que le franchissement de l'obstacle lui permettra de faire. Or ce décrochage n'a rien d'évident. Il est contre toutes les habitudes acquises à l'extérieur de l'Ecole. Le rôle du maître est donc ici essentiel: il doit, en quelque sorte, empêcher que l'élève puisse "réussir" sans "comprendre".

Aussi, un enseignant ne peut "faire classe" sans énoncer clairement les consignes concernant les tâches à accomplir. Mais il ne peut "faire Ecole" sans désigner et évaluer les objectifs d'apprentissage à atteindre.

Parce que "comprendre" est plus important que "réussir", l'Ecole est un lieu où l'on doit se tromper sans risque

Dès lors que l'on se trouve dans le système de production, l'erreur est toujours, plus ou moins, un échec: elle compromet la qualité du produit et la crédibilité du producteur. *A l'Ecole, en revanche, rien de tout cela*: la production ne doit pas imposer ses lois. Qu'un individu ou qu'un groupe se trompe et il n'est pas question, pour le maître, de se contenter de le sanctionner. Qu'un élève répète une erreur et il n'est, évidemment, pas possible de l'exclure pour autant: il faut, au contraire, redoubler d'efforts pour qu'il comprenne.. **Car, puisque, ici, "comprendre" est plus important que "réussir", l'erreur n'est pas un échec.** C'est une occasion irremplaçable de réflexion: il faut beaucoup se tromper à l'Ecole, beaucoup réfléchir sur les causes de ses erreurs, pour apprendre à ne plus se tromper dès lors qu'on ne sera plus à l'Ecole.

Mais les élèves vivent une injonction paradoxale: "Faites le mieux possible... Et, en même temps, acceptez de compromettre la qualité de ce que vous faites pour permettre à certains d'apprendre !". Au maître, alors, de lever la contradiction: de dire clairement si c'est la logique de production qui doit l'emporter (ce qui peut être exceptionnellement légitime dès lors que l'objectif est de valoriser des savoirs et savoir-faire existants) ou la logique de formation: il faut alors réhabiliter le tâtonnement, accepter qu'on perde du temps, autoriser l'erreur. Mais accepter l'erreur ne signifie nullement excuser systématiquement le défaut d'attention, de volonté ou de travail. Il ne s'agit pas non plus de désresponsabiliser le sujet et de promouvoir le "n'importe quoi". Pas question d'encourager la facilité, l'improvisation, voire la provocation. Tout cela fait partie de ce qu'il faut analyser avec l'exigence de rigueur, de précision et de recherche de la vérité qui traverse l'ensemble des activités scolaires.

Le véritable redressement pédagogique n'est **pas une rectification**: "Tu t'es trompé: ce n'est pas cela, c'est autre chose qu'il fallait comprendre, dire ou écrire." Ce n'est **pas non plus une injonction**: "Fais attention... Tu vois bien que tu n'y arriveras pas comme ça !" Ce n'est **pas, enfin, une mise sous tutelle**: "Dorénavant, c'est moi qui vais te guider et tu t'abstiendras de toute initiative !" Le véritable redressement pédagogique, c'est un **"arrêt sur image"**, un moment où l'on interrompt la frénésie de réussir à tout prix, où l'on se donne du temps pour comprendre ce qui se passe et où chacun peut trouver de quoi nourrir sa détermination individuelle. Il y a quelque chose de "sacré" dans le traitement de l'erreur: "Une minute... On réfléchit !" Le monde ordinaire, celui où la production règne en maître, suspend son cours et laisse passer... un peu d'Ecole.

Principe n° 13

p. 57

Laique, l'Ecole contribue à délivrer ceux qui la fréquentent de toutes les formes d'emprise sur les esprits

La laïcité est, à bien des égards, une exception française. Une exception tardive: elle ne s'impose – et encore de manière tâtonnante- qu'au XIXe siècle. Quand la laïcité émerge en France, la société est encore très largement sous l'emprise du clergé catholique. Les protestants, francs-maçons, libres-penseurs, rationalistes, mais aussi quelques catholiques "libéraux" veulent arracher le peuple à l'influence qu'ils jugent nocive des clercs: il s'agit d'imposer la Raison contre la superstition, le sens de la Patrie contre les intérêts communautaires, la présence de l'Etat centralisateur contre les particularismes locaux, la langue française contre les patois, la promotion par le mérite contre l'hérédité des privilèges.

Ainsi, la laïcité est-elle d'abord combattante... mais aussi émancipatrice. Convaincue de la supériorité de ses références, elle n'a aucun scrupule à les imposer, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'Hexagone. Puisque la Raison réunit les hommes et que les religions les séparent, il n'y a aucune contradiction à l'imposer par la force au nom de la liberté.

A cet égard, la laïcité, conformément à sa signification historique, représente bien la possibilité donnée à l'enfant d'échapper à sa **famille** qu'il peut contredire sans trahir, s'y opposer sans suspendre son affection, entrer en dissidence sans renier son passé, la refuser sans la rejeter.

Mais l'emprise des familles, dira-t-on, est souvent moins importante aujourd'hui que celle du **groupe**, de la **bande**, de la **tribu** auxquels l'enfant appartient. Le groupe est implacable... et il constitue une véritable emprise sur les esprits des enfants et des adolescents. Emprise contre laquelle l'Ecole doit lutter: "Tu peux penser par toi-même. Tu as le droit de te faire une opinion personnelle, d'avoir des goûts personnels, de faire d'autres choix que tes copains." Et cette liberté, pour n'être point une "liberté de vide", doit être expérimentée en classe. Avec l'appui irremplaçable du maître.

Au-delà des groupes de toutes sortes, des sectes et des communautés qui entretiennent les phénomènes de dépendance et assujettissent les personnes, il existe, aujourd'hui, une très puissante emprise des **médias**, et tout particulièrement de la télévision. Nous ne nous rendons pas compte à quel point elle représente une atteinte très grave au principe de laïcité. Il faut que les enseignants fassent la critique de la télévision une priorité de leur travail quotidien.

Reste enfin, et restera toujours, l'emprise dont il est le plus difficile de se défendre: l'emprise de l'**émancipateur** lui-même. Les peuples jadis colonisés savent le prix qu'il faut payer pour leur liberté en dépendance à l'égard de leur libérateur !

Principe n° 12

L'Ecole doit être à elle-même son propre recours

Dans la classe où le maître organise les situations d'apprentissage, l'erreur n'est pas un accident, c'est une chance. La chance d'accéder, tout à la fois, à la compréhension et à la volonté qui permettent de ne plus se tromper. Face à l'erreur, le maître est donc, tout naturellement, le premier recours. Sa présence et son action doivent engager l'élève à porter sur son erreur un regard critique sans être désespérant, positif sans être complaisant.

Mais "être un recours" ne signifie pas, pour le maître, être le seul recours. Bien au contraire. Il est de la responsabilité de l'enseignant de permettre aux élèves de considérer leurs erreurs comme des occasions de progresser par eux-mêmes... et non de renforcer la dépendance à son égard. C'est une exigence de justesse, de précision et de vérité qui est, ici, le principe organisateur et non la position de "fournisseur exclusif" que pourrait indûment revendiquer l'enseignant. C'est un processus qui est à promouvoir et non une procédure qui serait à reproduire. Une démarche et non un comportement standardisé.

Pour dire les choses autrement, c'est l'Ecole comme institution qui doit offrir aux élèves la possibilité d'accéder à tous les recours possibles pour progresser, et non le maître en tant que personne toute puissante, capable de résoudre à elle seule tous les problèmes. Ou bien le maître met en place "l'Ecole comme recours", ou bien il livre ses élèves aux recours du marché: marché affectif... marché économique... marché financier... Si l'Ecole, qui organise les apprentissages, sous-traite à d'autres le travail sur les difficultés inhérentes –et nécessaires- de ceux-ci, elle ne remplit pas sa mission.

C'est donc bien à "l'institution Ecole" de traiter, en interne, les erreurs des élèves. D'abord, bien sûr, dans le travail même de la classe: il s'agit là d'aider les élèves à repérer leurs erreurs, à les analyser, à trouver les moyens d'y remédier et à réinvestir les acquis de cette démarche pour ne plus se tromper.

Repérage, analyse, remédiation, réinvestissement: quatre étapes qu'il faut bien identifier pour les mettre en œuvre au quotidien. Quatre étapes où le maître doit prendre toute sa place, mais non pas toute la place: **la confrontation avec les pairs** (des élèves de même niveau ayant d'autres approches ou des élèves ayant déjà franchi l'obstacle), **la consultation des manuels** (pourquoi n'y en a-t-il qu'un seul pour chaque discipline alors que la pluralité des approches faciliterait la compréhension ?), **le travail documentaire** (qui relève, bien sûr, d'un apprentissage spécifique), **la consultation d'Internet** (dès lors qu'elle est accompagnée par un éducateur qui peut alerter l'enfant sur les questions de la fiabilité des sources, du plagiat, etc.), **les enquêtes** (qui doivent, bien sûr, être minutieusement préparées avec le maître)... tout cela constitue de précieux moyens de recours pour permettre de travailler sur l'erreur et donc de progresser.

Principe n° 14

p. 60

Ecole de la République, formant les citoyens d'un Etat démocratique pour un monde solidaire, l'institution scolaire doit conjuguer intégration, émancipation et promotion de l'humanité dans l'homme

Que l'Ecole doive intégrer, voilà qui ne fait guère de doute. Reste à savoir si l'Ecole doit être l'instrument d'une intégration de type communautaire, justifiant une éducation autoritaire, ou de type sociétal, prônant la démocratie tout en imposant, en matière éducative, un mode de fonctionnement de soumission !

Le pédagogue, lui, tout en écoutant et respectant ceux qui font ces choix, pose le problème autrement. Il est convaincu que ce qui spécifie précisément **les savoirs scolaires**, c'est qu'ils **doivent être, en même temps, des outils d'intégration dans un contexte donné ET des moyens de s'exhausser au-dessus de ce contexte.** Il pense que l'Ecole est un lieu où les élèves peuvent apprendre à "faire la vérité" à travers des expériences où ils sont impliqués. A cet égard, ce que l'on a nommé, depuis plus d'un siècle, les **2 méthodes actives** ne sont pas des méthodes parmi d'autres. Dans leur principe même, elles incarnent le projet de l'Ecole: mettre un individu en situation de construire son savoir par lui-même en échappant à l'emprise du "sujet supposé savoir". Et c'est le maître qui incarne la recherche de la vérité **ET** le refus de tout dogmatisme, deux exigences qu'il faut absolument transmettre aux élèves **en même temps** que les savoirs eux-mêmes, dans le même acte. Ainsi le maître est-il, simultanément, celui qui **lie** et qui **délie**: il lie l'enfant au monde et, en particulier, à la société qu'il l'accueille. Mais il **délie** aussi l'enfant de son assujettissement à ce monde et à cette société. Il l'intègre en lui permettant d'en maîtriser les codes, les langages et les enjeux. Mais il l'émancipe en même temps en lui donnant à penser sur le mécanisme même de cette intégration, en lui permettant de s'appropriier lui-même ce qu'il apprend, de le transférer à sa propre initiative dans d'autres tâches et d'autres lieux, d'analyser sa propre démarche.

Pourtant le pédagogue ne peut en rester là: il ne peut abandonner ses élèves au seuil du monde, dans une sorte de liberté du vide, du choix terrible et sans issue de renoncer à son appartenance ou renier toute appartenance. Choix impossible parce qu'il manque un troisième terme. Parce qu'il faut qu'un sujet puisse utiliser sa liberté pour **se relier à d'autres** et faire ainsi avancer un peu l'humanité, en lui et dans le monde. Ainsi, entre "le relativisme différentialiste" et "l'universalisme dogmatique", il y a place pour une pédagogie qui articule les trois mouvements par lesquels l'humanité fragilement s'élabore: **lier, délier, relier.**

2.

Le maître

11 tensions pour un métier

Entre le dire et le faire

Tome 2

Faire l'Ecole, faire la classe

Philippe Meirieu

ESF - Paris - 2004

Le maître – 11 tensions pour un métier

1. Entre éducatibilité et liberté, entre toute-puissance de l'adulte et impuissance du maître...
2. Entre transmission d'un savoir figé et libre découverte de ses propres connaissances, entre obligation d'apprendre et respect de l'intérêt de l'élève...
3. Entre formalisation encyclopédique et soumission au désir d'apprendre, entre primat du programme et primat du projet...
4. Entre appui sur ce que l'élève sait faire et rupture avec le donné, entre utilisation du "déjà-là" et découverte d'autres univers...
5. Entre obéissance à un monde figé et pratique de la démocratie à l'École, entre respect scrupuleux de l'ordre scolaire et autogestion pédagogique...
6. Entre cadre imposé et liberté d'initiative, entre accompagnement rigoureux et émancipation nécessaire...
7. Entre prise de risque nécessaire et sursis critique indispensable, entre inhibition et passage à l'acte...
8. Entre groupes homogènes et groupes hétérogènes, entre adaptation aux besoins de chacun et enrichissement par les différences...
9. Entre planification nécessaire et décision impromptue...
10. Entre obligation de résultats et obligation de moyens...
11. Spécialiste des savoirs à enseigner et expert en pédagogie...

Tension n° 1

p. 66

Entre éducatibilité et liberté, entre toute-puissance de l'adulte et impuissance du maître, ***créer obstinément les meilleures conditions possibles pour que l'élève mobilise sa liberté d'apprendre***

1. L'éducatibilité est un postulat fondateur pour toute démarche éducative
2. L'obsession de l'éducatibilité conduit à de dangereuses dérives
3. Postuler la liberté d'apprendre est nécessaire pour garantir le caractère éducatif d'un enseignement
4. La fixation sur la liberté d'apprendre peut devenir un alibi pour se réfugier dans l'abstention pédagogique
5. Tout éducateur doit postuler l'éducatibilité de tous et, en même temps, respecter la liberté d'apprendre de chacun

Tension n° 2

p. 71

Entre transmission d'un savoir figé et libre découverte de ses propres connaissances, entre obligation d'apprendre et respect de l'intérêt de l'élève, ***faire émerger les questions et retrouver la genèse des connaissances humaines***

1. Nul élève ne peut décider de ce qu'il doit apprendre
2. Des savoirs imposés deviennent vite des "utilités scolaires"
3. Tout apprentissage véritable requiert la mobilisation de l'intérêt de l'élève
4. Erigée en principe absolu, la centration exclusive sur l'intérêt des élèves renvoie l'apprentissage à l'aléatoire
5. Les savoirs scolaires peuvent retrouver leur "saveur" dès lors qu'on les restitue dans leur genèse

Entre formalisation encyclopédique
et soumission au désir d'apprendre,
entre primat du programme
et primat du projet,
proposer des situations-problèmes diversifiées

1. Pour être conformes aux principes de l'Ecole, les apprentissages scolaires doivent faire l'objet d'une programmation rigoureuse
2. La temporalité programmatique est vécue comme artificielle au regard de la temporalité de l'élève qui apprend
3. Pour un sujet qui apprend, le projet est toujours premier
4. Les projets sont relatifs aux personnes et à leur histoire
5. Le maître doit proposer des projets diversifiés de telle manière que les élèves puissent y adhérer et rencontrer, dans leur exécution, un objectif-obstacle qui constitue un pallier décisif pour un apprentissage

Entre obéissance à un ordre figé
et pratique de la démocratie à l'Ecole,
entre respect scrupuleux de l'ordre scolaire
et autogestion pédagogique,
forme progressivement et systématiquement à la conscience citoyenne

1. L'Ecole doit former des citoyens; elle ne peut supposer cette formation déjà effectuée, au risque de ne jamais l'accomplir
2. Les élèves ne peuvent pas accéder miraculeusement, le jour de leur départ de l'Ecole ou de leur majorité, à une citoyenneté à laquelle ils n'auraient pas été préparés
3. La préparation à la citoyenneté doit s'effectuer en faisant progressivement l'expérience de celle-ci
4. L'exercice systématique de la citoyenneté en classe abolit la dénivellation nécessaire à toute transmission et compromet la fonction même de l'Ecole
5. La formation à la citoyenneté dans l'Ecole doit s'effectuer dans le cadre d'espaces et de temps définis par l'adulte en fonction du niveau de développement des enfants, et où ils puissent faire l'expérience progressive du fait que "l'obéissance à la loi qu'on s'est soi-même prescrite est liberté" (J.-J. Rousseau)

Entre appui sur ce que l'élève sait faire
et rupture avec le donné,
entre utilisation du "déjà-là"
et découverte d'autres univers,
***ménager des ouvertures
et ouvrir le champ des possibles***

1. Tout apprentissage s'articule avec ce que le sujet sait déjà faire et sur les stratégies qui lui sont familières
2. L'adaptation systématique au déjà-là devient toujours rétention dans le donné elle bloque le développement du sujet et sa découverte de nouveaux univers
3. Le dégagement par rapport au donné permet seul de se dégager de toutes les formes de fatalité
4. La rupture brutale avec le donné, les intérêts, les acquis, les méthodes de travail d'un sujet est génératrice de blocages
5. En articulant continuité et rupture, prise en compte du donné et propositions de projets nouveaux, l'activité pédagogique permet à un sujet de s'assumer et de se dépasser à la fois

Entre cadre imposé
et liberté d'initiative,
entre accompagnement rigoureux
et émancipation nécessaire,
***mettre en place un processus d'autonomisation
en articulant, sur chaque objectif,
étayage et désétayage***

1. L'Ecole doit proposer un cadre strict fait de contraintes et de ressources qui structurent et soutiennent la progression de chaque élève
2. L'objectif de l'Ecole est de permettre à chaque élève de se passer de toute forme de tutelle et d'accéder à l'autonomie
3. L'accès à l'autonomie n'est pas le transfert automatique d'acquis scolaires qui seraient spontanément utilisés et unifiés
4. La formation à l'autonomie requiert une formation à la volonté qui traverse l'ensemble des composantes de l'activité scolaire
5. L'autonomie est un "principe régulateur" de l'action pédagogique qui suppose l'articulation étroite d'un processus d'étayage et de désétayage

Entre prise de risque nécessaire
et sursis critique indispensable,
entre inhibition
et passage à l'acte,
***apprendre à passer le désir
au crible de la conscience***

1. Tout apprentissage s'engrène dans un désir et requiert une prise de risque
2. Toute prise de risque peut mettre en danger aussi bien la personne qui le prend ou celles qui l'entourent
3. L'Ecole doit apprendre aux élèves de surseoir à la satisfaction immédiate de leur désir et à ne pas basculer dans le passage à l'acte permanent
4. Le sursis à l'acte n'a pas de portée éducative s'il est le résultat d'une inhibition ou d'une soumission aveugle à une obligation
5. L'éducateur doit reconnaître la légitimité du désir de l'enfant et, simultanément, l'aider à se dégager de la tentation de la toute-puissance

Entre planification nécessaire
et décision impromptue,
***apprendre à exercer son jugement pédagogique
et à agir avec discernement***

1. Comme tout professionnel, l'enseignant doit disposer de modèles qui lui permettent de penser et d'organiser son action
2. Les modèles professionnels peuvent être mis en échec, dès lors qu'ils sont utilisés dans une perspective "applicationniste", indépendamment de la prise en compte de la spécificité des contextes et des réactions des personnes
3. L'enseignant doit être capable de prendre des décisions et de s'adapter en permanence à des situations imprévues
4. Décider en permanence, en matière pédagogique et didactique, n'est ni possible, ni souhaitable
5. L'enseignant doit combiner l'usage de modèles, l'utilisation de routines et la réactivité nécessaire pour prendre des décisions pertinentes en conscience des enjeux

Entre groupes homogènes
et groupes hétérogènes,
entre adaptation aux besoins de chacun
et enrichissement par les différences,
***croiser en permanence les modes de
regroupements***

1. Tout élève a besoin d'être considéré dans sa différence et regroupé avec d'autres afin d'être pris en charge en fonction de leurs besoins communs spécifiques
2. Les regroupements homogènes risquent toujours de se pérenniser et d'engendrer des processus d'enfermement, voire de ghettos
3. Tout élève a besoin de travailler avec d'autres ayant des sensibilités, des stratégies d'apprentissage et des niveaux différents, afin de s'enrichir de ces différences
4. Les groupes hétérogènes systématiques présentent des difficultés de gestion qui, selon les disciplines et les objectifs, peuvent compromettre les apprentissages
5. L'Ecole doit articuler groupes homogènes et groupes hétérogènes, en faisant varier les critères de regroupement

Entre obligation de résultats
et obligation de moyens,
se donner collectivement des indicateurs de réussite

1. L'Ecole ne peut ignorer la demande sociale et politique, au risque de perdre tout crédit auprès de la Nation
2. L'obligation de résultats est contraire au principe même de toute éducation et conduirait à l'éclatement de l'institution scolaire
3. L'Ecole doit se donner comme principe de fonctionnement l'obligation de moyens
4. Le fait de ne pas se préoccuper des résultats qu'ils obtiennent déresponsabilise les enseignants et ne leur permet pas de lutter contre toutes les formes de fatalité
5. L'Ecole doit se donner des indicateurs d'évaluation conformes à ses finalités

Spécialiste des savoirs à enseigner
et expert en pédagogie,

***l'enseignant enrichit en permanence son potentiel
d'action par l'interaction étroite entre ces deux
domaines***

1. Le maître doit parfaitement maîtriser les savoirs qu'il est chargé de transmettre
2. Le maître ne peut se passer de la réflexion pédagogique
3. La pédagogie ne peut ignorer les contraintes spécifiques à chaque situation d'enseignement
4. La programmation didactique se heurte inévitablement à la négativité qui impose de penser les problèmes en termes pédagogiques
5. La réflexion pédagogique et la réflexion sur les contenus d'enseignement se fécondent mutuellement

3.

La classe

20 repères

pour une pratique

Entre le dire et le faire
Tome 2
Faire l'Ecole, faire la classe

Philippe Meirieu

ESF - Paris - 2004

La classe – 20 repères pour une pratique

1. Afin de permettre à chacun d'apprendre, la classe est organisée comme un "espace hors menace"
2. Dans la classe, les temps et les lieux sont spécifiés...
3. L'articulation des temps et des lieux sont spécifiés...
4. Les postures mentales exigées des élèves sont déterminées à partir du travail qui leur est demandé
5. Le travail, dans la classe, d'effectue sur des "objets de savoir"...
6. La présence et l'arbitrage des objets permettent de dépsychologiser la relation pédagogique...
7. La classe est un lieu où le statut d'une parole n'est pas relatif au statut de celui qui l'énonce
8. La vie de la classe est en permanence référée aux apprentissages...
9. Le travail demandé est explicité par des consignes...
10. Les consignes renvoient tjs à la représentation de la tâche à accomplir ET aux activités intellectuelles requises...
11. La tâche permet de mettre l'élève en projet
12. La tâche à réaliser n'est pas, en elle-même, l'objectif à atteindre...
13. Le réinvestissement dans une tâche nouvelle permet, à la fois, de mobiliser l'élève et de vérifier une acquisition
14. L'évaluation individuelle reste la pierre de touche...
15. Le travail par petits groupes doit être régulé...
16. L'exigence de qualité dans l'exécution du travail doit...
17. Afin d'aider l'élève à progresser...
18. La différenciation pédagogique consiste à...
19. La classe est apprentissage de la démocratie...
20. Les sanctions contribuent non à exclure mais à intégrer...

Repère n° 1

p. 149

Afin d'apprendre à chacun d'apprendre, la classe est organisée comme un "espace hors menace"

Pourquoi ?

Parce qu'apprendre est difficile et requiert toujours une prise de risque, un saut dans l'inconnu.

L'enseignant a, à cet égard, une responsabilité essentielle: relativiser au moins, accompagner si possible l'effort de chacun pour se dégager du donné, "contenir", surtout, les réactions collectives afin de faire de la classe un espace où chacun peut prendre le risque d'apprendre parce que les menaces d'humiliations sont suspendues. Parce que les tâtonnements ne seront pas stigmatisés, que les erreurs seront positivées et que les échecs sont présentés comme dépassables.

Comment ?

Tout est affaire de gestion globale de la classe et des apprentissages.

Affaire de principe: "L'interdiction de la violence physique et verbale, de l'insulte et de la moquerie n'est pas négociable."

Affaire de cohérence: l'enseignant ne peut en aucun cas s'autoriser ce qu'il met hors-la-loi.

Affaire de "climat": "Nous sommes là pour avancer ensemble et non pour faire chuter quiconque."

Affaire d'"attitude": chaque élève doit se savoir en sécurité et trouver l'enseignant à ses côtés en cas de danger."

Affaire de dispositifs: "l'espace hors-menace" doit être matérialisé

Affaire de techniques: donner du temps avant d'exiger une réponse à une question, laisser chacun s'exercer et réfléchir, ...

Affaire de roublardise: quand le maître prend des risques lui-même –ou fait semblant-, quand il hésite ou tâtonne, il contribue à dédramatiser les apprentissages.

Affaire de discernement...

Repère n° 2

p. 150

Dans la classe, les temps et les lieux sont spécifiés et correspondent, à la fois, à des activités à mettre en oeuvre et à des comportements attendus clairement identifiés

Pourquoi ?

Parce que l'apprentissage ne peut pas être une sorte de fleuve chaotique où les élèves seraient emportés et passeraient d'une étape à l'autre sans comprendre ce qui leur arrive.

Il y a, en effet, une sorte de "professionnalisme" du travail scolaire qui est trop souvent négligée...

Or, l'imprécision des attentes et des consignes pénalise toujours les élèves les plus fragiles.

Comment ?

En affichant l'emploi du temps hebdomadaire avec des codes de couleur et des symboles pour chaque activité.

En inscrivant au tableau, à chaque début de demi-journée, le déroulement de l'ensemble des activités, en reprenant brièvement l'objectif de chacune d'entre elles, en le reliant à ce qui a été acquis précédemment et en expliquant comment, pour y parvenir, les élèves devront s'y prendre.

...

Chaque activité doit être clairement présentée comme une "situation de travail" qui requiert des comportements et des outils que les élèves ne connaissent pas spontanément.

Qui peut croire que ces questions sont sans importance pour le bon déroulement de la classe, l'efficacité du travail, la formation des élèves, l'atteinte de l'objectif... et la sérénité du maître lui-même ?

Qui peut minimiser ces questions d'organisation matérielle qui ne sont pas de l'expression du caprice de l'enseignant, de ses manies, d'un autoritarisme arbitraire, mais d'une autorité qui incarne les exigences mêmes du travail engagé ?

L'articulation des temps et des lieux fait l'objet de rituels qui permettent de faire émerger les postures mentales exigées des élèves

Pourquoi ?

Parce que beaucoup de choses se jouent, à l'Ecole, dans la capacité de passer d'une situation à une autre

L'objectif est que l'élève se rende mentalement disponible pour le travail qui lui sera demandé, qu'il focalise son attention et que, pour cela, ses activités scolaires soient rythmées de façon suffisamment claire par des rituels qui fassent sens.

Comment ?

Les rituels ont pour fonction anthropologiques de canaliser, de réguler et de mettre les passions à distance. La politique, la justice, le commerce et le sport les utilisent très largement, et les élèves, dans ces cadres, ne semblent pas les remettre en question. Comment se fait-il alors, que les mêmes adolescents, qui s'astreignent à respecter des rituels fort anciens, qui pourraient parfaitement les faire sourire, sur un tatamis de judo, ne puissent pas comprendre que l'Ecole puisse aussi leur imposer ses rituels propres

Ces rituels ne doivent pas apparaître comme aléatoires et être portés par une personne aux manies plus particulièrement développées ou qui, par sa fonction, serait prédestinée à les faire respecter. Ils doivent être assumés collectivement par toute une école et un établissement. Ils doivent être présentés et expliqués dans des moments symboliques forts où tous les personnels et éducateurs apparaissent solidaires, où toute une équipe s'engage à les faire respecter...

Le travail dans la classe s'effectue sur des objets. Un objet est "objet de savoir" dans la mesure où il résiste à la toute-puissance de l'imaginaire, se constitue comme une réalité extérieure au sujet et lui permet de s'exprimer "à son propos"

Pourquoi ?

Parce que, pour l'enfant, "l'objectalité" des savoirs scolaires n'est jamais donnée a priori. Quand le maître croit parler "de quelque chose", l'enfant, parfois, croit qu'on parle "de lui".

L'enseignant ne peut se contenter de présenter des objets, de les livrer à l'imagination des uns, aux fantasmes des autres... et au savoir-faire des "bons élèves" qui ont, d'emblée, compris ce que l'on attendait d'eux: en construire un modèle d'intelligibilité et savoir le restituer lors de l'évaluation.

Il revient au professeur de faire exister, dans la classe, de véritables objets de savoir qui puissent être appréhendés comme tels par tous et sur lesquels chacun pourra, ensuite, exercer son jugement.

Comment ?

Faire exister l'objet en deçà des émotions qu'il suscite, en quelque sorte, le faire exister dans l'intelligence des élèves comme un "objet de savoir" qui les réunit et sur lequel, ensuite et à côté, rien n'empêche que chacun se mette à rêver, évoque des images de science-fiction...

Attention ! Il ne suffit pas de mettre des élèves en cercle et de les faire discuter librement sur la mondialisation ou les rapports hommes-femmes pour former des citoyens éclairés... Car le citoyen n'est pas celui qui nie les faits ou refuse de les voir pour se réfugier dans ses seules émotions, c'est celui qui sait distinguer "savoir" et "croire", une vérité scientifique d'un jugement personnel.

Comment ?

En classe primaire, la maîtresse a apporté un objet étrange. Les réflexions fusent: "C'est beau !", "c'est drôle !", "c'est marrant !", "ça fait un peu peur..."

Il faut, sans doute, laisser s'exprimer ainsi les élèves un certain temps. Mais il faut aussi finir par poser les questions essentielles: "Qu'est-ce que c'est ? A quoi ça sert ? Comment ça marche ?" Faire exister l'objet au-delà des émotions qu'il suscite, le faire exister dans l'intelligence des élèves comme un "objet de savoir" qui les réunit. On touche là, en réalité à la structure fondamentale de toute communication: il faut "un sujet" (ce dont on parle) et "un prédicat" (ce qu'on en dit). Car le futur citoyen ne doit se réfugier dans ses seules émotions, il doit savoir distinguer "savoir" et "croire", une vérité scientifique d'un jugement personnel.

Les postures mentales exigées des élèves sont déterminées à partir du travail qui leur est demandé

Pourquoi ?

Parce qu'on ne développe pas la même activité mentale, on ne se met pas dans la même posture mentale, selon la nature du travail demandé. Nous appelons ici "posture mentale", une manière de se projeter sur des "objets de travail" –avant même qu'ils ne deviennent des "objets de savoir"- pour s'y investir avec le maximum de chances de les comprendre, c'est-à-dire de les "prendre avec soi".

Comment ?

L'essentiel, pour l'enseignant, est de concevoir toujours son enseignement en fonction de ce que l'élève doit apprendre et comprendre.

A partir de là, il peut travailler sur un couple essentiel, qui structure la posture mentale., le couple "trouver/chercher": qu'est-ce que l'élève doit trouver et comment il doit le chercher ?

La présence et l'arbitrage des objets permettent de dépsychologiser la relation pédagogique; ils lestent les conflits d'opinion et confèrent à la parole du maître sa véritable autorité

Pourquoi ?

Parce que les enfants arrivent souvent à l'école, le matin, plains "de bruit et de fureur". Avec une multitude de soucis personnels et d'objets de préoccupations divers.

Ainsi les classes deviennent-elles parfois des "Cocotte-minute" où la pression affective monte très vite, où la surenchère dans les propos compromet toute possibilité de travail, où rien ne vient lester les relations et de permettre de se structurer autour d'un travail commun.

Car là est bien l'enjeu: la classe est un lieu où les relations entre les personnes doivent être construites à partir des objectifs d'apprentissage et non des affinités ou des antipathies de chacun.

Comment ?

Il n'y a pas de mystère: pour lester le navire quand les tempêtes de l'affectivité le menacent, il faut y introduire des objets concrets, des matériaux qui viennent mettre un peu d'ordre dans le chaos des relations anarchiques.

"La main à la pâte" de Georges Charpak, l'imprimerie à l'école de Célestin Freinet...

Au moment où -au dire de leurs maîtres- les enfants arrivent en classe de plus en plus "excités", il est urgent que les classes se remplissent à nouveaux d'objets qui puissent venir lester leurs relations. On ne suspendra jamais, pas plus à l'Ecole qu'ailleurs, l'affectivité par décret, mais on peut apprendre à la réguler au sein d'une activité collective qui fait sens.

La classe est un lieu où le statut d'une parole n'est pas relatif au statut de celui qui l'énonce

Pourquoi ?

Parce qu'à l'Ecole, si quelqu'un a raison, c'est parce qu'il le démontre mieux et non parce qu'il crie le plus fort.

Aucun statut ne garantit, en effet, la validité d'une parole a priori. Ni le statut de "bon élève", ni celui de "plus âgé" ou de "plus expérimenté", ni celui de "plus diplômé"

Comment ?

Cf. la "pédagogie protestante" de Ferdinand Buisson et Jules Ferry ->: le "libre examen".

Ne pas interroger systématiquement le "bon élève" dont on sait qu'il donnera la bonne réponse.

Oser avouer une approximation ou une erreur. Les corriger soi-même aux yeux de tous, au lieu de tenter de les dissimuler.

Multiplier les occasions de travail documentaire sans hésiter à comparer et à faire comparer diverses approches -> plusieurs manuels !

Ne jamais employer "l'argument d'autorité": "C'est vrai parce que je le dis !"

On peut surtout, dans toutes les disciplines, ne pas se contenter d'enseigner "la vérité", mais son "rapport à la vérité". Car, si la vérité est enseignée comme quelque chose que l'on cherche et non comme quelque chose que l'on a, immédiatement l'élève vibre autrement.

Car c'est ce rapport intime du rapport à soi-même qui fait toute la différence entre

une "vision sacramentelle" de l'enseignement –qui règne dans les sociétés et les écoles théocratiques- et

une "vision critique" de l'enseignement –qui devrait régner dans l'Ecole d'une société démocratique-.

Le travail demandé est explicité par des consignes dont la clarté et la précision conditionnent la réussite des apprentissages proposés

Pourquoi ?

Aux dires de ceux et celles qui visitent les enseignants dans leur classe, l'imprécision des consignes est une des causes majeures des difficultés des élèves.

Ce n'est pas un hasard: pour l'enseignant –qui, bien évidemment, sait faire l'exercice et connaît parfaitement les objectifs qu'il vise-, les consignes vont en quelque sorte de soi. L'élève, lui, est de l'autre côté du savoir: il ne sait pas exactement où l'on veut l'emmener et cherche à ramener l'inconnu au connu.

Comment ?

Le choix des mots est évidemment essentiel, comme l'ordre de ceux-ci.

Trop souvent les formules utilisées renvoient à des représentations des élèves qui ne correspondent pas à celles de l'enseignant parce qu'elles n'ont pas été suffisamment explicitées.

On ne saurait trop, à cet égard, exiger des enseignants qu'ils écrivent clairement leurs consignes...

on ne saurait trop leur demander, non plus, qu'ils respectent eux-mêmes les consignes qu'ils donnent...

La vie de la classe est en permanence référée aux apprentissages, et ces derniers préparés et organisés par le maître

Pourquoi ?

Parce que l'Ecole est faite pour apprendre et qu'elle est trop souvent perçue par les élèves comme relevant du strict registre occupationnel. Parce que... Parce que... Parce que... Parce que...

Une succession d'activités, même très bien organisées, ne fait pas une classe réussie.

Le bon déroulement apparent des occupations des élèves ne garantit pas, en soi, qu'elles leur permettent de progresser.

En revanche, la référence aux objectifs d'apprentissage constitue une garantie essentielle, même si elle pose, évidemment, des problèmes et peut aussi basculer dans le formalisme.

Comment ?

Il faut, sans doute, ne pas trop hésiter à rappeler, même d'une manière qui peut apparaître insistante, les "objectifs d'apprentissage".

Eventuellement "contrats d'apprentissage" où sont distingués nettement les 2 niveaux:

- ce que je dois savoir au terme de la démarche...

- ce que je dois faire pour y arriver...

Cela impose que l'Ecole soit, enfin, un lieu où l'on à l'on "travaille vraiment".

Car, aussi paradoxal que cela puisse paraître, les élèves s'ennuient en classe parce qu'ils n'y travaillent pas assez!

Bien évidemment la notion de "situation d'activité" n'est pas à confondre avec le bricolage permanent: l'écoute d'un exposé peut être très active...

Les consignes renvoient toujours, d'une part, à la représentation de la tâche à accomplir et, d'autre part, aux activités intellectuelles requises pour l'effectuer

Pourquoi ?

Parce qu'un travail scolaire comporte toujours une "réalisation", une "production" une "tâche", visibles, souvent présentées au professeur, presque toujours évaluées, parfois notées...

La tâche, c'est ce qui est palpable, qui se conçoit avant même de l'avoir réalisé, ce pour quoi l'on peut disposer de critères de réussite stabilisés.

Mais cette représentation préalable ne dit rien –ou pas grand- chose- sur la manière de parvenir concrètement à faire...

Comment ?

On peut considérablement améliorer les choses en adoptant systématiquement et pour tous les travaux demandés, une présentation standardisée:

1. Quel est l'objectif d'apprentissage visé ?
2. Quelle est la tâche que vous allez devoir réaliser et à quels critères nous pourrions juger que cette tâche est réussie ?
3. Quelles sont les différentes phases de la recherche que vous devez obligatoirement mener et les différentes étapes par lesquelles il vous faudra passer ?
4. Quelles sont les "questions critiques" auxquelles vous serez inévitablement confrontés et sur lesquelles nous devrons faire des exercices spécifiques ?
5. Quels sont les différents modes de travail que vous pouvez adopter, en fonction de vos stratégies cognitives personnelles et selon les conditions de travail que vous jugez les plus favorables pour vous ?

Bien évidemment, ce questionnement, ainsi formalisé, ne peut s'utiliser sur des travaux d'une certaine ampleur.

La tâche permet de mettre l'élève en projet. Elle doit être comprise et utilisée en tant que telle

Pourquoi ?

Parce qu'on ne peut se mobiliser que pour "faire quelque chose" et que c'est à l'occasion de cette tâche que l'on découvre des problèmes ou des obstacles qui permettent de franchir un "saut cognitif".

C'est la tâche qui met en route parce qu'on peut en avoir une représentation attractive, alors que l'apprentissage, au contraire, inquiète, effraie ou laisse indifférent.

Comment ?

Il ne faut pas croire qu'on pourrait se passer de "la tâche".

Dans la pédagogie la plus "traditionnelle", l'enseignant utilise, lui aussi, une multitude de "tâches mobilisatrices": simplement elles sont de nature différentes, ce sont des exercices, des devoirs et, à la clé, des notes et des classements.

Le choix n'est donc pas d'utiliser la mobilisation par la tâche ou de ne pas l'utiliser; le choix, c'est de déterminer la tâche qui représente la plus grande cohérence possible entre:

1. les intérêts des élèves qu'on cherche à valoriser
2. les problèmes cognitifs que la tâche permettra de rencontrer
3. les ressources didactiques qu'on pourra mettre à la disposition des élèves
4. les objectifs d'apprentissage qui pourront être atteints par chacun.

Repère n° 13

p. 167

Le réinvestissement dans une tâche nouvelle permet, à la fois, de mobiliser l'élève et de vérifier une acquisition

Pourquoi ?

Parce que la réussite d'une tâche donnée peut être le résultat d'une simple conjoncture favorable, de l'application mécanique d'un algorithme, d'un processus de divination, voire d'une imitation aléatoire.

Parce que la compréhension véritable renvoie, elle, à l'identification d'une "classe de problèmes" dont on reconnaît la spécificité et pour laquelle on utilise les outils pertinents.

on ne peut complètement séparer l'acquisition du réinvestissement: celui-ci ne permet pas seulement de vérifier une maîtrise préalable, il est aussi, lui-même, un moyen de renforcer l'acquisition, voire de se l'approprier vraiment.

Un rôle de situation d'évaluation à condition, toutefois, que son statut soit bien précisé et que l'évaluation n'exclue ni le tâtonnement possible, ni l'erreur rectifiée, ni la réflexion avec l'élève sur sa démarche. A condition, en réalité, que l'évaluation ne soit perçue, ici, comme une sanction mais comme un accompagnement...

Comment ?

L'essentiel est que l'élève parvienne à dégager un modèle d'intelligibilité utilisable dans un ensemble homogène de situations, et cela à partir d'un travail qu'il fait d'abord nécessairement sur une tâche spécifique. Qu'il ne scelle pas définitivement une acquisition conceptuelle ou un savoir-faire à un contexte particulier trop étroitement délimité, mais qu'il n'utilise pas, non plus, cette acquisition ou ce savoir-faire dans des cas où leur usage ne serait pas pertinent.

-> Modifier le contexte pour faire percevoir si l'outil intellectuel continue à être utilisable ou s'il devient obsolète.

-> Mettre les élèves en situation d'établir eux-mêmes des relations entre ce qu'ils ont appris à l'Ecole et les situations qu'ils peuvent rencontrer ou découvrir ailleurs

-> Utiliser "l'alternance"... car, avant d'être un dispositif institutionnel l'alternance est une dynamique pédagogique..

La tâche à réaliser n'est pas, elle-même, l'objectif à atteindre. C'est l'objectif qui doit être évalué à travers la tâche

Pourquoi ?

Parce que l'Ecole n'est pas une entreprise. Parce que...

Parce que si la réussite de la tâche était le premier objectif de l'Ecole, on ne voit pas pourquoi il serait anormal de copier sur son voisin ou de faire faire son devoir par quelqu'un d'autre.

Parce que ce qui reste du passage à l'Ecole, ce n'est pas seulement une pile de cahiers..., mais un ensemble de connaissances, de compétences et de valeurs grâce auxquelles chacun, selon l'expression de Pestalozzi, aura pu "se faire oeuvre de lui-même".

Ainsi c'est la distinction "tâche / objectif" qui constitue l'une des spécificités essentielles –et, malheureusement, trop insuffisamment repérée- de l'Ecole.

C'est parce qu'elle ne cessera d'affirmer que les acquisitions intellectuelles sont toujours plus importantes que les productions évaluables –qui ne sont que des indicateurs possibles et largement aléatoires-, qu'elle évitera de basculer dans une idéologie de service, alors qu'elle doit se revendiquer délibérément comme une institution.

Ainsi, la lutte contre la toute-puissance de la notation est-elle aujourd'hui une nécessité absolue... (cf. p. 168)

Comment ?

Commençons par annoncer clairement que la tâche n'est qu'un prétexte: un prétexte pour s'exercer en situation d'apprentissage, un prétexte pour vérifier en situation d'évaluation qu'on a acquis certaines habiletés cognitives ou motrices.

En situation d'apprentissage, il convient de travailler avec les élèves, non pas seulement sur le "produit fini", mais aussi sur les différentes étapes ... et traces laissées au cours du processus.

En situation d'évaluation, la tâche, incontestablement, est encore plus prégnante... On peut donc, pour diminuer cette pression, proposer plusieurs tâches qui, chacune, peuvent permettre d'évaluer les mêmes acquisitions, mais dont la pluralité a le mérite de relativiser la portée et de diminuer les effets parasites.

Repère n° 14

p. 169

L'évaluation individuelle reste la pierre de touche de l'efficacité des activités scolaires.

Elle n'est pas conçue pour mettre chaque élève en rivalité avec les autres, mais lui permettre de se donner des défis à lui-même et les surmonter

Pourquoi ?

Parce que l'Ecole reste d'abord assujettie à son propre projet institutionnel fondateur: transmettre à chacun et à chacune les moyens d'accéder à "l'humaine condition", de se développer en échappant à toutes les formes de fatalité et de rétention dans le donné.

C'est donc cela qui doit être évalué. Evalué, mais pas nécessairement noté... Car rien n'est plus néfaste que la confusion systématique de l'évaluation et de la notation: l'évaluation, en effet, renvoie à "ce qui a de la valeur", tant pour l'évaluateur que pour l'évalué, tandis que la notation, dans l'immense majorité des cas, consiste à classer une performance parmi d'autres en utilisant, autant que faire se peut, la fameuse courbe de Gauss...

Comment ?

-> Commencer par introduire systématiquement des petits exercices, apparemment insignifiants, mais qui vont permettre de ponctuer le déroulement du cours et d'aider à sa régulation:

"J'efface le tableau et vous tentez de refaire le schéma; nous analyserons ensuite les difficultés que vous avez rencontrées."

"A la question que je pose, chacun prend le temps de rédiger une réponse personnelle sur son cahier de brouillon et, ensuite, par petits groupes de trois, vous stabilisez une réponse collective."

"Où, quand et comment allez-vous pouvoir utiliser ce que nous venons d'observer et de formaliser ?"

-> Se tourner vers la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et le principe des ceintures de judo qu'il y a introduit: chaque élève est un niveau donné, qui correspond à une ceinture, et sur lequel le maître n'a pas à entretenir d'ambiguïté; il ne s'agit pas de faire le moindre cadeau démagogique à quiconque: chacun a droit à la vérité sur son niveau. Mais chacun, aussi, a droit de bénéficier de l'appui du maître et de toute la classe pour accéder au niveau supérieur

Le travail par petits groupes doit être régulé par l'organisation d'intergroupes afin de garantir à chacun la participation dans les groupes initiaux et de favoriser la vérification et la mutualisation des acquis

Pourquoi ?

Parce que, si l'on doit exiger l'attention de la classe complète pour un exposé, s'il est nécessaire d'organiser, régulièrement, des temps de réflexion ou de travail individuel silencieux, on ne doit pas se priver des ressources exceptionnelles du travail de groupe.

La difficulté du travail de groupe tient, pour l'essentiel, au fait qu'on ne maîtrise pas la répartition des tâches et qu'il se peut parfaitement qu'une partition s'impose très vite entre concepteurs, exécutants et chômeurs...

Nous retrouvons donc là la priorité donnée à la tâche sur l'objectif, avec toutes les dérives qui l'accompagnent, quand il faudrait s'assurer, au contraire, que le groupe permet bien la progression de chacun.

Comment ?

Préférable d'organiser les groupes de manière aléatoire (billets à tirer).

-> Réunir les élèves en fonction des numéros tirés

-> Proposer un travail différent à chaque groupe, chacun des membres d'un groupe devra ensuite restituer le résultat obtenu dans le cadre d'un nouveau groupe où il sera le seul à maîtriser le contenu préalablement étudié

-> Constituer la 2ème série de groupes pour lesquels de nouvelles consignes seront données

Afin de l'aider à progresser, le maître prend chaque élève là où il est, mais fait alliance avec lui pour l'aider à se dépasser

Pourquoi ?

Parce que s'engager dans une activité difficile, rencontrer des obstacles dont on ne sait pas, à l'avance, si l'on pourra les franchir, affronter l'incompréhension et, parfois, le regard négatif des autres qui vous cloue sur place, est toujours une épreuve.

Parce que si l'élève, seul, peut "se jeter à l'eau", décider de lire un poème devant un groupe ou de contredire toutes les prévisions qui faisaient de lui un "nul" en mathématiques, il a besoin pour cela de "faire alliance" avec un adulte en qui il a confiance.

Comment ?

"Faire alliance" avec un élève, c'est lui tendre la main afin qu'il se mobilise lui-même.

C'est prendre sa part de responsabilité d'éducateur sans, pour autant, lui demander de se laisser faire ou de basculer dans la passivité.

C'est soutenir son effort et l'engager à l'intensifier puisque, justement, on lui montre qu'"on y croit".

L'exigence de qualité dans l'exécution du travail doit traverser l'ensemble des activités scolaires. Elle doit être intégrée par chacun comme un moyen de dépassement et d'accès au plein épanouissement de soi

Pourquoi ?

Parce que la qualité d'un travail, le soin apporté à son élaboration, la précision de son exécution ne sont nullement des éléments supplémentaires qui viendraient en sus d'une "réalisation normale". Au contraire, c'est l'exigence de qualité elle-même, dans ses moindres détails, qui permet d'accéder à l'intelligibilité des choses, à une véritable connaissance du monde et à une authentique maîtrise de soi.

La travail bâclé n'est pas d'abord une faute morale, c'est une erreur de stratégie intellectuelle, c'est du temps et de l'énergie investis en vain, c'est un sujet qui perd toute chance d'accéder à ce qui fait la spécificité du travail scolaire, à ce moment privilégié où l'attention, tout entière tendue dans le désir de bien faire, découvre ce qui fait sens et donne la clef d'un problème, ce qui fait la différence et permet à une interprétation de se présenter comme un modèle, ce petit détail qui fait d'une intuition une théorie acceptable.

Comment ?

S'inspirer de la "pédagogie du chef-d'oeuvre".

Plutôt qu'une multitude de petites activités plus ou moins bien réalisées, il vaut toujours mieux s'attacher à une activité plus longue, plus complexe, mais qui permette de s'engager complètement, de concevoir, de chercher, d'ajuster et de réajuster les choses avec cette minutie qui fait, tout à la fois, le bon artisan et le grand savant, le professionnel crédible et le créateur original.

La différenciation pédagogique consiste à différencier les activités de telle manière que chacun soit, tout à la fois, guidé dans ses apprentissages et accompagné dans l'accession à son autonomie

Pourquoi ?

Parce que la richesse de l'institution scolaire, c'est la constitution de groupes où se conjuguent homogénéité et hétérogénéité, droit à la ressemblance et droit à la différence, objectifs communs d'apprentissage et accession de chacun à la capacité de travailler de la manière la plus efficace pour lui et de "penser par lui-même".

C'est pourquoi la différenciation pédagogique n'est pas l'atomisation de la classe ou la disparition du cadre scolaire au profit du seul tutorat individuel, de l'enseignement à distance ou assisté par ordinateur.

Comment ?

Le principe est d'associer la fermeté dans la programmation et la souplesse dans la régulation.

Installer, d'abord, un cadre en définissant précisément les objectifs communs, les étapes, le temps, les consignes...

Habiter, ensuite, le cadre en organisant le travail avec les élèves.

-> Alterner différentes méthodes dans la durée (approches successives et complémentaires)

-> Ménager des temps de travail individuels (attention portée sur la manière dont chacun travaille)

-> Mettre en oeuvre des "groupes de besoin" (centrés sur des acquis, des méthodes... à reprendre)

La classe est un cadre assez "contenant" pour que chacun s'y sente en sécurité et assez "ouvert" pour que chacun y explore de nouvelles postures et puisse apprendre à "penser par soi-même"

La classe, dans l'ensemble de ses activités, est apprentissage de la démocratie.

Elle doit permettre aux élèves d'apprendre à se construire comme un collectif, d'identifier les objets sur lesquels ils peuvent légiférer légitimement, de définir les règles incarnant le "bien commun", de les appliquer dans la durée

Pourquoi ?

Parce que la société n'existe pas spontanément. Que la "polis" doit être construite et que chaque génération doit refaire, chaque jour, ce travail difficile qui consiste à gérer les affaires humaines en tenant, autant que faire se peut, les passions à distance.

C'est que la démocratie est une idée neuve et une réalité encore bien évanescente. Bien inquiétante même. Elle requiert, pour être instituée, que nous remplacions délibérément, dans l'éducation que nous donnons à nos enfants, l'enseignement du catéchisme, qui est affaire de communauté par la construction de la loi, qui est affaire de société.

Certes le catéchisme comme la loi s'imposent. Mais dans des registres de légitimité radicalement différents.

Le catéchisme tire sa légitimité du passé dans lequel il s'enracine, la loi tire sa légitimité du futur qu'elle rend possible.

Comment ?

1. Le maître n'est pas la loi...

2. La loi ne fait pas forcément plaisir à tout le monde et ce n'est pas parce que tout le monde fait quelque chose que c'est conforme à la loi...

3. La loi n'est pas une solution aux problèmes des hommes, au sens où l'on parle de solution d'un problème de mathématiques...

-> Faire entendre la légitimité des lois de la République et les faire respecter ("éducation civique")

-> Faire comprendre le processus d'élaboration des lois et préparer les élèves à y participer ("éducation démocratique")

Les sanctions contribuent non à exclure de la classe mais à y intégrer:

elles reconnaissent à l'élève la responsabilité de ses actes et, en même temps, lui permettent de revenir dans le collectif dont il s'est lui-même exclu

Pourquoi ?

Parce que seuls les êtres responsables de leurs actes sont punis.

Parce que la sanction est une manière d'honorer la liberté de l'autre. Et peut-être, même, de l'anticiper.

C'est pourquoi la sanction a un pouvoir d'interpellation: elle s'adresse à la liberté, la reconnaît et peut la faire exister.

Mais on ne peut la manipuler qu'avec d'extrêmes précautions: parce que la liberté qui, seule, la justifie pleinement, n'est jamais véritablement attestée, la sanction doit s'accompagner de cette retenue essentielle qui laisse apparaître suffisamment de doute pour donner une chance à l'autre, pour qu'il ne se sente pas la victime injuste d'une sombre vengeance.

Comment ?

Parce qu'il transgresse les règles de fonctionnement de la classe, soit par la violence, soit par l'indifférence affichée à celles-ci, l'élève met en péril l'activité du groupe ou absorbe tellement l'énergie du maître que ce dernier n'a plus les moyens de faire son travail.

On peut alors "jouer son jeu" et entériner cette exclusion, en le mettant définitivement "hors-jeu"... Il trouvera, peut-être une certaine satisfaction à occuper la place du persécuté... On ne gagne rien à exclure celui qui s'est déjà exclu... sauf à trahir les principes fondateurs de l'Ecole et à chercher la tranquillité et la connivence des élus au lieu de la formation, sans exclusive, des citoyens.

L'objectif est donc d'associer la sanction et l'intégration: la sanction doit permettre, au prix d'un investissement particulier, une restauration de son image et un accueil dans le groupe sur de nouvelles bases.

-> Que l'intégration paraisse souhaitable à l'élève.

-> Que le prix à payer soit acceptable.

-> Que la sanction ait une signification.

La question de la sanction n'est donc pas une question séparée, qui relèverait du maintien de l'ordre et pourrait être traitée indépendamment de l'ensemble du travail pédagogique qui institue l'Ecole.

La question de la sanction renvoie, tout à la fois, aux principes fondateurs de l'Ecole et à la gestion quotidienne de celle-ci.

Elle renvoie, surtout, à la cohérence nécessaire et toujours à construire entre ses principes fondateurs et le moindre geste de chacun de ses acteurs.