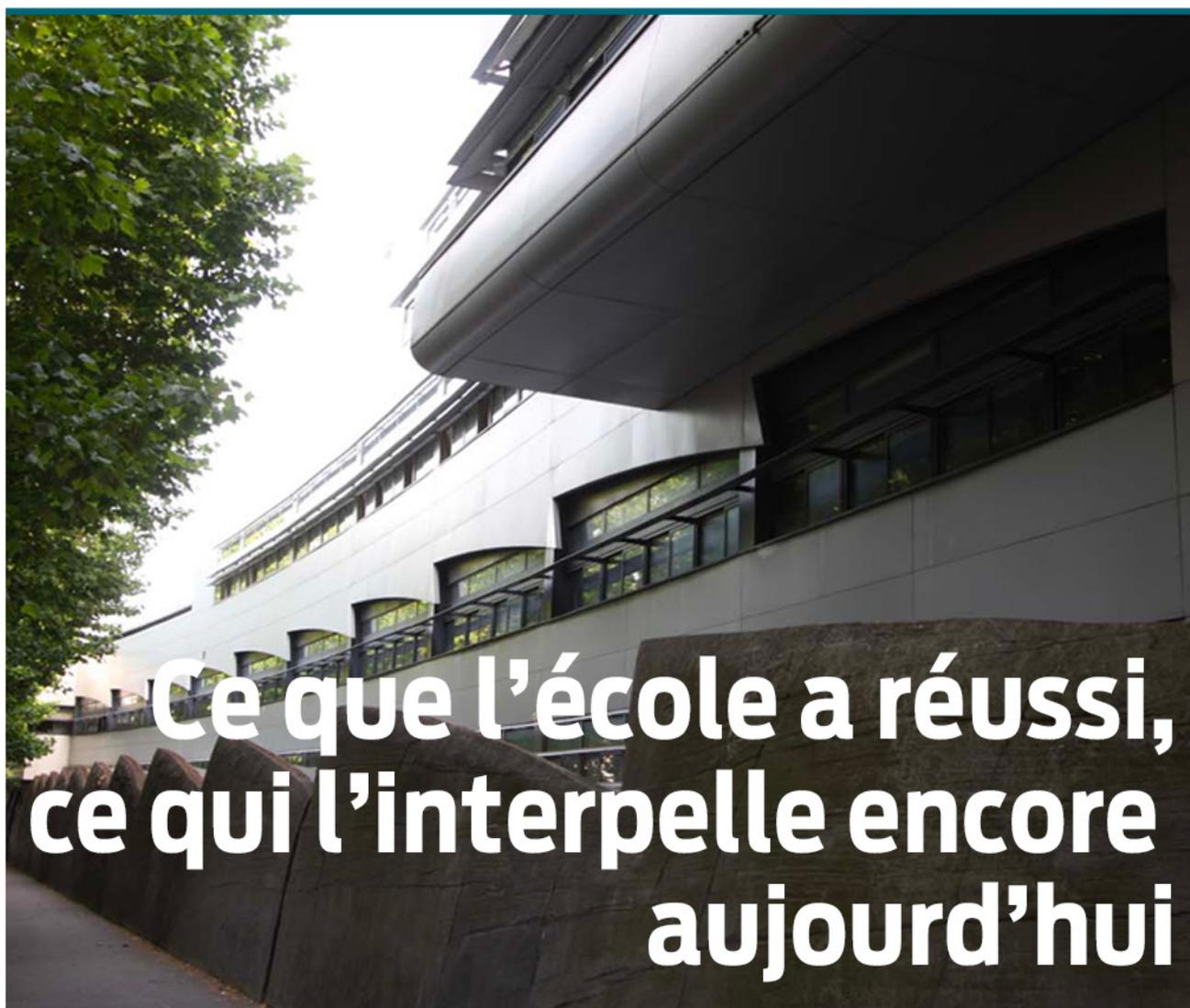


Actes du colloque national commun

CRAP-Cahiers pédagogiques, Éducation & devenir et FESPI



Ce que l'école a réussi,
ce qui l'interpelle encore
aujourd'hui

FICHIER NUMÉRIQUE AU FORMAT PDF

Exemplaire réservé au titulaire d'un compte sur le site <http://www.educationetdevenir.net/>
ou sur le site <http://librairie.cahiers-pedagogiques.com/>

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

- 4 Argumentaire par le comité scientifique du colloque

1. TEXTES INTRODUCTIFS DES PARTENAIRES

- 7 Politique de l'innovation scolaire : quel bilan et quels enjeux ? par Bastien Sueur
- 11 Un moment pour repenser l'école et la société par Roseline Ndiaye
- 13 Porter sereinement les valeurs démocratiques et républicaines dans l'école par Françoise Sturbaut
- 16 Introduction de la représentante du recteur de l'académie de Paris par Christelle Gautherot

2. CONFÉRENCES INAUGURALES

- 18 Le système éducatif français : ni excès d'honneur ni indignité par André Robert
- 25 Entre tradition et innovation par Jean Houssaye

3. LE DÉFI DES APPRENTISSAGES : APPRENDRE ET SE FORMER POUR REDONNER DU SENS AUX SAVOIRS.

- 35 Les apprentissages scolaires : les gestes et les postures pour apprendre et se former par Dominique Bucheton
- 40 Formation : des pas en avant encore trop timides par Jean-Michel Zakhartchouk
- 45 Pour une nouvelle façon d'évaluer par Marie-Christine Toczek

4. LE DÉFI DU COLLECTIF : FAIRE ENSEMBLE DANS L'ÉCOLE POUR DONNER À TOUS LE POUVOIR D'AGIR

- 49 Climat scolaire : la place des stratégies d'équipe pour parvenir à la réussite de tous par Anne-Laure Arino
- 52 Faire équipe ou créer du collectif par Patrick Geffard

5. LE DÉFI DE LA DIVERSITÉ : DES PRATIQUES INNOVANTES POUR LA RÉUSSITE DE TOUS.

- 57 Laïcité dans les quartiers ségrégués : un cadre analytique et des réalités par Geneviève Zoïa
- 61 La mixité et l'équité ou comment lutter contre les inégalités scolaires par Nathalie Mons
- 66 Mixité et diversité des territoires par Françoise Lorcerie

6. RETOUR DES GRANDS TÉMOINS SUR LES ATELIERS

- 70 Diversité, climat et apprentissages par Bruno Robbes
- 75 Réaffirmer les options politiques qui sous-tendent les choix pédagogiques et didactiques par Marie Anne Hugon
- 78 Le lien, l'altérité, la forme scolaire et les affects par Arnaud Dubois

7. CONFÉRENCE CONCLUSIVE

- 82 Que peut la pédagogie aujourd'hui ? par Philippe Meirieu

8. LES CONFÉRENCIERS

- 92 Présentation des conférenciers

Avant-propos

Argumentaire

COMITÉ SCIENTIFIQUE DU COLLOQUE. Ce que l'école a réussi, ce qui l'interpelle encore aujourd'hui

Dans un contexte où les nations européennes, pourtant faites de multiplicité, semblent aspirées par un mouvement de repli sur soi, où l'Europe et la France ont à relever le défi de l'arrivée et de l'accueil de nouvelles populations immigrées, déplacées sous l'effet des conflits meurtriers massifs et de changements climatiques, et alors que le quinquennat qui s'achève avait placé l'école au cœur des priorités gouvernementales, nous nous demandons quel a été le destin réel de cette détermination. À la veille de nouvelles grandes échéances politiques, il apparaît nécessaire de s'accorder un temps de réflexion pour dessiner les politiques éducatives en prenant en compte les évolutions de l'école française sur une longue durée, ne serait-ce que depuis trois ou quatre décennies.

Préoccupation fondamentale et permanente des responsables politiques, l'école en France ne cesse d'être l'objet de projets de transformations par les gouvernements et législateurs qui se succèdent, au point d'en désorienter les principaux acteurs. D'orientation ou de rénovation, se succédant ou se superposant les unes aux autres, faute d'une véritable pensée de la complexité et de prise en compte des exigences des processus de changements, ces réformes sont globalement restées inabouties.

Si la loi de refondation, lancée par Vincent Peillon et poursuivie par ses deux successeurs, a ouvert et autorisé un certain nombre de possibles, dont l'ambition affichée est celle de doter la nation française d'une école plus performante, plus juste, plus efficiente, une école à même d'accueillir et de former la totalité d'une classe d'âge, les démarches et pratiques institutionnelles appropriées à cette ambition de refondation de la République par l'école qui ont été mises en œuvre ne sont pas en correspondance avec les visées. À partir des grandes lois d'orientation, aussi intéressantes soient-elles, les niveaux intermédiaires (recteurs, DASEN (directeurs académiques des services de l'Éducation nationale), PERDIR (personnel de direction), etc.), relais institutionnels incontournables, ont-ils permis ou entravé des avancées de la transformation de l'école de la République ?

S'il est fréquent de lire et de dénoncer les pesanteurs et les lacunes de notre école, Éducation & Devenir, le CRAP-*Cahiers pédagogiques*, la Fespi (Fédération des établissements scolaires publics innovants) et d'autres mouvements d'éducation ne sont d'ailleurs pas en reste, tout en étant force de proposition (ne faut-il pas aussi en mesurer les avancées ?) Ainsi nous semble-t-il essentiel de faire un bilan des réussites de l'école républicaine, afin de nous engager avec lucidité dans la prospective et dans l'élaboration des nouvelles orientations pour demain. Arrêtons-nous un peu et apprécions le chemin parcouru depuis les fondateurs.

Essayons de rompre avec les plaintes, les flagellations habituelles et la défiance si courante dans notre modèle de pensée. Osons afficher les avancées, ce que la loi de refondation autorise et permet. Citons, entre autres, un droit reconnu à l'éducation pour tous, une scolarisation massive, un long processus de démocratisation, une structure tendant au désenclavement de l'enseignement technique et professionnel et à la fusion de l'enseignement général et technologique. Regardons aussi ce qui échappe sans doute aux

statistiques et aux bilans de gestion : l'évolution des pratiques pédagogiques, la formation des acteurs, l'autonomie des établissements, les politiques locales, etc.

Être critique n'interdit aucunement de faire le bilan des réussites et de dégager des marges de progrès ou d'identifier les chantiers inaboutis qui méritent d'être réactivés et renouvelés. Bien au contraire !

Reconnaissons que la massification a posé et pose toujours problème à l'école, interrogeant sa capacité à inclure tous les jeunes et à faire réussir tous les élèves. C'est la notion même d'égalité des chances et du mérite qui est en question, pourtant un des principes fondateurs du service public d'éducation, présent dans les réformes scolaires qui se sont succédé en France depuis les années 1980. Mais notre système éducatif est toujours aussi asymétrique : le soutien aux plus fragiles est encore une des principales variables d'ajustement budgétaire. Entre les ambitions affichées, les textes législatifs et la réalité de terrain, ne faut-il pas comprendre et mesurer les tensions qui habitent l'école aujourd'hui (et parfois depuis des décennies) pour appréhender à la fois les freins et les champs du possible ? Autrement dit, l'école, aujourd'hui, se donne-t-elle les moyens d'accueillir et de faire réussir les élèves qui ne sont pas, a priori, dans les codes de la réussite des élites ?

Parmi ces nombreuses tensions, nous explorerons les plus prégnantes en évaluant leurs effets bloquants mais aussi les leviers qu'elles peuvent receler. Tension entre élitisme républicain et enseignement massifié ; tension entre gouvernance nationale et autonomie locale ; tension entre temps du politique et temps de l'école ; tension entre savoirs et compétences, entre formation et évaluation, tant pour les élèves que pour le développement professionnel de tous les acteurs ; tension entre une école conservatrice, capable de perpétuer une culture héritée, et une école ouverte à toutes les cultures capable d'inscrire chaque jeune dans un devenir mondialisé et connecté ; tension entre apprentissage du collectif - vivre et faire ensemble - et exigence de pratiques et de parcours personnalisés ; tension entre valeurs républicaines - liberté, égalité, fraternité - et contextes scolaires ségrégatifs. La difficulté actuelle de l'école à faire partager les valeurs communes indispensables à la cohésion sociale et à la vie démocratique sera bien sûr au centre des questionnements.

Dans le contexte actuel, européen et mondial, l'école doit se saisir de la question de la diversité et mettre en œuvre des pratiques qui vont permettre de créer des liens sociaux nécessaires à la vie démocratique. Comment l'école peut-elle promouvoir des valeurs de « vivre ensemble » et de « faire ensemble » dans un contexte de ségrégation scolaire de plus en plus marqué ? Le projet d'intégration par l'école n'entre-t-il pas en tension avec les valeurs promues par une partie de plus en plus grande de l'opinion publique ?

En réponse aux attentats de 2015, la France a fait le choix d'apporter une réponse sécuritaire, et la laïcité a été promue comme une arme défensive à l'école. La question religieuse resurgit avec force dans l'espace scolaire, sous ses formes les plus radicalisées. La France a pris conscience tardivement de l'ampleur du phénomène : les enjeux sont politiques autant que pédagogiques. Comment prendre en charge ces questions dans la formation des enseignants et dans les établissements scolaires ?

Pour conduire ce travail de réflexion, ce séminaire rassemblera des chercheurs, des spécialistes des questions scolaires, mais aussi des professionnels de l'éducation, des acteurs de terrain qui forgent au quotidien des outils de réflexion et d'action sur des problématiques qui ont marqué ces dernières années et sur lesquelles nous devons encore nous mobiliser.

Désireux d'interpeller les politiques et l'ensemble de la société sur les orientations pour l'école, tout en évitant une trop forte politisation des débats, ce séminaire commun sera aussi l'occasion de mettre en lumière ce que nos associations ont su initier, de réaffirmer nos convictions et de formuler nos propositions au travers de trois axes principaux.

■ Axe 1 : Apprendre et se former

L'ordinaire des pratiques pédagogiques doit être interrogé à la lumière des enjeux fondamentaux de l'éducation à la citoyenneté et d'un rapport aux savoirs qui soit réellement émancipateur. Revenir sur tout ce qui peut faire évoluer en ce sens nos pratiques

pédagogiques implique une réflexion de fond sur la formation professionnelle, mais aussi un changement d'échelle dans le développement des innovations pédagogiques pour qu'elles essaient et profitent à tous. Quelles pratiques pédagogiques pour mieux apprendre et se former ?

■ Axe 2 : Faire ensemble

On ne pourra pas opérer les transformations pédagogiques nécessaires sans créer du commun, sans se placer au niveau des établissements et des équipes éducatives dans leur ensemble. « Faire ensemble dans la classe » est indissociable d'un « faire ensemble » dans l'établissement. Quelle autonomie des établissements et des équipes pour une meilleure gouvernance ?

■ Axe 3 : Pour plus d'égalité et de diversité

Il est illusoire de prétendre pouvoir « faire ensemble » sans une volonté de déségrégation sociale et scolaire. Si les réformes en cours y conduisent, il faut aller beaucoup plus loin pour mettre fin à une école qui trie et qui, non seulement reproduit, mais accentue et renforce les inégalités, sous couvert de les réduire parfois. Quelle égalité pour une école plus démocratique ? ■

LE COMITÉ SCIENTIFIQUE DU COLLOQUE

EN COMPLÉMENT

Comité scientifique du colloque

Cécile Blanchard, rédactrice en chef des *Cahiers pédagogiques*.

Marie-Claude Cortial, ancienne présidente d'Éducation & Devenir.

Arnaud Dubois, maître de conférences en Sciences de l'éducation.

Régis Guyon, délégué Éducation & Société du réseau Canopé et rédacteur en chef de la revue *Diversité*.

Roseline Ndiaye, présidente du CRAP.

Nicolas Noilhan, enseignant Pôle Innovant Lycéen Cyrille Seguin, proviseur, membre du CA d'Éducation & Devenir.

André Sirota, professeur émérite de l'université Paris Nanterre.

Françoise Sturbaut, présidente d'Éducation & Devenir.

Bastien Sueur, délégué général de la FESPI



1. Textes introductifs des partenaires

Politique de l'innovation scolaire : quel bilan et quels enjeux ?

BASTIEN SUEUR.

Bienvenue et merci d'être venus nombreux pour l'ouverture de ce colloque, inédit à plus d'un titre : inédit, d'abord, par son ambition, comme le révèle son titre, puisqu'il s'agit d'aborder un large éventail de questions, de défis qui auront marqué les débats sur l'école et la recherche en éducation depuis cinq ans au moins ; inédit, ensuite, par son origine, puisqu'il est le fruit d'une collaboration entre trois associations qui, certes, ont l'habitude de travailler ensemble au sein de collectifs plus larges (le CAPE (Collectif des associations partenaires de l'école) notamment), mais qui, jusqu'à ce jour, n'avaient jamais réuni leurs forces pour organiser un temps commun de réflexion et de rencontres de cette ampleur.

Il s'agit donc, durant ces deux jours et demi, de prendre de la hauteur sur cinq années de refondation de l'école, en mesurant à la fois le chemin parcouru et les marges de progrès, mais aussi de rappeler ce que chacune de nos trois associations a su initier et porter dans le champ de l'éducation, de réaffirmer nos convictions et de formuler nos propositions pour l'école de demain.

En tant que délégué général de la Fespi (Fédération des établissements scolaires publics innovants), j'aimerais donner mon sentiment sur « *ce que l'école a réussi et ce qui l'interpelle encore aujourd'hui* », non pas en général, bien sûr, mais sous l'angle plus particulier de l'innovation, qui fut un thème à la mode de ce quinquennat, certes, mais qui fut aussi, et surtout, l'un des axes forts de la refondation, notamment à travers le Cnire (Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative), auquel la Fespi a eu l'honneur et le plaisir d'être associée depuis quatre ans.

QUELQUES MOTS SUR LA FESPI

La Fespi met en réseau une quinzaine de structures innovantes et expérimentales appelées « établissements scolaires publics innovants ». Elle fédère des écoles, collèges et lycées de petite taille qui disposent d'un statut dérogatoire en termes d'organisation pédagogique et administrative.

Ces ESPI (établissements scolaires publics innovants), comme on les appelle, sont différents des établissements traditionnels, mais ils sont aussi différents entre eux : il y a ceux qui se

réclament d'un mouvement et d'une méthode pédagogiques clairement identifiés, et ceux qui se réclament plus largement des apports de l'éducation nouvelle ; il y a ceux qui accueillent un public diversifié et ceux qui accueillent des élèves raccrocheurs.

Au-delà de ces différences, les structures membres de la Fespi se regroupent autour d'un projet pédagogique fédérateur et alternatif dont les axes principaux sont : un nouveau type d'établissement scolaire, conçu comme un lieu d'innovation et d'expérimentation pédagogique autour d'une équipe qui fonctionne de manière relativement autonome et collégiale ; une nouvelle forme de professionnalité enseignante : travail en équipe institué, décloisonnement entre l'éducatif et le pédagogique, articulation entre le terrain, la recherche et la formation ; une meilleure prise en compte et un autre accompagnement des élèves, considérés comme des personnes à part entière ; enfin, un autre rapport aux savoirs qui donne plus de gout et de sens aux apprentissages, et qui conjugue bienveillance et exigence.

La Fespi n'est donc pas seulement un réseau, mais un mouvement pédagogique qui répond essentiellement à trois objectifs prioritaires : favoriser le partage d'expérience pédagogique à des fins de formation, de recherche et d'essai ; défendre et promouvoir des établissements différents au sein du service public d'éducation ; contribuer aux débats publics sur l'école et militer pour des changements dans l'éducation.

De ce point de vue, quelle lecture peut-on faire du titre affiché par ce colloque ? Du point de vue de l'innovation, telle que nous la concevons et la défendons au sein de notre mouvement, qu'est-ce que l'école a réussi ? Qu'est-ce qui l'interpelle encore aujourd'hui ?

REFONDATION ET INNOVATION

Depuis cinq ans, l'innovation a été largement encouragée par l'institution, au point d'apparaître aux yeux des enseignants comme une injonction, dont on connaît les effets contreproductifs : sentiment de culpabilité chez ceux qui ne font pas partie des innovants, ou, à l'inverse, sentiment de supériorité chez ceux qui, seuls et contre tous, sont persuadés d'avoir découvert la bonne pratique.

Toujours est-il que la fédération que je représente ne pouvait que se réjouir à priori de voir inscrite dans les textes officiels (notamment le nouveau référentiel des enseignants de 2013, compétence 14) une dynamique, un esprit de recherche et d'expérimentation, qui constituent l'ADN des établissements qui la composent. L'innovation, sans que l'on sache toujours très bien ce que ce mot signifie et ce qu'il recouvre concrètement, semble d'ailleurs tellement répandue dans le système éducatif, si l'on en croit parfois le discours de l'institution, qu'elle apparaît paradoxalement comme une nouvelle norme. Depuis que l'innovation est à la mode, tout se passe comme si elle était devenue banale et conformiste.

Sauf que la réalité est sans doute différente. Derrière les injonctions à innover, derrière les discours et les textes officiels, la réalité des pratiques professionnelles est sans doute plus complexe : à la fois plus diverse dans ses approches et flottante dans sa définition comme dans sa mise en œuvre effective.

J'en veux pour preuve des lieux où l'innovation existe déjà depuis longtemps, constitue un ensemble de pratiques effectives, ancrées dans la culture d'une équipe, et représente un défi toujours en tension, un projet toujours à consolider, à défendre, en fonction des contextes et des interlocuteurs. Je veux parler, bien sûr, des structures qui composent la Fespi, mais pas seulement. Et je pars du postulat que si l'innovation ne va jamais de soi dans des établissements où elle bénéficie de conditions favorables, elle va encore moins de soi dans des établissements traditionnels.

Autrement dit, si l'écart entre l'idéal et la réalité existe dans des lieux souvent décrits comme des « écoles idéales », je suppose qu'il est encore plus grand dans des établissements dits « ordinaires », où pourtant l'innovation est censée être encouragée et valorisée.

Mais ne soyons pas injustes ! Ne cédon pas trop vite au discours de la plainte et de la déploration : il y a eu des avancées, des progrès significatifs qui ont montré la voie : le nombre de décrocheurs est passé de 140 000 à 90 000 en cinq ans (la multiplication des structures de retour à l'école, inspirées des premiers Microlycées, passant de quatre ou cinq

en 2012 à une quarantaine aujourd'hui, n'y est pas pour rien) ; le collège est en train de changer, grâce à une réforme qui, sur le fond, s'inspire de nombreuses innovations pédagogiques qui ont fait leurs preuves dans le champ de l'expérimentation ; nous avons accès à toujours plus de ressources, d'expérimentations, et de plus en plus d'enseignants sont valorisés dans leurs recherches de nouvelles pratiques pédagogiques ; enfin, la formation initiale, qui a été rétablie et repensée dans la perspective d'une véritable professionnalisation du métier d'enseignant, intègre un peu plus les principes, les valeurs et les méthodes de la pédagogie active : pédagogies de projet, pédagogies coopératives, développement de l'esprit critique et de la citoyenneté, etc.

UNE BIENVEILLANCE CRITIQUE ET EXIGEANTE

Être critique, donc, n'empêche pas de reconnaître les réussites. Bien au contraire. Il s'agit moins, d'ailleurs, de faire un bilan en forme de tableau à deux colonnes avec, d'un côté, les réussites, et de l'autre, les marges de progrès ou les échecs, mais plutôt de mesurer les tensions qui habitent encore l'école aujourd'hui, pour identifier à la fois les leviers et les obstacles.

Or, l'innovation est au cœur de ces tensions. Le terme même d'innovation a été et reste l'objet de nombreux malentendus, y compris d'ailleurs au sein des réseaux et des institutions qui s'en réclament. C'est pourquoi il faut rester vigilant quant à l'usage de ce mot piégé.

De nombreux chercheurs et personnalités du monde de l'éducation ont réfléchi à la question de l'innovation. Je ne prétends rien dire de nouveau ou d'original sur cette question, seulement partager des points de repère qui sont autant de points de vigilance.

Innover, tout d'abord, ce n'est pas inventer : c'est simplement déplacer les cadres pédagogiques et organisationnels traditionnels. En ce sens, c'est une démarche indissociable de l'expérimentation, au sens où cela suppose de s'interroger en permanence sur ses pratiques, de se mettre en recherche. Le travail en équipe, le tutorat, la pédagogie de projet, la coopération entre pairs, l'évaluation par compétence ne sont pas des pratiques révolutionnaires, ni des inventions inédites, mais des pas de côté qui, dans un système encore très hiérarchisé et bureaucratique, peuvent en effet apparaître comme des remises en cause profondes de certains habitus professionnels.

D'ailleurs, que des personnels de l'éducation continuent à qualifier d'innovant le travail en groupe des élèves, par exemple, est révélateur de la manière dont le système pense son propre rapport à la norme. Ainsi, on parle encore des apports de l'éducation nouvelle, alors que celle-ci a plus de cent ans. Dans une école qui a autant de mal à se rénover, on peut craindre que l'éducation nouvelle soit condamnée à rester toujours nouvelle.

Ensuite, on parle souvent des innovations pédagogiques comme de simples « dispositifs », sans forcément se rendre compte que ces dispositifs ne se soutiennent pas tout seuls, qu'ils ne sont pas de simples dispositifs, justement, encore moins des outils prêts à l'emploi et généralisables tels quels. En réalité, une innovation n'a de sens et d'efficacité que lorsqu'elle est portée et incarnée par des équipes qui l'imaginent, qui la font vivre et évoluer dans un collectif, lui-même en mouvement. Comme je l'ai souvent entendu dire, « *un enseignant qui innove c'est bien, une équipe qui innove c'est mieux !* ». Entre l'enseignant isolé dans sa classe et l'organisation centrale qui dicte ses recommandations, la bonne échelle pour mettre en œuvre des innovations, c'est bien celle du collectif. C'est pourquoi l'un des trois axes du colloque pose la question du collectif comme un défi à relever, tant notre système repose encore en grande partie sur des logiques individuelles, descendantes et hiérarchisées.

Enfin, l'innovation n'est pas une fin en soi : c'est un moyen au service d'une fin. Aujourd'hui, comme le confirment de nombreuses enquêtes, rapports et recherches récentes, la question majeure est celle des inégalités sociales qui, dans notre pays, pèsent très fortement sur le destin des élèves. De ce point de vue, il me semble que le vrai débat sur l'innovation, aujourd'hui, ce n'est pas celui qui oppose les conservateurs aux pédagogues, mais bien celui qui oppose deux politiques de l'innovation : d'un côté, une politique qui favorise les innovations tous azimuts, et davantage dans le privé hors contrat que dans le public, comme c'est déjà la tendance actuelle à l'échelle des établissements ; de l'autre, une

politique qui ne transige pas sur les fondamentaux, qui garantit un socle commun, qui lutte efficacement contre les inégalités, mais qui laisse une marge d'autonomie aux établissements : c'est-à-dire, entendons-nous bien, non pas aux seuls chefs d'établissement, mais aux équipes pédagogiques et éducatives, dont les chefs d'établissement font partie.

Ne nous y trompons pas ! Derrière la question de l'autonomie, c'est celle du pouvoir qui est posée. Traditionnellement pensé en termes de domination, de violence, le pouvoir n'est pas seulement un « pouvoir sur », c'est aussi un « pouvoir en commun », selon la belle définition qu'en donne Hannah Arendt, et que toutes celles et ceux qui occupent des fonctions de leadership devraient méditer :

« Le pouvoir n'est jamais une propriété individuelle ; il appartient à un groupe et continue de lui appartenir aussi longtemps que ce groupe n'est pas divisé. Lorsque nous déclarons que quelqu'un est au pouvoir, nous entendons par là qu'il a reçu d'un certain nombre de personnes le pouvoir d'agir en leur nom. »⁽¹⁾

C'est une façon de souligner que, plus que jamais, l'enjeu de l'innovation est politique, comme le rappelait encore récemment François Taddéi. En effet, doit-on laisser l'innovation se développer uniquement dans le privé ? Doit-elle seulement être une compétence individuelle ? Doit-elle être cantonnée à la lutte contre le décrochage scolaire et, plus généralement, à une logique de remédiation ?

On voit bien, depuis quelque temps, qu'il existe différentes politiques de l'innovation. Toutes ne se valent pas à nos yeux. Celle que nous défendons consiste en trois points : soutenir et défendre les innovations dans le service public d'éducation (c'est pourquoi nous soutenons, par exemple, la réforme du collège dans laquelle nous avons reconnu des valeurs et des manières de faire qui sont depuis longtemps au cœur des pratiques innovantes de la Fespi) ; promouvoir l'innovation systémique, non seulement à l'échelle des établissements, mais des réseaux d'établissements (c'est pourquoi nous soutenons et accompagnons, à leur demande, les équipes qui se lancent dans des projets d'établissements innovants et qui doivent lever les freins habituels à l'innovation) ; faire de l'innovation un levier pour la réussite et l'épanouissement de tous les élèves, et pas seulement des plus fragiles, même si ces derniers doivent requérir une attention particulière.

ET DEMAIN ?

Nous approchons d'une période politiquement incertaine, où certaines avancées réalisées ces dernières années pourraient être fortement remises en cause. La loi de refondation lancée par le premier gouvernement de François Hollande a ouvert une voie, une ambition : celle de rendre l'école à la fois plus juste et plus efficace. Cette volonté affichée a suscité bien des espoirs, elle a commencé à donner certains résultats, mais elle reste inaboutie. Et d'autres voies restent à explorer pour changer de modèle et passer d'une école qui classe à une école qui émancipe, d'une école qui divise, qui exclut, à une école qui favorise la coopération et la solidarité.

Il faut le dire, aujourd'hui encore, nous dépensons plus d'énergie à maintenir le système en place plutôt qu'à le changer. Il est temps de renverser cette tendance et d'ouvrir le champ des possibles, en s'appuyant sur ce qui fonctionne déjà. « *Moins prescrire l'idéal et mieux soutenir l'existant* », pour reprendre une belle formule de Françoise Lantheaume. Pour ma part, je dirais : ni simplement prescrire l'idéal, ni se contenter de soutenir l'existant, mais se servir de l'un comme d'une boussole, et de l'autre comme d'une force pour aller plus loin. ■

BASTIEN SUEUR

Délégué général de la Fespi

¹ « Sur la violence », *Du mensonge à la violence, essais de politique contemporaine*, traduit de l'anglais par Guy Durand, éditions Calmann-Lévy, 1972, Pocket, p. 144.

Un moment pour repenser l'école et la société

ROSELINE NDIAYE.

Le temps des élections n'est pas un temps facile à vivre, balancé entre les avis éclairants, les visions simplistes, les retours en arrière. C'était le moment, avec ce colloque, de présenter l'école telle que nous l'imaginions, pour que les projets des politiques puissent s'en inspirer. Les situations vécues dans nos classes montrent qu'il n'est pas si difficile d'accomplir des projets qui mettent en avant équité et réussite.

Actuellement, on voit trop souvent fleurir des idées qui privilégient l'école d'hier plutôt que celle de demain. Certains parlent de cette école qu'ils n'ont pas pratiquée, mais qui leur semble être la meilleure, comme sortie d'un conte de fées, sans se poser la question des principes de cette école ni se demander si leur projet est réalisable aujourd'hui. Avez-vous porté une blouse ? Ma mère et ma grand-mère en portaient, mais ça n'a pas appris à ma mère à écrire sans fautes ! D'ailleurs, c'était plutôt une habitude liée au besoin de protéger les vêtements. Cette école, dont certains se souviennent avec nostalgie, privilégiait avant tout des constructions intellectuelles fondées sur l'accumulation de savoirs plutôt que la réflexion. S'en contenter, c'est accepter une société formatée, sans confrontation d'idées. Voilà plus d'un siècle, les pères de l'éducation nouvelle s'en offusquaient déjà ! Allons-nous aujourd'hui céder à ces idées bien vieillottes ?

Nous étions là, ensemble, pour penser à demain. D'ailleurs, le principe de la politique n'est-il pas de faire des choix pour demain ? Leurs projets ne doivent pas servir à nous faire revenir en arrière, mais bien à aller de l'avant. Leurs idées devraient nous amener vers un idéal que l'école pourrait nous aider à atteindre, si un idéal peut être atteint ! En attendant, nous souhaitons prendre le temps de ce colloque pour y rêver ! Et même si nous nous arrêtons en chemin, les quelques pas que nous aurions faits auraient déjà permis de déplacer les lignes. Est-ce si difficile de mettre en place une école qui forme ses maîtres ? On dit tellement souvent qu'un maître formé, c'est un élève qui apprend ; eh bien, allons-y, formons les enseignants ! Et formons-les dans la perspective d'une école qui fasse réussir tous ses élèves, une école qui coopère, une école dans laquelle les adultes et les enfants travaillent ensemble, de façon à ce que l'innovation d'aujourd'hui soit le commun de demain.

Pour cela, les politiques ont des choix à faire ! Des choix efficaces ! Plutôt que de préconiser ces méthodes qui leur semblent utiles, mais qui n'ont jamais accompagné la réussite de tous. Ce colloque était là pour nous aider à faire des choix éclairés en tenant compte des réalités, des vécus de classe. Aujourd'hui, de nombreuses pratiques, trop souvent méconnues, privilégient la réussite de l'élève, de tous les élèves, il est temps de prendre conscience des possibles plutôt que de se réfugier dans la réussite de l'élite.

Nous avons vécu depuis un siècle un bouleversement de l'école, passant de l'école de quelques-uns à l'école de tous, passant de l'école de la plume à l'école du numérique. Assurons-nous que l'objectif de l'école d'aujourd'hui est bien la réussite de tous. Et puis, pour penser à tous, il faut revoir nos objectifs, penser plutôt à différencier pour accompagner l'apprentissage de tous qu'à remédier aux difficultés de quelques-uns, proposer plutôt des bilans pour tous que pour quelques-uns.



Cette école, à la base de la société de demain, a besoin d'être soutenue par les politiques et, par là, par leurs électeurs. Ce colloque avait également pour objectif d'éclairer ceux qui, demain, auront un choix à faire. Une élection, c'est le moment où l'on peut manifester ses convictions à l'échelle de la nation. Faire évoluer l'école, c'est aussi profiter du reste du temps pour faire évoluer la société. ■

ROSELINE NDIAYE

Présidente du CRAP

Porter sereinement les valeurs démocratiques et républicaines dans l'école

FRANÇOISE STURBAUT.

Monsieur le directeur de l'académie, Mesdames et Messieurs, chers amis,

Je suis ravie, au nom d'Éducation et Devenir, d'ouvrir ce colloque national commun « Ce que l'école a réussi ce qui l'interpelle encore aujourd'hui ».

Éducation et Devenir est une association qui regroupe des personnels de l'Éducation nationale (personnels de direction, inspecteurs, professeurs, CPE, etc.), mais aussi des chercheurs, des parents d'élèves et les partenaires de l'école. Membre fondateur du CAPE (Collectif des associations proches de l'école) (avec d'ailleurs le CRAP et la Fespi (Fédération des établissements scolaires publics innovants), E&D est une association indépendante de tout parti comme de tout syndicat.

Depuis sa création en 1984, les membres de l'association sont donc des acteurs de terrain engagés, investis dans une réflexion porteuse d'innovation sur notre système éducatif. Pour nous, l'école se doit de contribuer à la fois à une plus grande justice sociale et à l'épanouissement de chacun. Pour nous, l'école doit permettre à chaque enfant, chaque jeune de se forger un sens moral et critique, d'exercer sa raison pour devenir un professionnel responsable et un citoyen éclairé.

Chaque année, nous organisons un colloque sur un grand thème d'actualité scolaire. Tout au long de l'année, nous publions, sous forme de cahiers numériques, un certain nombre de textes qui permettent d'approfondir une grande thématique sur ou autour de l'école. La dernière en date : « Familles, parents, école », à télécharger sur notre site.

Tout au long de l'année, dans les académies, nous organisons, seul ou avec des partenaires, des actions de formation, des miniséminaires, des journées de réflexion.

Interpellés par les échéances électorales et le tournant qu'elles vont peut-être inscrire, E&D a décidé, il y a quelques semaines, d'envoyer aux différents candidats son positionnement quant à la loi de refondation de l'école et les principes forts auxquels nous sommes attachés. Le texte est intitulé « Pour en finir avec un modèle scolaire qui regarde dans le rétroviseur ! ».

Nous avons envoyé ce texte à tous les candidats et, en même temps, des invitations à ce colloque (sauf pour un ou une candidate). C'est pourquoi Yannick Trigance, responsable pour la campagne électorale de l'école dans l'équipe de Benoit Hamon, est ici ce matin, parmi nous, et nous l'en remercions.

Aujourd'hui, je suis ravie d'être aux côtés de mes deux petits camarades, Roseline et Bastien, pour ouvrir avec eux ce colloque au lycée Diderot. Fruit d'une collaboration intense (parfois plusieurs dizaines de courriels échangés dans une journée, n'est-ce pas Bastien ?), il a vu le jour grâce à la Fespi qui nous a demandé, face à l'enjeu politique de ce premier semestre, de construire ensemble un colloque exceptionnel.

Nous avons aussitôt souscrit à cette proposition et nous sommes mis au travail autour d'une

problématique qui tient à la fois du bilan et de la prospective. Bilan, parce que l'élection présidentielle est un moment opportun pour regarder en arrière, mesurer le chemin parcouru, les atermoiements, les effets d'annonce et leurs conséquences sur le terrain. Prospective, parce que loin de toute flagellation, nous voulons prendre appui sur l'évolution sociétale scolaire de la France, en particulier ces cinq dernières années avec la loi de refondation de l'école, pour réfléchir au futur et construire avec tous les hommes et femmes de bonne volonté une école plus juste et plus émancipatrice.

Les résultats des enquêtes internationales PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ou TIMSS (*Trends In Mathematics and Science Study*) sont encore dans la tête de chacun, nous laissant un mauvais goût en bouche, non parce qu'ils nous ont étonnés, mais parce qu'ils ont concrétisé l'iniquité voire l'injustice du système scolaire français qui, aujourd'hui plus qu'hier semble-t-il, renforce les inégalités et en particulier les inégalités sociales. Notre société actuelle connaît une grave crise morale et identitaire. Nous sommes dans la période de paix la plus longue de notre histoire et qu'en faisons-nous ?

Pour le moins, une société clivée ou, au mieux, une société aux valeurs et aux revendications clivées.

D'un côté, une société frileuse, repliée sur elle-même, dans la peur de l'autre quel qu'il soit, revendiquant une collectivité uniformisée (en demeure pour preuve, si besoin, le retour de l'uniforme prôné par certains programmes de candidats), une société unie par une histoire nationale mythifiée et fantasmée (le fameux « roman national »), avec une laïcité devenue arme de combat pour mieux cliver.

De l'autre, une société en recherche de justice et d'équité, y compris sur le plan scolaire, qui revendique des valeurs de solidarité et qui érige la laïcité comme ultime rempart du vivre ensemble.

Dans ce contexte, comment porter sereinement les valeurs démocratiques et républicaines dans l'école ? Comment amener les futurs citoyens à une possible émancipation ?

La réponse, une réponse, est peut-être là.

En se réunissant, en réfléchissant ensemble, en résistant par la force de notre pensée, et c'est ce que nous allons faire ensemble durant ces trois jours.

C'est par les acteurs de terrain, chacun à leur niveau, que nous pouvons, que nous devons continuer à porter nos valeurs communes : celle de l'égalité de tous et de la nécessaire éducation par l'école de la République de tous, dans le but de les faire s'épanouir en tant que femme, homme, professionnel et professionnelle, citoyen et citoyenne.

Albert Camus, dans *Le Premier Homme*, écrivait, à propos de son instituteur Louis Germain à qui il devait tant : « Non, l'école ne leur fournissait pas seulement une évasion à la vie de famille. Dans la classe de monsieur Bernard Germain du moins, elle nourrissait en eux une faim plus essentielle encore à l'enfant qu'à l'homme et qui est la faim de la découverte. Dans les autres classes, on leur apprenait sans doute beaucoup de choses, mais un peu comme on gave les oies. On leur présentait une nourriture toute faite en les priant de bien vouloir avaler. Dans la classe de monsieur Germain, pour la première fois, il sentait qu'ils existaient et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération : on les jugeait dignes de découvrir le monde. »

Dans cet extrait, qui parle de l'école française dans les années 1940 en Algérie, dans un milieu modeste, Albert Camus nous parle d'émancipation et de dignité donnée à ces gosses du peuple dont lui, pauvre entre les pauvres, à la mère analphabète. Par la curiosité qu'elle suscite et nourrit, en prenant l'enfant tel qu'il est, là où il est, quel que soit son milieu socioprofessionnel, dirions-nous aujourd'hui, et en ayant l'ambition de l'amener à découvrir le monde pour mieux le comprendre et le maîtriser, l'école retrouve le rôle plein et entier qu'elle doit jouer pour tous les enfants.

Le charisme ou la bonne volonté de nombreux professionnels ne saurait suffire. C'est l'institution tout entière qui doit porter cette ambition. La massification ne doit pas être le contraire de l'ambition, la diversité ne doit pas être le contraire de l'égalité. Les notions d'intégration, d'équité, de réussite pour tous doivent être revendiquées clairement et dotées

de moyens concrets et explicites.

C'est cette question de l'égalité et de la diversité, de la ségrégation scolaire qui sera traitée dans notre troisième axe de réflexion.

Albert Camus, encore, écrivait, dans la quatrième lettre à un ami allemand : « *Je continue à croire que ce monde n'a pas de sens supérieur. Mais je sais que quelque chose en lui a du sens et c'est l'homme, parce qu'il est le seul être à exiger d'en avoir.* »

Puisse ce colloque, tout au long de ces trois journées, nous permettre de (re)trouver le sens de l'action auprès des enfants et des jeunes, ici et aujourd'hui.

Très bonne réflexion à tous ! ■

FRANÇOISE STURBAUT

Présidente d'Éducation et Devenir

Introduction de la représentante du recteur de l'académie de Paris

CHRISTELLE GAUTHEROT.

Je représente ici monsieur le recteur de l'académie de Paris et remplace monsieur Coignard, directeur de l'académie de Paris, retenu pour l'ouverture, mais qui vous rejoindra dans le courant de cette matinée.

C'est un très grand plaisir pour moi de contribuer à l'ouverture de ce Colloque national commun de la Fespi, du CRAP-*Cahiers pédagogiques* et d'Éducation & Devenir, parce que cela me donne l'occasion de saluer la qualité et l'utilité des travaux réalisés depuis de nombreuses années et qui ont nourri ma réflexion comme celles de très nombreux enseignants, pédagogues, formateurs et cadres de l'Éducation nationale.

La pertinence et l'actualité des thématiques de ce colloque ne font pas exception à la règle, puisque les trois axes choisis répondent tout à fait à notre actualité et à nos préoccupations.

LA RÉFORME DES COLLÈGES

Dans l'académie de Paris, toutes les équipes des 115 collèges ont été reçues et ont réalisé, dans le cadre d'un dialogue avec les Dasen (directeurs académiques des services de l'Éducation nationale), un bilan d'étape de la mise en place de la réforme des collèges, avec des focus sur les points saillants.

Les constats et les analyses partagées avec les chefs d'établissement et les équipes enseignantes témoignent d'une inscription bien réelle dans la loi d'orientation et de programmation de l'école de juillet 2013, ce cadre fort qui a fait de la jeunesse et de l'éducation une priorité pour la nation. Depuis cette réaffirmation, c'est à l'exigence, à l'inclusion de tous les élèves et à la réduction des inégalités que nous travaillons tous activement. Le projet est d'une envergure sans précédent et exige à la fois de suivre au plus près et d'accompagner les équipes, ce que nous faisons, et également de définir en toute lucidité et de manière efficace le chemin qui reste à parcourir afin de trouver les meilleurs outils pour étayer.

C'est la raison pour laquelle l'objet de ce colloque, qui est à la fois de faire un point d'étape sur la mise en place de la réforme et d'inscrire de manière volontariste et délibérément positive et objective des perspectives de travail, dans un ancrage de travaux de recherche et d'ateliers permettant de décliner concrètement des actions dans les établissements, me semble particulièrement intéressant. C'est la voie sur laquelle, collectivement, nous devons continuer à nous engager.

Les vingt-cinq mesures clés annoncées ont été prises, déclinées, leur effet et la concrétisation de la loi sur le terrain sont perceptibles.

Il n'en demeure pas moins que la question du temps que ce colloque interroge est prégnante ; nous le savons : le temps de l'apprentissage, le temps de l'évolution des pratiques pédagogiques sont des temps longs. Les évolutions rendues indispensables par la

réforme sont importantes et interrogent le cœur des pratiques, parfois leur nature même. L'axe 1 de ce colloque portant sur la formation des enseignants constitue l'une de nos préoccupations essentielles sur des sujets tels que la différenciation, l'évaluation et le travail collectif, le travail intercycle.

La réduction des inégalités est un objectif majeur pour l'académie de Paris, académie, vous le savez, la plus ségrégative de France. Un travail important est mené actuellement à la fois sur la réorganisation des secteurs scolaires avec la mairie de Paris pour favoriser la mixité et auprès des populations scolaires les plus fragiles. Je pense bien évidemment aux zones d'éducation prioritaire.

De même, l'objectif d'inclusion de tous les élèves est un objectif fort, porté de manière ambitieuse, particulièrement pour les élèves en situation de handicap et au travers de mises en œuvre souvent novatrices.

Je vous souhaite un excellent colloque, des travaux riches, des ateliers productifs dont la qualité sera, sans aucun doute possible, d'une très haute teneur et dont les actes continueront d'alimenter nos réflexions et nos pratiques. ■

CHRISTELLE GAUTHEROT

Inspectrice d'académie, Dasen adjointe

2. Conférences inaugurales

Le système éducatif français : ni excès d'honneur ni indignité

ANDRÉ ROBERT.

Si l'on ne veut pas entrer dans le détail technique des mesures, ni procéder à un bilan à court terme de la politique scolaire (ce que font actuellement, en période d'élections présidentielles, plusieurs journaux, le comité de suivi de la loi de refondation de l'école⁽¹⁾) ou encore le CNESECO⁽²⁾, cela oblige à adopter une perspective cavalière, voire très cavalière, perspective que je vais prendre à mon compte et dont je vous prie de m'excuser par avance pour les approximations qu'elle comportera inévitablement. En choisissant la perspective du temps long, depuis les grandes lois scolaires des années 1880, je serai en effet forcément conduit à procéder par raccourcis et à laisser dans l'ombre un grand nombre de dimensions de cette histoire. Ce choix suppose un point de vue : je vais interroger ce qui est devenu, au cours du XX^e siècle, le système éducatif français du point de vue des grandes orientations idéologiques et des grandes conceptions qui ont influencé, de manière plus ou moins lisible et cohérente, son évolution, et quelles incidences cela a eues. Si j'ai repris en sous-titre de mon intervention le vers de Racine extrait de *Britannicus*⁽³⁾, « *Ni cet excès d'honneur, ni cette indignité* », c'est pour, d'une part, atténuer une certaine prétention française à constituer une exception unilatéralement positive dans le monde et, d'autre part, pour faire écho aux résultats nuancés, contrastés, qui sont ceux du système français aujourd'hui et donc à ce qui l'interpelle encore.

Je suivrai un plan chronologique en trois grandes parties, correspondant à trois périodes très grossièrement dessinées.

■ Première période

La première période, celle qui va de 1880 à 1940, est celle d'un État éducateur ou enseignant, d'une école sûre d'elle-même, universaliste mais séparatrice, et qui se veut conquérante d'un public de plus en plus large, d'où ses caractères de gratuité et d'obligation. Cette conquête se réalise par l'instruction de niveau primaire, correspondant à « *ce que nul ne devrait ignorer* », selon la formule d'Octave Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris de 1879 à 1902 et éminence grise des ministres de l'Instruction publique pendant vingt ans⁽⁴⁾. Elle s'incarne aussi à travers la prédominance donnée à la morale : l'instruction morale et civique se situait en première place devant tous les autres savoirs et savoir-faire dans l'article premier de la loi de 1882 relative à l'enseignement primaire. Qualifié d'« *enseignant* » par Jules Ferry, dans un discours au Sénat du 5 mars 1880, l'État républicain entend tisser avec l'école un lien fondateur (« *fondationnaire* », pour reprendre un qualificatif utilisé par le philosophe Vincent Descombes⁽⁵⁾) en lui confiant pour mission d'instituer la nation dans la personne des élèves, futurs citoyens, conformément à un certain héritage de 1789. La prétendue vocation

universelle de cette école française, ou à la française, n'a peut-être jamais été mieux exprimée que par l'inspecteur Henri Doliveux⁽⁶⁾, à l'occasion du premier congrès international de l'enseignement primaire de 1900 : « *Notre conception de l'école entrera un jour dans tous les esprits, parce que c'est la conception vraie. Nous ne savons pas si ce temps est proche, mais le temps viendra où l'école publique française, l'école de neutralité, de tolérance, de paix, de justice, sera l'école universelle.* » Rien moins ! Des exemples de tels propos sur la mission civilisatrice et universelle de l'État enseignant pourraient être multipliés au cours de la période. Il n'est pas besoin de s'attarder sur le fait que l'instruction, l'école ont aussi servi à ce moment-là de caution à l'entreprise colonisatrice.

Mais en plus du projet colonial, la référence universaliste s'accommodait d'une dimension séparatrice, alors rarement remise en cause, entre les deux ordres du primaire et du secondaire quasiment étanches entre eux, hormis le cas de quelques transfuges, quelques « *exceptions consolantes* », c'est-à-dire les élèves boursiers issus des classes populaires, pour reprendre la formule de Ferdinand Buisson (radical-socialiste partisan de plus d'égalité scolaire, qui a été pendant dix-sept ans directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'Instruction publique⁽⁷⁾). Nous avons alors fondamentalement affaire à un enseignement primaire gratuit pour la masse des élèves et à un enseignement secondaire d'État payant pour les autres, jusque dans les années 30 du XX^e siècle, donc réservé à ceux qui pouvaient payer, c'est-à-dire, en gros, aux enfants issus de la bourgeoisie.

Néanmoins, au cours de cette période, une volonté de réconciliation partielle de l'universalisme scolaire avec lui-même a commencé à se faire jour avec le projet d'école unique des Compagnons de l'Université nouvelle, formulé dès 1918 à la fin de la Grande Guerre, et, un peu plus tard, avec les décisions démocratisantes du ministre du Front populaire Jean Zay. Certaines effectivement mises en œuvre, d'autres restées lettre morte.

Pour les mesures effectivement mises en œuvre, on peut mentionner la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans, et l'expérimentation dans le secondaire de classes dites « d'orientation » fondées sur la pédagogie active et les aptitudes. De l'autre côté, la partie la plus ambitieuse, celle de la réforme globale, n'a pu aller à son terme ; le projet de démocratisation de l'accès au second degré, imaginé par Jean Zay et ses collaborateurs, n'a pas abouti, en raison des circonstances.

Cependant, on peut dire au total que, de 1880 à 1940, l'équation sur laquelle a reposé l'école française a été principalement de nature philosophique, politique, morale, l'État enseignant ne remplissant une fonction économique que de façon indirecte⁽⁸⁾.

■ Deuxième période

La deuxième période va de la Libération aux années 80 : un État providence modernisateur, une école conquérante et en voie de démocratisation, saisie par l'économie. L'étendue des destructions matérielles et morales dues à la guerre et au gouvernement de Vichy impose une reconstruction démocratique et économique ainsi qu'une reconsidération du rôle de l'école dans le développement de la société. Je ne m'attarde pas sur le plan Langevin-Wallon de 1947, qui définit les contours d'une possible conciliation harmonieuse dans l'école entre les fonctions d'instruction, d'éducation, de socialisation et de qualification, à travers le slogan « *Former l'homme, le travailleur, le citoyen* ». L'articulation du principe de justice avec la notion d'aptitude conduit ce projet à faire émerger l'idée, assez nouvelle alors, d'égalité des chances et à faire entrer l'école dans un souci de haut niveau de formation pour tous dans le cadre d'une scolarité prolongée, projetée jusqu'à 18 ans, et en tenant compte des besoins de l'économie. Ce projet ne sera pas appliqué, mais aura une influence durable sur l'idée d'une école démocratisée et démocratique.

Entre 1946 et 1958, la IV^e République, qui a été très décriée, ne parvient pas à réaliser une grande réforme de l'enseignement. Une dizaine de projets élaborés n'aboutissent pas⁽⁹⁾. Mais en présence d'une forte demande sociale de scolarisation secondaire, que l'on pourrait appeler un début d'explosion scolaire, elle réagit positivement. Le taux de scolarisation des élèves de 12 à 15 ans passe de 20 % en 1945 à 44 % en 1958, donc presque un doublement, certes dans des établissements très diversifiés et différenciés. Le budget de l'Éducation

nationale lui-même passe, pendant la période, de 7,2 % à 10,4 % du budget de l'État.

Dès la Libération, mais surtout à partir des années 1950, l'école est, pour ainsi dire, saisie par l'économie. L'enseignement devient un objet d'investigation économique⁽¹⁰⁾. À la mesure d'une théorie économique qui s'empare de la question scolaire : la théorie dite du « capital humain ». Notre collègue Lê Thành Khôi, de l'université Paris Descartes, n'hésite pas alors à parler d'une véritable industrie de l'enseignement déployée dans tous les pays développés⁽¹¹⁾. Le phénomène est mondial et là encore, l'exception française doit être relativisée.

Se voulant social, modernisateur et développeur, enrôlant explicitement l'école dans le processus économique au nom du capital humain, l'État providence se fait planificateur et réformateur. De fait, les mesures de réforme de l'école s'inscrivent à partir de 1959 et pendant la période dite des « Trente glorieuses » dans cette perspective. À côté d'un décret qui porte notre scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, la rhétorique utilisée dans le texte de l'ordonnance du 6 janvier 1959 est résolument économiste, l'objectif déclaré visant à « *assurer une prospective aussi complète que possible de nos ressources juvéniles et à investir à plein profit* ».

On peut alors estimer que, au moins en surface, l'école conquérante se défait de sa dimension séparatrice en commençant à organiser la démocratisation du second degré. C'est à ce propos que, dans un ouvrage de 1961, Louis Cros, ancien directeur du Musée pédagogique puis de l'IPN⁽¹²⁾, a parlé de « *l'explosion scolaire* » située au niveau du premier cycle du second degré⁽¹³⁾.

Mais très vite, les mesures réformatrices de 1959 instituant en principe une 6^e et une 5^e pour tous les élèves ont appelé des correctifs en raison de leur échec du point de vue de la poursuite d'études secondaires pour tous. C'est ce qui conduit à la création, en 1963, des collèges d'enseignement secondaire (CES) par la réforme Capelle-Fouchet. Les élèves sont désormais accueillis à partir de la 6^e dans un même établissement, mais avec des filières très différenciées entre elles qui empêchent une démocratisation au sens réel et fort du terme.

Puis, troisième étape dans cette période, à partir de 1975, ce qui restera de la réforme Haby, qui était autrement plus ambitieuse à l'origine⁽¹⁴⁾, c'est principalement le collège unique, en principe sans filières, dans ce qui est devenu officiellement alors le système éducatif, c'est-à-dire un ensemble d'éléments interdépendants où le premier cycle du second degré est désormais le prolongement obligé du premier degré.

On assiste donc à un phénomène d'unification et de massification, correspondant à une démocratisation quantitative (certains ont dit « *démographisation* ») : augmentation généralisée de fréquentation d'un premier cycle du second degré, la quasi-totalité d'une classe d'âge y étant conduite. Cette fréquentation du premier cycle appelle déjà pour un certain nombre la prolongation d'études au lycée.

Cette période est aussi celle d'un progrès de la démocratisation qualitative. Je me réfère ici à un travail d'Antoine Prost, ciblé sur l'académie d'Orléans, mais à partir duquel l'auteur s'autorise des inductions amplifiantes valables pour l'ensemble du territoire national. À considérer les accès aux classes de 4^e, 2^{de} et terminale, toutes sections confondues et sans distinction d'établissement, de 1959 à 1980, la progression des enfants d'ouvriers et personnels de service passe de 25,7 % à 43,1 % dans l'enseignement public, tandis que la proportion d'enfants de cadres supérieurs et moyens régresse légèrement⁽¹⁵⁾. Donc on peut parler pour cette période, et en s'appuyant sur ce travail, d'un progrès, à l'intérieur de la démocratisation quantitative, de la démocratisation qualitative.

Pour autant, l'adaptation des pédagogies au nouveau cours pris par l'école n'est pas réalisée, malgré des perspectives tracées, par exemple, au colloque d'Amiens de mars 1968, qui a une importance réelle, mais qui n'a pas été suivi de tous les effets escomptés dans l'ensemble du système. L'école française est alors entrée, comme celle des autres pays développés, dans une phase durable d'articulation à la sphère économique ; ce qui ne s'avère pas incompatible a priori avec la démocratisation quantitative, ni même qualitative, ni avec un idéal d'égalité des chances.

Les politiques scolaires des Trente glorieuses ont cependant été contestées dès le milieu des années 60 par le courant de la sociologie critique. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dénoncent pour leur part « l'école reproductrice » sous « l'école libératrice »⁽¹⁶⁾. Il y a même une note de bas de page dans un ouvrage ultérieur de Pierre Bourdieu où il affirme : « On pourrait écrire, en forçant un peu le trait, que l'école libératrice est le nouvel opium du peuple. »⁽¹⁷⁾ Le sociologue dénonce aussi des contenus scolaires très connotés, du côté de la culture dominante, sous les prétentions de l'universalisme. La crise de cette référence à l'universalisme maintenu s'accroît avec les guerres de libération et la décolonisation.

Donc, parallèlement à ses succès relatifs durant cette période des Trente glorieuses, l'école a commencé à s'installer dans une certaine zone d'incertitude, révélée par la crise de Mai 68 et par la crise de l'universalisme que j'évoquais. Incertitude qui va aller s'amplifiant malgré de nouvelles conquêtes scolaires réalisées par la suite.

■ Troisième période

J'en viens maintenant à la troisième période, celle qui se rapproche le plus de nous, que je dessinerai aussi à grands traits et à laquelle je donne le titre : un État managérial et régulateur tenté par le néolibéralisme, une école incertaine. Cette troisième période se caractérise par un État moins explicitement social et providentiel, plus volontiers simplement régulateur et évaluateur.

Tout en poursuivant son extension, l'école s'avère de plus en plus incertaine d'elle-même et de ses finalités dans un monde lui-même incertain⁽¹⁸⁾. La sociologie a pu décrire cette incertitude en analysant la multiplication des principes de justice auxquels sont amenés à se référer les acteurs⁽¹⁹⁾. On peut dire aussi qu'est apparue une certaine confusion des finalités de l'école, difficiles désormais à ordonner et à hiérarchiser du fait des missions qui lui sont assignées par le politique et par la société elle-même. Bien des choses se passent comme si l'institution scolaire était appelée à remédier à des maux que la société n'arrive pas à guérir.

Sur les trente dernières années, on se trouve aussi face à un extraordinaire empilement de décisions et de mesures, tant en matière de structures que de programmes, dont certaines ont visé à défaire les précédentes dans des laps de temps parfois très courts et qui peuvent aussi parfois désorienter.

Depuis le milieu des années 80, les alternances gauche-droite et les alternances de politique scolaire, y compris à l'intérieur d'un même camp, ne contribuent pas toujours, c'est le moins qu'on puisse dire, à la saisie clarifiée d'un sens unificateur. Traduit sur un plan plus général, la référence universaliste qui était en crise tend à céder le pas à diverses variantes du relativisme. Cela n'exclut pas, au cours de la période, de nouvelles et réelles avancées scolaires.

Malgré la disparité des aspects politiques, plusieurs décisions et réformes émergent et peuvent s'inscrire dans l'acquis, voire le réussi (conformément à l'intitulé du présent colloque), sans pour autant être exemptes de tensions ou de contradictions. Je ne retiens que quelques éléments qui me paraissent significatifs.

J'évoquerai d'abord la politique de décentralisation, de différenciation, de discrimination positive, qui a constitué l'expression d'une orientation délibérément nouvelle dans la tradition des politiques éducatives françaises en vue de lutter réellement contre l'échec scolaire, phénomène révélé par la massification. Pour autant, cette politique de différenciation et de discrimination positive (ministère Savary) a dû opérer une synthèse de l'équité différentialiste avec l'égalité républicaine maintenue au titre de principe. L'équilibre a été, selon plusieurs observateurs et analystes, réalisé. Je fais référence au fait qu'en 1996, il a été estimé par le Conseil d'État que la politique différentialiste à la française ne provoquait pas de rupture caractérisée du principe traditionnel d'égalité, soit un constat d'équilibre, même s'il est en tension, entre équité et égalité⁽²⁰⁾, et si l'on élargit, entre territorialisation, différenciation, centralisation et standardisation⁽²¹⁾.

C'est cependant à un ministère d'orientation distinct du précédent (ministère Chevènement), quoique situé dans le même camp politique, qu'est dû le déclenchement de la seconde

explosion scolaire à partir de 1985, avec la création du baccalauréat professionnel par lequel s'est concrétisée la poursuite de la démocratisation quantitative autour de la perspective des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. En 2015, plus de 77 % d'une classe d'âge obtient un baccalauréat, et 39,8 % un baccalauréat général⁽²²⁾.

Parmi les acquis, la priorité budgétaire à l'Éducation nationale est affirmée et globalement maintenue depuis trois décennies, sauf recul temporaire.

Troisième élément que je voudrais souligner : la loi d'orientation Jospin (1989) a synthétisé des dispositions qui se sont révélées chargées d'avenir, comme en atteste la loi de refondation qui lui fait écho (2013) et qui renoue avec bien des perspectives qu'elle avait tracées. Je fais se télescoper ces deux lois en relevant quelques éléments à mettre au compte de la réussite de l'école : l'élève au centre, la pédagogie du projet et du contrat, la structuration en cycles d'une scolarité orientée vers la construction des apprentissages multiples, l'insistance mise sur une redéfinition concertée et démocratique des programmes, et par là sur le contenu culturel de l'école, l'idée d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, l'insistance sur une formation universitaire effective et formalisée de tous les maîtres orientée vers la professionnalisation, l'importance du travail pédagogique en équipe, et, partant, de l'interdisciplinarité pour les élèves.

Sur un versant plus critique, je voudrais évoquer deux tendances qui ne sont pas exactement superposables entre elles, mais qui entretiennent néanmoins des liens et qui, dans cette même période, particulièrement au tournant des années 2000, ont exercé une influence sur le système français.

C'est, d'une part, l'inscription de l'école au niveau mondial dans le nouveau paradigme de l'obligation de résultats et de la recherche prioritaire de la performance qui, tout en étant nécessaires, peuvent prendre une tournure contreproductive selon le contexte et selon la manière dont ces dispositions sont appliquées. Quatre traits caractérisent cette nouvelle orientation paradigmatique : conception de l'école comme système de production dont on considère les *inputs* et les *outputs* ; définition d'indicateurs chiffrés qui deviennent des standards en référence auxquels est appréciée la validité d'une politique ; rôle central de divers instruments d'évaluation des acquis des élèves ; mise en place d'outils d'action publique destinés à produire du changement dans l'école, gravitant autour de la notion d' « *accountability* » ou reddition de comptes⁽²³⁾.

D'autre part, on ne doit pas se cacher les tentatives pour tirer le système explicitement du côté néolibéral, et qui n'ont pas manqué pendant la période, en essayant d'installer la concurrence comme modèle, non seulement économique, mais (plus grave) comme modèle anthropologique⁽²⁴⁾ dans l'éducation, et en prônant par ailleurs le moins d'État, par exemple par la suppression massive du nombre de postes et du financement de la formation formalisée des enseignants. Je signale qu'un député assez en vue a pu théoriser en 2009 que la baisse drastique des moyens est la condition de toute vraie réforme dans l'éducation⁽²⁵⁾.

On pourrait aussi évoquer les tentatives de suppression de la carte scolaire. Mais par-delà ces tentatives qui n'ont pas réussi à s'implanter définitivement, on peut avancer qu'il n'y a pas d'indignité du système éducatif français dans ses orientations majeures pour accueillir les enfants pendant 18,3 ans en moyenne à partir de l'âge de 2 ans (chiffres 2014-2015), ce que la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) nomme « *l'espérance de scolarisation* »⁽²⁶⁾. Mais évidemment, pas d'excès d'honneur non plus, quand on constate la constance du creusement des inégalités sociales à l'école, ce que révèlent régulièrement les enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et ce que notre collègue Pierre Merle appelle, sur la base de ses propres analyses, la « *démocratisation ségrégative* »⁽²⁷⁾.

Pour conclure sur le versant de ce qui interpelle encore l'école aujourd'hui, je pourrais vous renvoyer aux trente propositions du Cnesco rendues publiques le 2 mars dernier⁽²⁸⁾, mais je voudrais surtout évoquer quelques convictions en partant de la considération première que, instruction et éducation étant des biens en soi, elles ne peuvent en aucun cas devenir des objets marchands, soustraits à la prise en compte du bien commun, au profit d'une concurrence hypertrophiée ; ce qui suppose, entre autres, une école de la diversité et de la

mixité sociale, et des efforts constants pour la réduction des inégalités sociales et scolaires ; une école ne négligeant pas les personnes, les sujets singuliers, et le développement de toutes les dimensions expressives de l'humanité, non seulement celles de l'activité cognitive, mais aussi celles de la sensibilité, notamment esthétique et corporelle ; une école ne renonçant pas pour autant à l'universalisme de la science et de la raison, mais en référence à un universel passé par l'épreuve de sa critique radicale, et qu'on pourrait peut-être mieux appeler un néouniversalisme ouvert ou encore un pluralisme cohérent, une multiplicité bien tempérée ; une école, enfin, dont la culture qu'elle diffuse soit, tout en n'oubliant pas sa fonction d'insertion à la vie professionnelle, sociale et économique, fondamentalement désirable pour les jeunes, en contrepoint de la culture de masse. Je pourrais évoquer ici la formule de Michel Foucault parlant d'une « *érotique du savoir* », dont la nécessité me semble s'imposer encore plus aujourd'hui.

Et pour terminer, vous me permettez de me référer à un livre récemment traduit en français d'un ancien ministre de l'Éducation italien, Luigi Berlinguer⁽²⁹⁾, dont je relève l'importance de chacun des termes employés dans l'ordre de l'économique et du social, du développement personnel, du pédagogique et du politique : « *Une école ouverte, qui se confronte à la demande sociale de savoir et à l'offre de différentes réalités, qui développe une action d'innovation significative, aussi bien sous le signe du dépassement de la séparation entre instruction et société que de la participation active et factuelle de tous.* » ■

ANDRÉ ROBERT

Professeur des universités, université Lumière Lyon 2, Ispef

- 1 Voir le site : <http://www.assemblee-nationale.fr/presidence/Loi-de-refondation-de-l-eco...> ou encore le Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire).
- 2 Conseil national d'évaluation du système scolaire, mis en place par la loi de Refondation de l'école, loi n° 2013- 595 du 8 juillet 2013.
- 3 « *J'ose dire pourtant que je n'ai mérité/ Ni cet excès d'honneur ni cette indignité* », Junie, *Britannicus*, acte II, scène 3.
- 4 Voir sa notice biographique in Christian Nique et Claude Lelièvre, *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris : Retz, 1990, p. 222-223.
- 5 Vincent Descombes, « Philosophie du jugement politique », *La pensée politique*, 2, 1994, p. 131-157.
- 6 Henri Doliveux, *Le Congrès international de l'enseignement primaire*, Paris : Delagrave, 1900.
- 7 De 1879 à 1896. Cf. Nique, Lelièvre, op. cit., p. 238-239.
- 8 Cf. Bernard Charlot (dir.), *L'école et le territoire*, Paris : A. Colin, 1994, p. 28.
- 9 Cf. André D. Robert, « La IVe République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme », *Revue française de pédagogie*, n° 159, 2007.
- 10 Ce que d'autres ont pu appeler « économicisation » de l'école.
- 11 Lê Thanh Koi, *L'industrie de l'enseignement*, Paris : Minuit, 1967.
- 12 Institut Pédagogique National, fondé en 1956, préfigurant l'INRP.
- 13 Louis Cros, *L'explosion scolaire*, Paris : CUIP, 1961.
- 14 Cf. Laurent Gutierrez, Patricia Legris (dir.), *Le collège unique*, Rennes : PUR, 2016.
- 15 Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF, 1986.
- 16 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, Paris : Minuit, 1970.
- 17 Cf. Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État*, Paris : Minuit, p. 164, note 2.
- 18 Cf. Michel Callon, Pierre Lascoumes, Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain*. Paris : Seuil, 2001.
- 19 Jean-Louis Derouet, *Ecole et justice*, Paris : Métailié, 1992.
- 20 Cf. Conseil d'État, Rapport public, 1996. Cité par Danilo Martuccelli in Michel Wieviorka (dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris : La découverte, p. 62-72.
- 21 Cf. André D. Robert, *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble : PUG, 2e édition, 2015.
- 22 *Repères & références statistiques 2016 sur les Enseignements, la Formation, et la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 228., alors qu'en 1958, on comptait seulement 7 % de détenteurs du baccalauréat général dans une classe d'âge
- 23 Cf. Christian Maroy (dir.), *L'école de la performance*, Bruxelles : De Boeck, 2013.
- 24 Cf. Wendy Brown, *Les habits neufs de la politique mondiale*, Paris : Les Prairies ordinaires, 2007.
- 25 Benoît Appar, in *Le Monde* du 30 mai 2009 : « Seule la baisse des moyens obligera l'institution à bouger ».



- 26** Cf. *L'état de l'école*, Paris : DEPP, ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 30.
- 27** Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte, 2009.
- 28** Trois ans après la création du CNEC : les 30 préconisations phares du CNEC pour améliorer l'éducation en France, Rapport de synthèse, 2017. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170302_Dossier_30_preco_cnesco.pdf
- 29** Luigi Berlinguer, *Réinventer l'école. Une école de qualité pour tous et pour chacun*, éditions Fabert, 2017.

Entre tradition et innovation

JEAN HOUSSAYE.

Je ne vais pas opposer la tradition pédagogique d'un côté et l'innovation pédagogique de l'autre. Je vais au contraire considérer que la tradition est une concrétion historique d'innovations pédagogiques. Autrement dit, la tradition est la résultante de différentes innovations qu'il s'agit de repérer au long des siècles de notre histoire pédagogique. La tradition n'est pas un absolu ni une permanence, c'est une fluctuation qui s'enrichit plus ou moins au fil du temps, mais c'est aussi une réalité synchrétique qui s'impose et qui résiste, à tel point que, par elle, le présent se donne pour le passé.

Je vais essayer de vous présenter quelques figures de cette articulation entre tradition et innovation en pédagogie, en quelque sorte je vais illustrer les heurs et les malheurs de l'innovation quand elle s'invite dans la tradition pédagogique. Mais je vais commencer pas définir la tradition actuelle de la pédagogie.

DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES DE LA TRADITION EN PÉDAGOGIE

Je vais retenir sept aspects pour définir cette pédagogie. Le premier est indéniable : le maître est central, lui qui structure la leçon, sollicite les réponses et réagit à ces réponses. Le deuxième l'est tout autant : la relation pédagogique est impersonnelle. Il y a bien une relation entre le professeur et les élèves, ne serait-ce que parce que le premier cherche l'assentiment des seconds, mais le fonctionnement n'est pas fondé sur les différences entre les élèves ; l'homogénéité est postulée et recherchée. Le troisième se conjugue sur le besoin que l'élève a besoin du maître ; c'est parce que le savoir du maître expert est nécessaire à l'élève que le rapport entre eux est d'abord un rapport de verticalité, de soumission, de déférence. La transmission d'un savoir coupé de la vie, quatrième caractéristique, qui permet à l'école de développer son ordre propre et spécifique, est une revendication permanente de la pédagogie traditionnelle. La normativité du modèle, cinquième aspect, tient au fait que cette pédagogie part de savoirs préétablis, de contenus modèles, qu'il s'agit de transférer aux élèves ; ce n'est pas une pédagogie de la construction, mais une pédagogie de la transmission. Le modèle est aussi bureaucratique, sixième aspect ; l'histoire a bien montré cette montée en puissance du formalisme. Enfin, le modèle est charismatique, septième aspect ; mais peut-être ici, autant historiquement l'exigence sur ce point a été forte, autant aujourd'hui son incarnation se révèle problématique. Ce qui ne remet pas en cause la définition de la pédagogie traditionnelle, mais ce qui rend son exercice plus difficile.

Pourquoi ? Les discours pédagogiques de changement donnent lieu, chez les professeurs, à des discours ambivalents, voire contradictoires. Le quotidien, lui, relève d'une pédagogie interrogative stéréotypée. Même si le but énoncé est de faire discuter les élèves pour qu'ils réfléchissent, dans les faits, les élèves grattent. Les éventuelles pratiques innovantes sont abandonnées et le lycée, par exemple, semble revenu à une forme d'activité basée sur des pratiques interrogatives et démonstratives, persuasives et expositives. Les tables sont alignées en trois rangées face au tableau ; le discours suivi du professeur est troué de questions explicites ; les questions précises et sans ambiguïté supposent des réponses courtes et souvent uniques ; l'attention est centrée sur le seul cours du professeur, qui cherche à mobiliser des connaissances ponctuelles ; le rythme est rapide ; les interactions entre professeur et élèves sont fluides, mais peu de questions viennent des élèves ; il peut être fait appel à la culture contemporaine.

Ce modèle pratique interrogatif dominant est en fait un pâle reflet de ce qui est prôné par la

théorie en vogue, à savoir l'enseignement interactif. De nos jours, c'est l'interactivité qui est donnée comme le gage de la qualité de l'enseignement, entre deux limites, l'élève muet du cours magistral et l'élève complètement pris en charge de l'enseignement programmé. Dans l'enseignement interactif, les échanges entre les élèves et le professeur sont nombreux dans la classe, le professeur agit auprès de chaque élève à travers le groupe classe, la classe reste structurée par la présence et l'action du professeur, l'activité dans la classe s'organise donc autour du professeur. À noter enfin ceci, déstabilisant : plus le professeur est interactif et plus il lui faut improviser. C'est bien pourquoi les changements pédagogiques se diluent en pratiques minimales revendiquées comme des changements et considérées comme des normes. L'enseignement interactif est devenu un enseignement interrogatif, forme dominante de la pédagogie traditionnelle aujourd'hui. Bref, le cours vivant, qui est bien un cours, est considéré comme le bon modèle pédagogique et fait comme s'il se démarquait de la pédagogie traditionnelle. C'est pourtant lui qui représente le mieux la pédagogie traditionnelle actuelle, pédagogie dominante s'il en est.

Sur cette base, passons en revue différentes histoires pédagogiques significatives des rapports possibles entre tradition et innovation. Commençons par l'innovation, qui réussit au-delà de tout espoir.

■ L'innovation qui réussit : la pédagogie simultanée

Nous partirons des années 1830 qui signent la véritable organisation de l'école actuelle, particulièrement au niveau du primaire. Trois modes rentrent alors en concurrence, chacun à sa manière résolvant la réalité hétérogène des élèves. Le mode dominant, classique, traditionnel, est nommé individuel. Il tient du préceptorat, mais comprend tous les élèves rassemblés dans la même salle de classe, quels que soient leur âge et leur niveau. Le maître enseigne successivement à chaque élève individuellement en s'adaptant au niveau de chacun ; mais comme pendant ce temps il laisse les autres sans occupation, de l'avis général la méthode est lente, peu efficace et, qui plus est, utilisée par des maîtres incompetents. Il convenait donc de la réformer et d'adopter des méthodes modernes. Qu'est-ce à dire ? Une alternative se présente alors.

Quoique ancien, puisqu'il a été codifié en 1720 par Jean-Baptiste de la Salle, le mode simultané est peu présent en 1815, puisqu'il reste l'apanage des frères des écoles chrétiennes (5 % des élèves). Dans cette configuration, trois frères se réunissent pour ouvrir une école d'une centaine d'enfants, qu'ils répartissent en groupes de niveau (soit une classe par frère, ce qui donnera naissance au découpage fondamental entre le CP, le CE et le CM). Chaque frère enseigne simultanément la même chose au même moment à l'ensemble des enfants de sa classe ; les élèves sont donc constamment occupés à la même chose selon la seule ordonnance du maître et les résultats s'en ressentent.

Mais voici qu'importé d'Angleterre et introduit en 1815, le mode mutuel séduit la France, ne serait-ce que parce qu'il semble adapté à la triste situation de manque d'enseignants compétents. Il consiste à regrouper plusieurs dizaines ou centaines d'enfants dans une seule grande salle, à les diviser en groupes de niveaux-matières (de telle sorte que chaque enfant peut être dans un groupe différent selon qu'il s'agit de lecture, d'écriture, de calcul, etc.), à confier chaque groupe à un moniteur (un enfant plus avancé et instruit préalablement par l'enseignant), à installer le maître sur une estrade et à lui faire transmettre des ordres aux élèves par le relai des moniteurs.

Dans la conjoncture politique de l'époque qui visait à substituer l'État à l'Église dans le secteur de l'éducation, l'enseignement mutuel aurait dû l'emporter. Or, il n'en fut rien : à partir de 1830, François Guizot, ministre de l'Éducation, fit le choix du mode simultané et eut ainsi une influence décisive, notamment en imposant des manuels et en créant un corps d'inspecteurs d'État : « *Loin d'être un accident de l'Histoire, le dispositif scolaire mis en place pour la généralisation de l'instruction primaire en France en ce début du XIX^e siècle est en réalité l'application d'un programme politique qui vise à mettre l'école au service de l'État, et qui convient si bien, semble-t-il, à nos choix politiques fondamentaux qu'il sera adopté sans subir de modification majeure par tous les régimes qui se sont succédé jusqu'à aujourd'hui : la monarchie constitutionnelle, l'Empire et la République.* » (Nique, 1990, p. 233)

Certes, le coup d'arrêt donné à l'enseignement mutuel ne fut pas général ni immédiat, mais, peu à peu, le mode simultané en vint à devenir la référence.

Jules Ferry ne fit que se servir en le magnifiant de l'outil scolaire qu'avait élaboré François Guizot cinquante ans plus tôt et que Jean Duruy et Octave Gréard avaient maintenu et développé. Le mode simultané échappa aux frères des écoles chrétiennes et devint républicain. L'école primaire a trois niveaux : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur (le cours préparatoire sera officialisé en 1923 par Paul Lapie et n'aura auparavant qu'une existence officieuse, soit à l'école primaire, soit à l'école maternelle). Qui plus est, les grandes lois scolaires de 1880 réintégrèrent dans la justification de l'école la grande révolution de 1789, la théorie de l'élitisme républicain et la conjonction de la prééminence de la relation du savoir et du maître. On comprend d'autant mieux la force et la symbolique du mode simultané.

Mais comment l'enseignement simultané gère-t-il les différences ou l'hétérogénéité ? D'abord, il les justifie par l'égalité des chances : l'école pour tous est donnée à tous (le même savoir, les mêmes maîtres), tant et si bien que les inégalités ne relèvent pas du fonctionnement de l'institution, mais des individus eux-mêmes dans leur investissement scolaire. Ensuite, il a tendance à mettre en place des circuits de distribution des élèves parallèles ou hiérarchisés (le primaire et le secondaire, le public et le privé, le général et le technique, le général et le professionnel, le classique et le moderne, le moderne long et le moderne court, les filières, les options, les langues, les cycles, les ZEP (zone d'éducation prioritaire) et les Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté), l'intégré et l'apprentissage, les CLIS (classe pour l'inclusion scolaire), les classes relais, etc.). Bref, tout un système est mis en place qui permet de distribuer les élèves différents dans des circuits hétérogènes entre eux, mais plus homogènes dans chacun. Enfin, il réduit l'hétérogénéité interne de chaque classe par un dispositif régulateur chargé d'assurer une homogénéité de fonctionnement au nom de tous : notes, classements, redoublements, non-présentation aux examens, etc. L'ordre du même doit l'emporter : la même classe, le même maître, les mêmes contenus, les mêmes élèves. L'enseignement simultané suppose le maintien et la succession du même dans l'ordre de l'école. Il gère les différences en renforçant les similitudes. D'une certaine manière, il exclut le pluralisme dans la classe pour le renvoyer sur l'organisation du système scolaire. Mais que faire quand cette dernière, au nom par exemple de la lutte contre les inégalités ou encore au nom de l'école unique, réduit sa gestion externe de l'hétérogénéité et tend à la renforcer au sein de la classe elle-même, sachant que le mode simultané est fondé sur le principe contraire ? Car supposer l'homogénéité est une chose, la vivre en est une autre. L'idée de pédagogies différentes au sein de la classe ne cessera de se poser et de nous poser problème. Mais, quoi qu'il en soit, voilà une innovation qui réussit au-delà de tout espoir et qui, partie d'une minorité catholique, s'étatise, se laïcise et devient notre socle traditionnel.

En est-il toujours ainsi ? Non, passons à une autre figure : l'innovation qui avait tout pour réussir et qui échoue lamentablement.

■ L'innovation qui a tout pour réussir et qui échoue : la pédagogie intuitive

Paradoxalement, ironie de l'Histoire, la pédagogie simultanée aurait dû disparaître précisément avec Jules Ferry dans les années 1880, avec l'école laïque, gratuite et obligatoire. La grande réussite de Ferry, c'est donc d'avoir installé l'enseignement primaire dans la configuration que l'on continue à lui connaître. En fait, tout ceci, on le doit au directeur de l'enseignement primaire, Ferdinand Buisson. Or, au nom de quelle cause Buisson met-il en œuvre les changements indiqués ? Au nom d'un changement pédagogique qu'il nomme « *la méthode intuitive* ». Et ce, contre la pédagogie traditionnelle qu'il ne cessera de combattre. S'appuyant sur Rousseau mais surtout sur les pédagogues germanistes qui, dit-il, ont su, dans la lignée de Jan Amos Komensky Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi ou Johann Bernhard Basedow, rénover leur système d'enseignement, Buisson, dès son *Rapport sur l'enseignement primaire* à l'Exposition universelle de Vienne en 1873 (paru en 1875), énonce qu'il s'agit bien désormais d'avoir le souci d'exercer chez l'élève ses « *sens* », son

« jugement » et son « sens moral » à partir de sa propre expérience. Les apprentissages doivent avoir un caractère concret. Source de toutes nos connaissances, l'intuition permet de se centrer sur le concret, elle est adaptée aux enfants du peuple et elle correspond à la spontanéité et à la nature de l'enfant. L'initiative personnelle de l'élève dans ses apprentissages doit l'emporter sur l'ordre méthodique, la forme rigoureusement logique, abstraite et déductive des méthodes anciennes. En raison de sa reconnaissance internationale et de sa pertinence universelle, le progrès pédagogique suit la direction tracée par la méthode intuitive, appelée à remplacer les méthodes anciennes données comme condamnées. Le secret pédagogique est donc le suivant : rendre l'enseignement intuitif.

L'instituteur est prié par le directeur de l'enseignement primaire d'être contre les apprentissages mécaniques et routiniers trop liés à la mémoire, contre les exercices systématiques où la logique se réduit à une méthode, contre la passivité de l'élève, contre le verbalisme méthodiquement ennuyeux. Il doit montrer qu'il est pour le concret, pour le recours à la vie courante, pour l'observation, pour la compréhension, pour l'initiative, pour la spontanéité. Seulement Buisson, s'il se montre pédagogiquement proche de la tradition germanique, doit politiquement s'en éloigner. C'est ce qu'il fait dès les premiers articles écrits en 1878 de sa grande œuvre pédagogique, le fameux *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (qui paraît en entier en 1887). Il élimine les Allemands, sauf Friedrich Fröbel et Johann Heinrich Pestalozzi, et réhabilite les Français : Grégoire Girard, Marie Pape-Carpantier, François Guizot, Jean-Jacques Rousseau, Étienne Bonnot de Condillac. S'il fait une place à l'abstraction, « faculté naturelle », il insiste sur le plaisir dans l'apprentissage et fait une place de choix à la liberté. Son article « L'enseignement intuitif », paru dans la *Revue pédagogique* en 1878, va encore plus loin. Certes, il convoque Montaigne, Rabelais, Fénelon, Rollin et Rousseau pour dénoncer, à leur suite, l'enseignement exclusivement livresque et abusivement abstrait, mais il n'hésite pas à faire siennes quelques vérités prônées par les partisans de la pédagogie traditionnelle : il faut forcer l'enfant à avancer, il faut s'appuyer sur les valeurs d'effort, de la peine, du travail. Pourquoi ce grand écart ? D'une part, parce que le contexte politique est de plus en plus contraignant (l'ennemi est de plus en plus allemand). D'autre part, parce que Buisson est contraint, s'il veut être suivi, de rassurer un public enseignant acquis à la pédagogie traditionnelle. Il se montre donc prudent et habile pour mieux convaincre sans effrayer par l'ampleur du changement. Mais il garde ce qui, pour lui, est capital : les principes fondamentaux de la méthode intuitive naissent d'un élément central qui est la nature enfantine. D'où ces principes pédagogiques de base : l'inscription systématique des apprentissages dans la vie même de l'élève ; l'activité de l'élève reposant sur la spontanéité ; l'activité dirigée selon la logique de l'enfant et non sur celle de l'adulte ; l'acquisition d'attitudes avant celle de connaissances ; l'activité propre à chaque âge. L'ancienne méthode réduisait l'élève à un individu passif, soumis à des exercices où domine le caractère machinal. La nouvelle méthode, elle, pose qu'apprendre c'est comprendre. Et comprendre c'est exercer sa raison, cette faculté dont l'homme bénéficie par la grâce de sa nature. Initiative, intelligence, liberté, raison sont des synonymes.

Inutile d'ajouter que la méthode intuitive, même portée par tous les moyens institutionnels dont disposaient Buisson et Ferry, ne rentrera pas concrètement dans les classes. Méthode officielle, elle sera oubliée. Concrétion de l'innovation pédagogique, elle survivra cependant quand Henri Marion, dès 1888, parle de méthode active, terme que l'Éducation nouvelle reprend à son compte un peu plus tard. Le fait est là : l'échec est patent. S'agirait-il d'une divergence entre Buisson et Ferry ? Pas du tout. Ferry veut certes plus de savoirs, mais surtout il les veut par des « méthodes nouvelles » qu'il pose comme premières, car désormais l'État se veut éducateur à l'école. Pour les républicains, la méthode doit primer, l'école se doit de dispenser à tous un « *minimum de culture commune* », un enseignement « véritablement éducateur ». Selon Ferry, l'école doit être une « école d'éducation libérale », une école qui développe la culture du jugement et non plus celle de la mémoire. Seulement, du discours à la réalité, du programme à la pratique effective du terrain, l'écart s'est avéré énorme. En fait, en dépit des instructions officielles, en dépit du déploiement des inspecteurs, en dépit de la pression de la formation dans les écoles normales, l'instituteur a peu de temps à consacrer à l'élève, à ses besoins, à ses centres d'intérêt. Le cursus scolaire

ressemble le plus souvent à un parcours du combattant : la logique des contenus l'emporte de façon traditionnelle. Les programmes encyclopédiques du primaire font la loi. Résultat ? Soit un encyclopédisme élémentaire sous forme de bachotage (même s'il ne s'agit que du certificat d'études primaires), soit l'acquisition du minimum indispensable traditionnel (lecture, écriture, quatre opérations, instruction morale). Bref, la réalité ne sera pas celle des méthodes, ce sera celle des contenus. Et une méthode qui avait tout pour réussir d'un point de vue institutionnel ne parviendra pas à s'implanter et à détrôner la méthode simultanée qui, elle, se trouvera confortée par les contenus à transmettre. Nous sommes là devant l'échec d'une innovation qui devait réussir. Mais ce n'est pas là le seul cas de figure. Un autre est encore plus retors, si l'on peut dire : l'innovation qui réussit contre ses intentions.

■ **L'innovation qui réussit contre elle-même : la réforme des lycées de 1902**

N'oublions pas que, dans son fonctionnement, le mode simultanée du primaire semblait aussi renvoyer à la pédagogie des lycées qui, sous l'influence des jésuites puis de Napoléon, était déjà organisée en classes simultanées. Autrement dit, le primaire rejoignait la pédagogie du secondaire. Or, ceci n'est pas totalement avéré. Quelle était en effet la pédagogie mise en œuvre dans les lycées à cette époque ?

Insistons sur une date : 1902 et la réforme des lycées. Car il s'agit là d'une rupture significative qui va engager fortement l'avenir. Voyons d'abord rapidement l'histoire des lycées. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la prépondérance du secondaire est incontestable, en raison de sa suprématie institutionnelle et intellectuelle. Le primaire se heurte aux lacunes de la scolarisation ; le supérieur, resté modeste, se débat avec l'organisation des facultés puis des universités. Le secondaire, lui, dispose d'un réseau d'établissements, d'une clientèle, d'une tradition pédagogique, bref d'une identité véritable. Les lycées sont le fleuron de l'enseignement et le fruit d'une histoire. L'enseignement secondaire comprend des lycées, des collèges, des établissements privés, laïques ou ecclésiastiques, des classes primaires (de la 11^e à la 9^e), élémentaires (8^e et 7^e) et même enfantines. Il s'agit, dans ces établissements, de donner une éducation commune aux élites sociales, par une culture générale abstraite et désintéressée, fondée sur les humanités, tout en préparant une partie des élèves au baccalauréat, qui donne accès aux facultés ou aux écoles du Gouvernement (devenues grandes écoles en 1880). La logique sociale est alors très nette, le lycée s'adresse à une élite sélectionnée par la naissance et la fortune (2,2 % des jeunes entre 10 et 17 ans en 1856, 3,1 % en 1921 ; moins de 1 % des garçons seront reçus au baccalauréat au XIX^e siècle, ils seront 3,6 % en 1926).

Quelle pédagogie est alors en œuvre au lycée ? Celle de la réforme de 1802, qui a vu naître vraiment les lycées, résurgence des collèges d'humanités disparus provisoirement sous la Révolution, au nom des écoles centrales. Dès lors, les lycées sont très règlementés et contrôlés, renouant avec les pratiques des collèges d'humanités : internat, successions des classes selon un cursus imposé (deux années de grammaire, deux années d'humanités, une année de rhétorique), longues heures d'études, discipline monastique et militaire (uniforme, tambour, marche au pas), primauté des langues anciennes et du devoir écrit, éducation religieuse affirmée. Les cours de deux heures sont en fait consacrés pour l'essentiel à la correction du travail personnel effectué pendant les études et à la distribution des nouveaux exercices. Le lycée, renforcé par la création du baccalauréat en 1808, est peu à peu devenu la pièce maîtresse et le modèle du système scolaire chargé de former les futurs cadres et de contribuer au gouvernement des esprits (trente-six lycées en 1810, cinquante-six en 1850, 100 en 1887, 111 en 1900, 135 en 1939, 20 000 inscrits en 1842, 75 000 en 1920). Progressivement se met en place une logique de la chaire professorale au lycée ; elle suscite la spécialisation de l'enseignement des disciplines. Ainsi l'histoire se sépare des lettres, les sciences physiques des mathématiques et les langues vivantes se renforcent. De son côté, le français s'éloigne des humanités, s'autonomise et engage une transformation des pratiques rhétoriques en savoirs sur les textes littéraires, où émergeront la dissertation littéraire et l'explication française.

Or, la réforme de 1902 va profondément changer les pratiques pédagogiques traditionnelles du lycée. Les cours magistraux d'une heure vont s'imposer, effectués par des professeurs

spécialisés, avec un emploi du temps précis, des classes homogènes par niveau et par âge, la notation de 0 à 20 et le livret scolaire. Mais tout ceci s'instituera au nom de principes pédagogiques qui peuvent, à première vue, nous paraître en opposition avec les réformes. Contre la mémorisation, la rhétorique et l'exercice du discours, les cours doivent désormais privilégier d'une part la méthode expérimentale, l'observation et l'analyse des faits, d'autre part l'explication de texte, la dissertation et la version. Côté contenus, les sections modernes, scientifiques, sont introduites. Même si pendant longtemps elles restent moins considérées, elles finiront par l'emporter (en 1965, la filière mathématiques deviendra la filière d'élite).

En 1902, on passe des cours de deux heures aux cours d'une heure, en raison des faibles effectifs : on considèrera qu'il est trop difficile d'avoir deux heures de cours quand les élèves sont peu nombreux ! Le cours d'une heure est sacralisé, mais sur une base pédagogique moderne et active, à rebours de ce qui est alors la tradition pédagogique traditionnelle dans les lycées. Il va se réduire à la parole du professeur et exclure ce qui faisait le quotidien du cours de deux heures, soit la correction des travaux et la préparation du travail à faire en étude. Le cours magistral, symbole de notre pédagogie traditionnelle, s'est institué au nom des méthodes actives. La classe d'une heure est donc généralisée, pour promouvoir dans l'enseignement secondaire la méthode positive, celle qui fonde la connaissance non sur la parole du maître, mais sur les faits, et qui forme les esprits au libre examen et à la recherche. Les opposants ne manquent pas d'arguments : temps haché, morcèlement des services, renforcement de la dispersion des élèves, lourdeur de la charge de travail, hétérogénéité des classes, surcharge des programmes, manque d'instruments pour observer et expérimenter. Des aménagements seront obtenus : octroi d'une salle aux professeurs pour rendre moins pénible la fragmentation des cours, calcul à la baisse des heures de cours, rémunération en heures supplémentaires, assouplissement de la classe d'une heure, horaires de français en hausse, allègement des programmes de sciences. Rapidement cependant, le doute s'introduit. Une nouvelle enquête parlementaire en mars 1913 posera la bonne question, si l'on peut dire : « *Les méthodes nouvelles appelées méthodes actives et directes ont-elles été appliquées et peuvent-elles l'être ?* » Elles ne le seront pas.

Quoi qu'il en soit, l'instituteur français fait la classe ; le professeur, lui, fait cours. Ce qui montre bien le fossé entre les deux ordres, fossé qui subsiste alors qu'ils vont historiquement parvenir à se fonder tous les deux sur le mode simultané. Crainte de la primarisation, attachement au verbe, spécialisation disciplinaire, interventions dans plusieurs classes, transposition des canons de l'université au secondaire, les raisons ne manquent pas pour expliquer cette identité du secondaire dans le cours. Mais le cours d'une heure va précisément accentuer les difficultés à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, puisqu'il suppose que les élèves soient au même niveau et qu'ils intègrent le même contenu au même moment de la même manière, sans qu'il puisse y avoir un traitement réel des différences entre les élèves. On voit donc une innovation imposée au nom du changement pédagogique jouer contre elle-même et venir s'inscrire dans le fonctionnement traditionnel et le renforcer. Le succès est total, il va perdurer, mais il se fait à rebours des intentions qui y présidaient. Voilà donc un autre cas de figure. Ce n'est pas tout, on peut encore repérer un autre cas du rapport entre innovation et tradition : l'innovation qui réussit, mais à côté de ce qu'elle vise.

■ L'innovation qui réussit à côté de son objet : l'éducation nouvelle

On peut considérer que l'Éducation nouvelle tout entière est précisément une réponse pédagogique à la question des différences entre les élèves contre le mode simultané. Dans sa grande thèse sur le sujet, soutenue en 1934 et intitulée *L'individualisation de l'enseignement : l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*, Henri Bouchet le souligne fortement de manière rétrospective. S'appuyant sur toutes les pratiques des Carleton Washburne (méthode Winnetka), Robert Dottrens, Célestin Freinet, Roger Cousinet, Maria Montessori de bien d'autres, il tient à montrer que l'individualisation ne peut passer que par la diversification pédagogique à l'intérieur de la classe, en opposition totale avec l'enseignement collectif simultané traditionnel. Bouchet s'applique à faire une démonstration construite et argumentée du massacre des innocents à l'école.

Il distingue quatre causes aux maux scolaires : la première est administrative (organisation scolaire, méthodes à priori, fiction d'un élève abstrait, surpeuplement des classes) ; la seconde tient aux postulats du baccalauréat ; la troisième relève de principes idéologiques (conception aristotélicienne générale de l'individu, rationalisation outrancière). Mais ces trois causes culminent dans la quatrième que Henri Bouchet dénonce avant tout et qu'il nomme curieusement le sociologisme. De quoi s'agit-il ? Du primat du social dans le pédagogique, qui débouche sur une conception à priori de l'éducation et de ses buts. C'est ce qui entraîne l'oubli et le mépris de l'individualisme, de sa valeur, de ses ressources et de ses droits. La société écrase les individus dans leur singularité et leur identité. La psychologie vient pourtant de mettre à jour une telle nature de chaque individu ; le sociologisme (en fait l'organisation scolaire politique, faudrait-il dire) ne cesse de la refuser. L'éducation nouvelle peut être vue comme cette immense tentative pédagogique de faire entrer l'individualisation dans le quotidien de la classe et de la poser comme principe structurant de l'action éducative. On sait maintenant que, si elle gagne la bataille des idées éducatives, elle perdra la guerre des pratiques pédagogiques.

Cette thèse de Bouchet en 1934 se veut une synthèse des pratiques effectives de l'éducation nouvelle. Cette dernière cherchera à se définir sur la base des pratiques des différents innovateurs pédagogiques qui pouvaient se réclamer d'elle. Symboliquement, nous retiendrons la charte de Calais en 1921 comme représentative de ces pratiques. À cette occasion, bien des figures de ce mouvement vont se réunir en congrès pour définir leur base commune. La rencontre sert de repère. Mais, dès 1915, Adolphe Ferrière avait proposé trente points qui peuvent nous servir de référence dans le domaine. Nous pouvons y trouver la manière dont l'éducation nouvelle tient à se fonder sur les différences entre les élèves pour agir pédagogiquement dans les classes. Cherchant manifestement l'équilibre, Ferrière définit dix points pour chacun des trois domaines qu'il retient : l'organisation scolaire, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale. Ne retenons ici que le deuxième secteur, puisque c'est lui qui concerne directement notre objet.

Ferrière, en bon pédagogue de la tradition pédagogique, commence par privilégier la culture générale du jugement sur l'accumulation de connaissances mémorisées. Il demande que l'enseignement soit basé sur les faits et les expériences, sur l'activité personnelle de l'élève et, enfin, sur les intérêts spontanés de l'enfant. Il précise alors que le travail individuel de l'élève consiste en une recherche et un classement. Il ne s'agit donc pas que chacun fasse la même chose individuellement au même moment, sous l'ordre du seul maître. Le travail de l'élève requiert au contraire une diversification des parcours, des objets et des méthodes. Chercher, enquêter, approfondir, poursuivre dans une voie spécifique, se confronter à des documents et à des sources d'information, ce sont là les activités de base de tout élève. Ce sont elles qui vont permettre la construction du travail collectif dans la classe.

En effet, l'école nouvelle ne renie pas le travail collectif dans la classe. Au contraire, elle le met au cœur du dispositif pédagogique, mais à certaines conditions. Le collectif n'est pas une juxtaposition d'élèves qui accomplissent, simultanément généralement, la même tâche sous le regard du maître. C'est un échange et une mise en commun à partir des travaux personnels ou en petits groupes. Le collectif devient ainsi une articulation entre l'individu, le petit groupe et la totalité de la classe (ou des classes). Tout ceci va entraîner une autre organisation quotidienne, temporelle et spatiale. L'enseignement proprement dit est consacré à la matinée, l'après-midi et la soirée (dans les internats) sont réservées aux activités d'expression. On étudie peu de branches par jour, une ou deux seulement. On étudie peu de branches par mois ou par trimestre. Bref, la diversification, l'individualisation et la différenciation requièrent des conditions spécifiques que l'éducation nouvelle va expérimenter concrètement, en jouant précisément sur la rupture avec le mode simultané. Que l'on prenne Cousinet, Freinet ou Montessori, ce qu'ils réussissent à mettre en œuvre, c'est une autre forme scolaire, une école de la différenciation pédagogique, un vadémécum et une boîte à outils de la prise en compte pédagogique des différences entre les élèves.

Cette pédagogie de la différenciation, de l'individualisation, de la prise en compte des besoins et des rythmes des élèves, de l'attention à la relation dans la gestion du groupe ne parviendra pas à s'imposer dans le cursus ordinaire de l'école, sauf dans quelques îlots

(dont on doit saluer la persévérance et la résistance) ou dans les marges du système (lorsque, de toute façon, l'échec de la pédagogie en place devient trop patent). Par contre, l'éducation nouvelle va réussir là où on ne l'attendait pas du tout, dans ce que l'on va appeler le « périscolaire », soit, en premier lieu, dans les colonies de vacances. Les pédagogues de l'éducation nouvelle n'ont absolument pas considéré les vacances collectives des enfants. Les seules exceptions seront Janusz Korczak, qui raconte comment il a appris le métier d'éducateur en encadrant des colonies de vacances, et Fernand Oury, plus tard, qui s'est beaucoup inspiré de ce qu'il a mis en place dans les colonies pour faire émerger la pédagogie institutionnelle. Comment ce transfert va-t-il s'opérer ? Par la formation de l'encadrement des colonies de vacances. Quand, en 1936 la première fois, mais surtout à partir des années 1950, les organismes de formation vont se mettre en place et exercer une grande influence sur les pratiques dans les colonies de vacances, où vont-ils aller chercher les principes de la formation et de la pratique ? Dans l'éducation nouvelle, tout simplement, c'est-à-dire dans un ensemble pédagogique conçu pour changer l'école, mais qui n'y parviendra pas. À l'inverse, les principes de l'éducation nouvelle, sur la base de la notion de besoins et en référence à la psychopédagogie triomphante, vont profondément changer le quotidien des colonies, jusqu'à parvenir à définir un modèle colonial type, qui fonctionnera à son tour comme une tradition dont il reste bien difficile de se défaire.

Il y a donc des innovations qui échouent où on les espère et qui réussissent où on ne les attend pas. Mais on ne saurait oublier les innovations qui confortent la tradition. Prenons un exemple récent, avec la réussite de la pédagogie de soutien.

■ L'innovation qui conforte la tradition : la pédagogie de soutien

À observer les derniers soubresauts scolaires, principalement à travers la lorgnette des réformes prévues, en cours ou avortées, il apparaît que les dispositifs d'individualisation semblent s'installer au cœur de l'acte pédagogique. Les formes sont multiples et les appellations diverses : aide, soutien, accompagnement, renforcement, cours particuliers, remédiation, métacognition, transversalité, remise à niveau, tutorat, projet personnalisé, programme personnalisé, etc. L'individualisation des relations pédagogiques semble avoir saisi l'ensemble du système scolaire et être devenu le sésame de l'action pédagogique quotidienne. Ne prenons qu'un exemple : la réforme Chatel du lycée a introduit depuis 2010 en classe de 2^{de} deux heures hebdomadaires d'accompagnement personnalisé intégrées à l'emploi du temps de chaque élève. Désormais, du primaire à l'université, le soutien est institué. De quoi s'agit-il ?

Il arrive en effet un moment où l'enseignement simultané, qui s'est donc imposé historiquement comme la solution pour traiter l'hétérogénéité des élèves, et qui doit prendre en compte aussi bien l'hétérogénéité cognitive que l'hétérogénéité culturelle et l'hétérogénéité sociale, apparaît lui-même comme la cause de l'hétérogénéité dans la classe. Le fait de dispenser le même enseignement à l'ensemble des élèves (programmes, rythmes, âges, cursus identiques) produit à son tour de l'échec scolaire et ne permet surtout pas de répondre à un tel échec. Il devient ainsi indispensable pédagogiquement d'introduire de l'hétérogénéité au sein des pratiques de chaque classe. La pédagogie de soutien est chargée d'y répondre. Elle était disponible depuis les années 80, elle revient en force dans les années 2000.

Si l'on suit les divers textes ministériels qui se réfèrent au soutien, on voit se dessiner une carte de cette pédagogie. Le public ? Les élèves en difficulté, lents, d'origine socioculturelle défavorisée. Les finalités ? L'égalité des chances, la lutte contre l'échec et le redoublement, la compensation de tout handicap, l'atteinte des objectifs pour tous. Les moyens ? La reprise des apprentissages de base en français et en mathématiques, en petit groupe ou en aide individualisée, didactique et méthodologique, l'organisation de groupes de niveau. L'initiateur ? L'enseignant. L'effectif ? Un groupe restreint. Le temps ? L'aménagement de moments particuliers pendant ou en dehors de l'horaire scolaire habituel.

En fait, cette même pédagogie de soutien s'inscrit dans tout un ensemble de dispositifs d'aides mis en place en faveur des enfants en difficulté scolaire, dispositifs qui, tous, utilisent la notion de soutien. Il peut s'agir d'aides apportées au sein de la classe normale (continuité

pédagogique, projet d'action éducative, projet d'école, cycles pédagogiques), d'aides dispensées dans des structures particulières (classes expérimentales, classes de perfectionnement, zones d'éducation prioritaire), d'aides complémentaires de l'enseignement (aide aux devoirs par des entreprises commerciales, études du soir), de projets de restructuration de l'organisation scolaire (aménagement des rythmes scolaires, projets d'école, décentralisation, évaluations nationales à certains niveaux pour favoriser les activités de remédiation).

De même, la pédagogie de soutien croise de nombreuses autres formes pédagogiques et semble souvent cheminer de concert avec elles. Mais elle a bel et bien une spécificité, ne serait-ce que par ce qui la différencie de chacune d'elles. Elle va beaucoup moins loin que l'éducation nouvelle par la place accordée à l'enfant à l'intérieur du système scolaire : pour elle, l'enseignant repère les difficultés, prévoit les séances, organise les contenus et évalue ; pour l'école active, c'est l'enfant qui construit ses connaissances. Contrairement à la pédagogie par objectifs, elle ne possède pas un dispositif précis et conserve un certain flou quant aux moyens à envisager. En désaccord avec la pédagogie différenciée, la remédiation de la pédagogie de soutien a pour but d'amener l'élève à un niveau qui lui permette de suivre de nouveau l'enseignement collectif avec profit.

Face à la pédagogie traditionnelle, la pédagogie de soutien prône l'égalité des individus sans se contenter de l'égalité des chances, la réussite de tous et non pas seulement celle des meilleurs, la compensation et non exclusivement l'élitisme. Alors que le courant non directif s'attache à la personne et à la relation, recherche la croissance optimale et veut améliorer les capacités individuelles et sociales, la pédagogie de soutien (au moins dans ce qu'elle annonce) se focalise sur les performances scolaires et adopte plutôt un comportement de didacticien dont le principal souci consiste à améliorer l'efficacité des apprentissages cognitifs. Enfin, même si les intentions pédagogiques semblent identiques, la pédagogie de soutien ne fait pas les mêmes choix que la pédagogie de maîtrise : elle reste liée à l'égalité des chances plus qu'à l'égalité des résultats, et elle n'incorpore pas une démarche rigoureuse et opérationnelle soucieuse de rationalisation (prérequis, critères, évaluation, remédiation). Autrement dit, même si la pédagogie de soutien se présente comme un vaste ensemble de pratiques puisant aux différents courants que nous venons de croiser, elle n'en a pas moins une logique et une spécificité pédagogiques qu'il convient de reconnaître.

Mais qu'en est-il dans les faits ? Prioritairement, elle permet de reprendre les apprentissages de base à l'aide d'un surplus de temps et d'explications destiné aux élèves en difficulté, à l'aide de la répétition des éléments du programme jugés indispensables à acquérir, les élèves faibles devant rattraper les autres pour profiter de l'enseignement collectif dispensé par ailleurs. C'est une pédagogie du rattrapage, et de la bonne conscience. Au fond, les enseignants aiment la pédagogie de soutien, parce qu'elle permet de maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané, tout en ayant fait quelque chose dont on sait que ce n'est pas suffisant quant aux résultats, mais que c'est satisfaisant en termes de coûts et d'intentions. À ce titre, elle est promise à un très grand avenir :

« La pédagogie de soutien est une pédagogie réparatrice d'une pédagogie traditionnelle qui propose une aide ponctuelle à ceux qui éprouvent des difficultés, susceptible d'améliorer leurs résultats scolaires. Elle est aussi une pédagogie de la compensation car elle s'adresse à un public défavorisé, veut pallier tous les handicaps et réduire les inégalités grâce à la remédiation. Pour les praticiens, la pédagogie de soutien constitue la seule pédagogie praticable et pratiquée en classe dans le domaine de l'aide aux élèves, même si l'efficacité relative et partielle n'échappe pas à l'initiateur de ces actions qui, pourtant, n'envisage pas un système d'intervention. » (Hélène Wittmann, 1995, p. 79).

Dit brutalement, la pédagogie de soutien a comme fonction première de soutenir la pédagogie traditionnelle dans le cadre du mode simultané. C'est là son charisme. Et le substrat de sa réussite indéniable. Cette réussite est d'ailleurs d'autant plus probante que le soutien s'institue de plus en plus comme une discipline à part, puisqu'il s'inscrit désormais souvent dans les horaires hebdomadaires des élèves, à côté des disciplines scolaires traditionnelles. Ce qui est bien la preuve qu'il a en quelque sorte quitté la classe dans son fonctionnement quotidien.

Ce n'est pas dire que la pédagogie de soutien ne fait rien ni n'a aucun effet. Faisant appel à des compétences certaines, elle entraîne le praticien dans une démarche de recherche de solutions, témoin de la bonne volonté de l'adulte, sans toutefois bouleverser le fonctionnement en place (les programmes, la prédominance du cognitif, le rôle central du maître). Elle se présente comme réparatrice des perturbations apportées au mode simultané et permet à ce dernier de rester le cadre dominant de l'ordre scolaire. La pédagogie de soutien est là pour intégrer au mode simultané certaines vertus de la pédagogie différenciée, sans lui permettre d'opérer le renversement radical qu'elle suppose. Mais au prix d'une efficacité limitée. Bref, le moindre avantage de la pédagogie de soutien n'est-il pas de réussir à soutenir la pédagogie traditionnelle ? On peut pour le moins le penser. C'est la condition de sa réussite.

Nous venons de faire un tour d'horizon historique sur les rapports de la tradition et de l'innovation en pédagogie. Je suis parti du constat suivant : la pédagogie traditionnelle, sous la forme de la pédagogie transmissive interrogative, encore appelée cours vivant, est dominante aujourd'hui. Mais cette tradition n'est pas une forme qui viendrait de loin telle quelle, de manière dépassée et immuable. C'est une construction permanente constituée d'innovations agrégées, compactées, digérées, naturalisées. Tant et si bien qu'on ne les reconnaît plus en tant que telles. C'est cette dialectique entre tradition et innovation que je me suis efforcé d'illustrer en puisant dans l'histoire de la pédagogie. Histoire de la tradition, histoire de l'innovation, histoire de la pédagogie, histoire de l'éducation, toutes histoires entremêlées. Mais pas n'importe quelle histoire, car, comme nous l'avons vu, les articulations entre tradition et innovation ont donné lieu à des figures différentes et même opposées, marquées par la réussite, l'échec, le détournement, l'inversion, la récupération par exemple. En tout état de cause, même si, comme moi, on veut lutter contre la pédagogie traditionnelle, il faut bien commencer par une chose : la reconnaître comme une pédagogie et non pas comme une absence de pédagogie. Il faut continuer par une autre chose : la considérer comme singulière et non pas comme informe. Il faut, enfin, ne pas se tromper sur son compte : sa force est redoutable et sa capacité de résistance tout aussi déterminante. Autant le savoir pour mieux s'armer de courage. ■

JEAN HOUSSAYE

Professeur en sciences de l'éducation, université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

Jean Houssaye, *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, Fabert, 2014.

Christian Nique, *Comment l'école devint une affaire d'État (1815-1840)*, Nathan, 1990.

Annick Ohayon, Dominique Ottavi, Antoine Savoye, *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Peter Lang, 2004.

Gilles Ubrich, *La méthode intuitive de Ferdinand Buisson : histoire d'une méthode pédagogique oubliée*, Université de Rouen, thèse en sciences de l'éducation, 2011.

Hélène Wittmann, « La pédagogie de soutien vingt ans après », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, 1995.

3. Le défi des apprentissages : apprendre et se former pour redonner du sens aux savoirs.

Les apprentissages scolaires : les gestes et les postures pour apprendre et se former

DOMINIQUE BUCHETON. La question des apprentissages vus sous l'angle tout à fait essentiel de la classe. Une présentation des travaux de recherche menés par l'équipe de recherche de l'auteure pendant des années à Montpellier qui portent sur l'interaction entre les enseignants et les élèves dans la classe. Qu'est-ce qui se passe qui favorise les apprentissages ou qui les empêche ?

Toutes les questions débattues ici ne sont pas des questions techniques, ni des questions simples, mais des questions profondément politiques. Elles renvoient au problème de la démocratisation réelle de l'école, une de ses missions les plus importantes. On ne peut en effet s'interroger sur les inégalités socioscolaires sans regarder profondément les valeurs défendues par l'institution et ce, non dans les discours, mais dans l'ordinaire de la classe. Croyons-nous vraiment à l'égalité des chances, au droit à l'éducation de tous les enfants, sur le sol français (je dis cela de manière très politique au regard des propos tenus par le Front national), croyons-nous à la nécessité du développement des compétences de tous les élèves, pour l'élévation de la société ? Serons-nous en capacité d'amener une génération à répondre aux nouveaux enjeux, aux bouleversements incroyables que nous sommes tous en train de vivre ?

La question de l'engagement dans ces valeurs fondamentales de la République a toujours été le motif profond et l'arrière-plan de tout mon travail d'enseignante, de formatrice et de chercheuse. Il est aussi celui des associations qui sont représentées ici.

On a dit beaucoup, à partir des études sociologiques, sociolinguistiques de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Élisabeth Bautier, Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex, que les élèves des milieux populaires étaient inadaptés à la culture et aux langages de l'école. C'est juste, mais est-ce que l'école, aujourd'hui, prend le temps de s'adapter à la culture des élèves, à ce qu'ils sont ? L'école prend-elle la mesure des modes de penser, lire, écrire nouveaux qui

nous échappent quelquefois (les élèves sont parfois beaucoup plus habiles à circuler sur internet que nous, par exemple) ?

C'est la première question : est-ce que nous faisons l'effort de comprendre, dès les petites classes et plus encore dans les grandes, qui sont nos élèves, comment ils pensent et se développent, et avec quoi aujourd'hui ils arrivent de toutes parts ?

La deuxième idée, tout à fait fondamentale, et qui est un constat d'enseignante et de formatrice, est la suivante : à chaque fois qu'on a voulu aider les élèves en les séparant, en les mettant par groupes de besoin, de niveau, etc., chaque fois qu'on leur a ajouté des heures (jusqu'à trois à cinq heures de plus pour certains élèves) en dehors de l'espace de la classe, on n'a pas ou peu obtenu de résultats. Parfois même, au contraire, on a obtenu des résultats contreproductifs : des effets de stigmatisation, de classement, de ressenti négatif par rapport à l'école pour ces mêmes élèves qu'on cherche à aider.

Troisième hypothèse, et c'est là-dessus que je vais développer mon propos, il est possible que la bienveillance, l'engagement, le souci et la volonté d'aider et d'accompagner prennent quelquefois la forme de gestes de surétayage, de surcontrôle, de surenseignement qui vont à contrecourant de l'objectif visé. D'une certaine façon et contre notre bonne volonté, nos efforts empêchent les élèves de penser. Ils les déresponsabilisent, les empêchent de développer les compétences réflexives attendues et nécessaires à la vie économique, politique, culturelle et sociale de notre époque. Si la culture de l'école a assez bien fonctionné à une époque donnée, aujourd'hui, par un certain nombre de côtés, elle dysfonctionne très profondément. Elle ne produit plus ce qu'elle devrait produire en termes de capacité à penser, à inventer. Une refondation nécessaire du métier enseignant avec des gestes professionnels plus ajustés, plus précis, fondés sur des valeurs est nécessaire.

LA QUESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Une autre idée sur laquelle je voudrais beaucoup insister, car elle va souvent à contrecourant d'évidences pour nombre d'enseignants et de jeunes professeurs, c'est le problème de l'hétérogénéité de plus en plus grande des élèves. Elle est difficile à gérer pour les enseignants, mais c'est un atout pour les élèves : c'est la thèse que je défends. La société a besoin de diversité pour grandir, pour se renouveler, pour se nourrir, pour mutualiser les savoirs. Cela crée des conflits, c'est certain, mais les sociétés se sont toujours développées en se rencontrant. Ensemble, on peut résoudre des problèmes complexes. Le développement singulier des élèves nécessite de se frotter au collectif. Mais ne soyons pas naïfs. Il ne suffit pas de mettre les élèves ensemble ou en travaux de groupe ! La présence et le rôle de l'enseignant, qui a préparé avant, qui est là pendant et après, sont tout à fait essentiels. Sans ce travail très attentif, très précis, très ajusté des enseignants, cela ne fonctionne pas.

LA QUESTION DES LANGAGES

Dernière idée enfin, c'est que malgré des programmes qui, depuis presque dix ans, ont attiré l'attention sur l'importance des langages à l'école, on continue d'en sous-estimer l'importance dans les pratiques. Les langages sont le pilier premier de l'apprendre : l'instrument premier des interactions entre les professeurs et les élèves, l'instrument premier pour lire, pour écrire, pour penser. Or, il n'y a pas l'ombre d'une formation sérieuse, solide sur cette question des langages pour penser, apprendre et se construire, ni à l'université, ni dans les ESPÉ. Les langages dans de nombreuses disciplines restent ce que j'appelle un « impensé ». On sait pourtant aujourd'hui que les langages en sciences, en histoire, en mathématiques, dans les différents secteurs, sont variés, et qu'il va falloir apprendre et aux enseignants et aux élèves à construire des dispositifs, des façons diverses de s'exprimer. On est là au cœur de questions, de principes qui pourraient nous aider à repenser l'hétérogénéité des élèves et des apprentissages.

LES POSTURES DES ÉLÈVES

Je voudrais maintenant développer plus longuement la question du jeu conjoint efficient ou délétère des postures des élèves, des enseignants qui s'actualisent dans leurs gestes professionnels et les gestes d'étude des élèves. Je vais partir d'une recherche ancienne

effectuée en 1995. Des élèves de 3^e ont été choisis dans deux collèges, l'un à Châtenay-Malabry (enfants de cadres, d'enseignants, de notaires, etc.), le second en ZEP (zone d'éducation prioritaire), en banlieue sud de Paris. Une tâche complexe, jamais effectuée jusque-là, est donnée : réaliser le commentaire d'une nouvelle de Didier Daeninckx, un texte dans lequel il est difficile de ne pas s'impliquer comme lecteur. À la question des élèves demandant ce qu'on attendait d'eux, il leur a été répondu qu'ils devaient écrire environ une page en parlant du texte, comme ils le feraient pour un match ou un spectacle. Nous avons ensuite réalisé une analyse linguistique (modalités discursives) de la manière dont les élèves s'étaient organisés pour répondre à la consigne.

Dans le milieu favorisé, 70 % des élèves circulaient dans trois ou quatre postures différentes : devant une tâche difficile, ils bougeaient, s'adaptaient, s'ajustaient et avaient des outils pour la faire. Progressivement, ils commençaient à développer une posture réflexive pour interroger et interpréter le texte. Dans l'autre collège ZEP, 70 % des élèves n'étaient que dans deux postures : souvent dans une posture première d'identification aux personnages, puis, au bout de quelques lignes remplies (posture scolaire), ils lâchaient prise et capitulaient. Autrement dit, selon les deux milieux sociaux, en classe de 3^e, après des années d'enseignement avec les mêmes programmes, des enseignants globalement formés de la même manière, on arrive, en fin de scolarité, avec d'une part des élèves qui sont équipés de postures multiples et, d'autre part, des élèves qui ne le sont pas. Cela ne concerne pas tous les élèves cependant, puisque dans ce milieu défavorisé, 30 % des élèves se débrouillent très bien.

La question est alors de comprendre qui est responsable de la diminution ou de l'augmentation des postures des élèves. Mon hypothèse est que dans le collège chic, les élèves qui vont au théâtre, font du sport, de la musique, partent en vacances, discutent avec de nombreuses personnes, ont ouvert dans leur capital social une variété, une adaptabilité cognitive et langagière tout à fait importante ; une labilité des postures que l'école, elle, n'a pas su développer. Pourquoi ne l'a-t-elle pas pu, ou pas voulu, ou pas su ? Les travaux de recherches qui ont suivi dans le cadre du laboratoire Lirdef (Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation) de Montpellier ont alors essayé de répondre à la question suivante : quelle est, en tant qu'enseignant, notre part de responsabilité dans cet enfermement des élèves dans certaines postures ?

Je reviens rapidement sur la notion de posture. Il s'agit de schèmes réponses, de paquets de pensées, d'actions qui sont disponibles dans notre tête et notre corps pour réaliser une action, et l'idée. En ajoutant à cela que nous disposons d'un certain nombre de postures selon les secteurs, les activités, les tâches. Concernant les postures des élèves, nous avons identifié : une posture conforme (désir de se conformer, d'être bien dans l'école ; ces élèves ont peur, ont peu de sécurité de penser) ; une posture ludique (l'élève essaie de sortir des codes de l'école et trouve d'autres façons de faire, il se réinvente une consigne, il tourne autour, il détourne, etc.) ; une posture première, immédiate (la consigne n'est pas encore donnée dans sa totalité que les élèves sont déjà au travail, en train de faire) ; une posture réflexive (les élèves entrent dans la tâche assez rapidement, réfléchissent à la manière de la faire, à son but ; c'est la prise de distance maximale, les élèves ont très bien compris la situation qui leur est proposée) ; une posture de refus est assez rare, et en général motivée par des problèmes très profonds qu'il faut regarder de près ; une posture dogmatique (l'élève dit « *je sais déjà, j'ai déjà fait, déjà vu, ce n'est pas la peine que j'écoute* »).

Certains élèves sont capables de circuler dans l'ensemble de ces postures et d'autres sont enfermés dans les postures premières et scolaires. Les élèves les plus enfermés dans ces postures sont plutôt des élèves en difficulté, beaucoup rencontrés dans les établissements d'enseignement prioritaire.

POSTURES DES ENSEIGNANTS ET GESTES PROFESSIONNELS

Nous sommes ensuite allés observer les postures, les gestes professionnels des enseignants, en posant la question d'une éventuelle concordance entre les manières de faire des enseignants et celles des élèves. Où pouvait se loger le problème ? Nous avons identifié chez les enseignants un certain nombre de postures, comme une sorte de continuum : une posture

d'accompagnement (l'enseignant prend son temps, s'assoit à côté de l'élève) ; une posture de contrôle (l'enseignant fonctionne par questions-réponses avec quelques élèves, il fait avancer le cours) ; une posture de lâcher prise (il laisse des élèves en autonomie pendant qu'il s'occupe d'un autre groupe) ; une posture d'enseignement par laquelle les savoirs sont nommés ; une posture de magicien (l'enseignant va utiliser des choses qui vont toucher l'émotion des élèves (en français, histoire, en maternelle), de manière à les capter) ; des postures d'étayage : surétayage (on pose des questions sans attendre la réponse, on poursuit le cours) ou sous-étayage (on laisse les élèves en groupe tout seuls, il ne se passe rien, on ne va pas les voir, on pense qu'ils vont se débrouiller, etc.).

Nous avons alors pu montrer qu'il y avait des correspondances entre les postures des enseignants et celles des élèves⁽¹⁾.

On peut aujourd'hui faire l'hypothèse à partir des observations réalisées, de l'existence de deux systèmes de postures. Cette hypothèse reste à valider.

Il y aurait un système différenciateur, délétère, contrefficent, où l'enseignant serait massivement dans des postures de contrôle, d'enseignement et aussi de sous-étayage laissant peu d'espace aux élèves pour penser. Ce système provoquerait chez les élèves une posture première « *je fais, ou je me mets en règle avec l'enseignant* » entraînant décrochage, passivité, mais aussi beaucoup d'insécurité. À noter aussi qu'il peut s'agir d'un jeu de postures réciproques : les élèves sont parfois tellement habitués, voire conditionnés à être dans des postures scolaires que l'enseignant, malgré lui, est entraîné dans une posture d'enseignement.

De l'autre côté, on aurait, et cela a été montré dans beaucoup de dispositifs, notamment d'ateliers dirigés, un système dynamique où l'enseignant circule d'une posture à l'autre, parce que toutes sont nécessaires : il accompagne, il enseigne, il lâche prise, il contrôle, au bon moment, ce qui veut dire qu'il s'ajuste au fur et à mesure que la situation avance, et, du coup, ces ajustements provoquent chez les élèves des postures différentes. Ils sont conscients des enjeux didactiques, des stratégies à mettre en place, de leurs difficultés ou de leurs avancées.

Ainsi fréquemment, les stagiaires et les jeunes enseignants ont tendance à se limiter à deux postures : ils enseignent et ils contrôlent tant ils ont peur de lâcher prise, de tourner le dos aux élèves, de faire du travail de groupe. Ils ne s'y autorisent pas, et de ce fait n'autorisent pas les élèves à penser. On se trouve alors dans des jeux délétères et contreproductifs.

Mais cet ajustement est loin d'être facile. Le document projeté permet de comprendre ce qui se passe. Au milieu, les tâches 1, 2 3, 4, 5 représentant le déroulement du cours, la séquence qui avance. La question du temps, ce qu'on appelle le pilotage, est constante. Les enseignants observent les élèves alors qu'ils réalisent ces tâches et, au fur et à mesure de l'avancée de celles-ci, leur représentation de la situation se modifie. Ainsi, en même temps qu'il agit, l'enseignant est sans arrêt en train d'analyser la situation qui se déroule, et de se la représenter. Mais il se la représente avec les filtres de sa culture, de son expérience, de sa projection sur les capacités des élèves à apprendre, à réussir. Il va donc ajuster, modifier sa pratique (ou pas) en fonction de ce qui a été observé lorsque les élèves sont en activité. Nous agissons avec notre culture, nos valeurs, notre conception des apprentissages, notre rapport au programme (dois-je faire tout le programme, ou me concentrer sur des nœuds didactiques que les élèves doivent réussir à dénouer ?). Avoir enseigné en ZEP ou en classe unique à la campagne ne donne pas la même expérience, le même rapport aux élèves, la capacité à voir les mêmes choses dans la classe.

LES ÉLÈVES INTERPRÈTENT ET ANALYSENT

Le plus important peut-être, c'est que du côté des élèves, il se passe exactement la même chose. Les élèves analysent dans la classe ce qui est en train de se passer, l'autorité de l'enseignant, ses gestes, les contenus qui leur sont proposés. Des travaux récents de Patrick Rayou ont consisté à montrer à des élèves des vidéos de séquences de classe et à leur demander de les analyser. Ils révèlent le regard que les élèves posent sur la classe, la manière dont ils interprètent, à tort ou à raison, l'activité de l'enseignant. Ainsi certains

élèves, dans la vidéo qui leur est projetée, ne voient qu'une seule chose, savoir qui va l'emporter, qui va gagner, des élèves ou de l'enseignant.

Les filtres avec lesquels les élèves interprètent la classe sont nombreux et source de nombreux malentendus. Ils ont des savoirs déjà là, des expériences scolaires réussies ou malheureuses. Ils ressentent des émotions, des stigmatisations, de grandes joies, des réussites qui vont les construire toute leur vie, et même construire leurs enfants. S'ils ont été heureux à l'école, y ont réussi, ils vont transmettre ce bonheur à leurs enfants, une image positive de l'école.

Les questions évoquées précédemment ne sont jamais travaillées en formation, parce qu'on n'en a pas le temps.

Les objections à une évolution des postures sont alors de trois ordres : « *il faut faire le programme* » ; « *les élèves ont des manques* » : on confond performances et compétences. Ce que nous voyons, ce sont des performances, pas ce qu'il y a dans la tête des élèves. On porte des jugements parce qu'à l'instant T, ils n'ont pas dit le mot que l'on attendait. Or, en réalité, il est là, mais on ne lui a pas laissé le temps d'arriver. Cette idée de combler les manques des élèves doit être abandonnée ; « *tous les élèves ne peuvent pas réussir, tout le monde n'a pas les mêmes capacités* » : cette idée est rarement verbalisée, mais elle est très répandue, pas seulement dans l'école, c'est aussi un phénomène sociétal, associant inégalités sociales et inégalités cognitives.

D'autres représentations sont à construire ou renforcer : par exemple, l'idée que la notion de « socle commun » veut simplement signifier que tout le monde peut l'atteindre, sans nier que certains élèves peuvent avoir besoin d'être davantage aidés, de manière spécifique.

Depuis longtemps déjà (Célestin Freinet !), de nouveaux gestes professionnels prenant naissance dans différents mouvements pédagogiques ont été explorés. Par exemple, faire en sorte que l'élève se sente reconnu, en sécurité, construire le statut de l'erreur, éduquer à la solidarité, au travail collaboratif !

C'EST DANS LA CLASSE QU'IL FAUT CHERCHER DES SOLUTIONS

C'est dans la classe qu'il doit y avoir un ajustement des gestes professionnels parce que la société, le rapport au savoir, les outils de savoir sont différents et évoluent.

C'est fondamentalement une question de formation, c'est-à-dire un choix politique : décider de faire une formation conséquente pour les enseignants parce qu'on a de l'ambition pour eux, pour les élèves et notre pays, ou bien bricoler de petites mesures pour éviter de s'attaquer au chantier de la refondation de l'école.

C'est aussi une question de gouvernance. Le système descendant par lequel on cherche à encadrer au plus près les choix des enseignants par un jeu d'instructions aux développements pléthoriques (de soixante-dix à 120 pages) redoublées par des documents dits « d'accompagnement » devient grotesque ! C'est un peu comme si on voulait remplacer la formation par des kilos de papiers, de documents, de notes, de dossiers, que les enseignants, de fait, lisent très peu. Comme s'ils n'étaient pas capables de penser par eux-mêmes, pas capables d'inventer ensemble, à l'intérieur des équipes pédagogiques, leur classe.

La nouvelle pédagogie nécessaire, c'est une pédagogie de l'ajustement. Les enseignants ne sont pas des techniciens de surface de la classe, ce sont des intellectuels qui sont obligés sans arrêt de réinventer, d'ajuster leur métier à la réalité diverse et humaine de leur classe.

Et c'est ce qui est passionnant dans ce métier ! ■

DOMINIQUE BUCHETON

Professeure honoraire des universités en sciences du langage et en éducation, Montpellier

1 Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées » dans *Éducation & Didactique*, vol. 3, octobre 2009.

Formation : des pas en avant encore trop timides

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK.

On le sait : sous le quinquennat Sarkozy, la formation des enseignants a été sinistrée. Déjà elle ne se portait pas très bien, en particulier pour ce qui est de la formation continue, mais là, on atteignait le fond ! Un point positif cependant émergeait des mouvements de protestation, assez limités toutefois, le slogan « *enseigner est un métier qui s'apprend* » ; tout le monde ne mettait sans doute pas le même contenu derrière l'expression, mais un consensus semblait se dégager sur le fait de considérer l'enseignement sous l'angle du professionnalisme et non sous l'angle exclusif de la vocation ou d'une sorte d'art marchant au charisme ou au feeling, surtout dans le secondaire.

La formation des personnels a donc été rétablie sous le ministère Peillon. On peut regretter que la formation continue, arme de transformation massive du système éducatif, n'ait eu que la part du pauvre et soit encore aujourd'hui si peu à la hauteur des besoins. On peut aussi regretter que la mise en place des ESPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation) n'ait pas toujours correspondu à la ligne de la loi d'orientation. La place et le contenu des concours restent des obstacles aux évolutions et une grande hétérogénéité règne d'une ESPÉ à l'autre.

Néanmoins, des chantiers sont ouverts et on peut espérer de l'avenir, si l'on parvient à réunir les conditions pour la formation, à une profession de haut niveau de qualification. Nous essaierons ici d'en lister quelques-unes.

D'ABORD, NE PAS TOUT ATTENDRE DE LA FORMATION

Il serait dangereux de faire jouer à la formation un rôle qu'elle ne peut assumer. Tout n'est pas affaire de formation. Le changement éducatif passe par le travail des équipes sur le terrain, par un pilotage plus adéquat par les personnels d'encadrement, par un accompagnement dans la mise en œuvre des programmes, qui certainement sont plus conformes à nos souhaits, mais demandent un temps important d'appropriation. En tout cas, méfions-nous d'une attente d'une formation descendante, qui apporterait la vérité, issue des recherches ou des textes officiels. Pas plus d'ailleurs que d'une horizontalité spontanée : aux équipes de se débrouiller, la formation se faisant sur le terrain, sans apports spécifiques, sans animation, sans cet autre professionnalisme qui est celui du formateur. La formation, condition nécessaire, mais certainement pas suffisante.

SE FORMER TOUT LE LONG DE LA CARRIÈRE

Certains se souviennent peut-être du dessin de Denis Pessin : le niveau de l'enseignement baisse, les professeurs vont de plus en plus en formation. Il est vrai que la conception selon laquelle la formation doit combler un manque, pallier des insuffisances reste forte. Au détriment d'une vision dynamique : plus on se forme, plus on a envie de se former, de se perfectionner, d'acquérir de l'expertise. Bien sûr, il ne s'agit pas de nier la distinction entre initiale et continue, seulement la relativiser et considérer la formation initiale comme ce qui doit aussi donner envie de se former, d'être toujours dans le coup au lieu d'établir une coupure le jour béni où l'on est titulaire. Aussi convient-il d'étaler davantage la phase initiale : plus tôt en licence sous forme de préformation, plus tard dans cet accompagnement

des premiers pas dont j'ai connu la fragile mise en place à la fin des années 90, quand notre équipe de formateurs animait des stages néotitulaires sur la gestion de classe ou la différenciation pédagogique.

Mais l'important maintenant est bien de mettre le paquet sur la formation continue, sous des formes souples, selon un parcours personnalisé qui s'inscrirait au fil du temps selon les besoins et les vœux de chacun. Il deviendrait naturel, comme c'est le cas dans de nombreux pays et comme c'est le cas dans de nombreux métiers, qu'on continue à se former tout le long de sa vie : un droit, mais aussi sans doute un devoir, partie constituante du cahier des charges du métier.

PLURALITÉ DES MODÈLES, MAIS TOUT NE SE VAUT PAS

Les dispositifs de formation doivent être divers. Il n'y a pas de modèle unique. Je me méfie de ceux qui prônent systématiquement les formations internes aux établissements. Celles-ci sont essentielles, mais combien de fois ai-je partagé avec des participants venus d'horizons différents le plaisir d'être ensemble à réfléchir entre personnes volontaires sur la pédagogie, l'acte d'apprendre, l'interdisciplinarité, etc., avec cette prise de distance d'avec le quotidien du collège ou du lycée qui est aussi une bouffée d'air. Se retrouver entre gens motivés fait du bien aussi, hors du quotidien de l'établissement. De même, le rejet à priori de conférences par certains intégristes de la formation basée sur les échanges et le travail de groupes me paraît également une erreur. Des collègues m'ont parfois remercié d'apports magistraux, qu'ils préféreraient nettement à des stages mal ficelés avec des groupes de travail ne disposant que de consignes floues et sans ressources suffisantes.

Je plaide donc pour une grande diversité et une adaptation aux besoins, aux publics, à l'avancée ou non d'équipes, etc.

Reste que tout ne se vaut pas. Toute formation doit être au clair sur ses objectifs, doit être préparée avec rigueur, y compris la part d'improvisation qu'elle doit inclure (!), comporter des phases d'échanges sous des formes variées, anticiper sur les difficultés et objections possibles, prévoir des régulations (savoir ce qui sera négociable ou pas). Alors que dans les conditions parfois très dures qui étaient réservées aux duos inspecteurs-formateurs (la résistance parfois grossière de quelques-uns), il est vrai que bien des formations sur la réforme du collège n'ont pas forcément respecté ces règles, elles demandaient beaucoup de qualités et de ruse qui ne se construisent que progressivement. Mais même un formateur expérimenté sait que dans un établissement, cela peut très mal se passer, et il souffre parfois d'une insuffisante information sur les attentes et la situation locale, l'idéal étant de pouvoir aller d'abord négocier sur place.

BONNES PRATIQUES OU EXEMPLES POINTS D'APPUI ?

La diffusion d'innovations permettant une meilleure réussite de tous les élèves est décisive, mais pas simple. Lors des formations, on sait que les participants sont à la fois demandeurs de recettes, de savoir ce qui marche, et méfiants devant la nouveauté souvent remise en cause au nom du « *on le fait déjà* » ou « *on a déjà essayé* ». Une des difficultés est d'ailleurs d'évaluer ce qui est efficace sur le long terme et non ponctuellement, une autre d'isoler ce qui tient à tel ou tel aspect d'un ensemble. Si les résultats s'améliorent, est-ce dû à l'engagement d'une équipe, indépendamment de toute méthode ou démarche, ou au dispositif adopté ou au climat scolaire ? En réalité, il y a un subtil dosage à effectuer lors d'une formation. Oui, il faut montrer ce qui semble bien fonctionner tout en décevant ceux qui voudraient transposer directement. Et j'apprécie particulièrement la posture actuelle des équipes d'établissements novateurs comme Clithène ou le Collège lycée expérimental d'Hérouville qui ne s'érigent pas en modèles, mais proposent des pistes, tout en étant à l'écoute de ce qui se fait ailleurs. Cela n'a pas toujours été le cas dans le passé lorsque certains leaders ignoraient ce qui se pratique d'innovant dans le système ordinaire et surevaluaient ce que pouvaient réaliser des établissements innovants. Un des problèmes est d'ailleurs de se référer à des fonctionnements qui nécessitent une forte implication d'équipes volontaires et hypermotivées. Comment en tirer parti dans l'ordinaire d'établissements, avec des enseignants qui ne sont pas tous des mordus de la pédagogie ou du travail en équipe ?

Ajoutons qu'il est essentiel de mettre en évidence les limites de certaines expériences. Combattre la « *constante macabre* », d'accord, mais pas en enfermant les élèves dans un schéma évaluatif les éloignant de la difficulté de tâches complexes (système cher à André Antibi par exemple). Développer le travail par compétences, oui, mais en n'oubliant pas la culture et en prenant en compte le travail supplémentaire demandé aux enseignants. Améliorer le climat scolaire, bien sûr, mais en veillant à ce que cela ait des effets sur les apprentissages, en ne négligeant pas le côté exigence au profit de la bienveillance.

Enfin, il est très fécond d'insister sur ce qui ne marche pas. Si on ne sait pas toujours bien ce qu'il faut faire, on peut inventorier malgré tout ce qui ne fonctionne pas : les attitudes qui découragent les élèves, en règle générale le redoublement, la dominance du cours magistral ou l'absence d'explications en direction des parents (surtout quand on innove). La formation doit aussi être un moment de démolition d'idées reçues et de ce fameux bon sens, la plupart du temps ennemi de la pensée rigoureuse.

DIFFUSER LES RECHERCHES, OUI MAIS

Former les enseignants, c'est aussi lutter contre l'illettrisme pédagogique. Il n'est pas du tout naturel dans le milieu de lire revues et ouvrages sur l'éducation et on est parfois sidéré par le manque de connaissances en matière de psychologie cognitive de base (différents types de mémoire, plasticité du cerveau, etc.) ou de sociologie de l'éducation (qui sait à peu près qui sont Jean-Yves Rochex, François Dubet ou Agnès Van Zanten ?). Il est vrai que certains politiciens renforcent cette paresse intellectuelle en fustigeant les « *fumeuses sciences de l'éducation* », ce que nous avons dénoncé dans nos « Antidotes » <http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Antidote-> aux *Cahiers pédagogiques* en répondant point par point aux poisons distillés par des esprits parfois bien malveillants.

Il faut donc, en formation, diffuser des résultats de recherche, exposer des débats et controverses (par exemple autour des très contestées « intelligences multiples », autour de la définition de ce qu'est la « pédagogie explicite » ou des facteurs d'efficacité pour apprendre). Il existe des dispositifs pour cela autres que l'exposé magistral (qui, bien conçu et concis, bien placé dans la formation, a tout son mérite) : lectures de textes à plusieurs, puis miniexposés, confrontation de documents vidéos, illustrations par des exemples, etc.

Le but est bien de rompre tout autant avec le bon sens de la pratique (l'expérience confondue avec l'expertise) comme avec le scientisme de la preuve incontestable.

LE RÔLE DE L'INSTITUTION, LE RÔLE DES MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES

Les mouvements qui ont organisé ce colloque jouent un rôle dans la formation, proposent des stages, des forums et diffusent expériences et travaux de recherches dans nos publications. Ce rôle doit être davantage reconnu. On peut regretter par exemple qu'on n'ait pas repris le principe d'universités d'été financées par l'institution, dont certaines auraient été confiées, comme dans les décennies 80-90, à des mouvements, ou qu'on n'ait pas fait suffisamment appel à la compétence et aux savoir-faire de ceux-ci, par exemple pour accompagner la réforme du collège.

En même temps, il faut se méfier de la tentation de l'orgueil en prétendant être les meilleurs ou en méprisant des formes institutionnelles qui peuvent être de grande qualité.

Il faut plutôt imaginer un double rôle des mouvements pédagogiques : permettre à des enseignants de se coformer, dans une perspective plutôt militante, hors du champ institutionnel, et se voir confier des missions de formation, à partir d'un cahier des charges laissant une large zone d'autonomie sur les modalités par exemple.

FORMER, ACCOMPAGNER : UN MÉTIER QUI S'APPREND

Former des adultes n'est pas former des élèves. Certes, il peut y avoir des points communs, qu'on peut d'ailleurs souligner dans des stages (faire vivre des situations analogues à celles de la classe, mettre en œuvre des dispositifs variés dans les deux cas en alternant verticalité et horizontalité, etc.). Cependant, un bon enseignant ne fait pas davantage un bon formateur

qu'un bon footballeur fera un bon entraîneur (Aimé Jacquet n'était qu'un joueur moyen !). En tout cas, au-delà des métaphores, formateur, ça s'apprend, ça se travaille. Trop d'enseignants repérés comme innovants et efficaces dans leur classe ont été envoyés au casse-pipe par des IPR (inspecteur pédagogique régional), en oubliant tout ce qui doit accompagner des formations : des savoir-faire, un sens stratégique permettant de déjouer les oppositions, contrer les objections, user, quand il le faut, de ruses, combiner préparation et sens de l'improvisation. Trouver aussi la bonne distance avec des collègues en assumant sa position de formateur, mais en étant conscient qu'il n'est pas facile d'être sur le même plan d'un côté (surtout si on n'est pas formateur à temps plein, ce qui d'ailleurs me semble l'idéal) et, quelque part, missionné par une institution lorsque c'est le cas. C'est d'ailleurs pourquoi des formations assurées hors cadre institutionnel strict sont souvent efficaces et à encourager, y compris dans l'intérêt d'une institution qui poursuit des objectifs progressistes et réformateurs. Par exemple, il est essentiel de devancer les objections, les anticiper avant même qu'elles apparaissent, ce qui désarme l'adversaire, mais aussi de faire avec le vocabulaire spécialisé (travailler les reformulations par exemple) et, surtout, savoir gérer le temps de manière pertinente, en évitant par exemple des formules telles que « *si on avait eu le temps, on aurait...* ». Savoir être concret sans tomber dans la recette ou l'anecdotique. Bref, naviguer entre tensions et obstacles. Et pour y parvenir, quoi de plus indispensable que le travail en équipe de formateurs ?

Cette question-là est essentielle. Or, trop peu d'équipes existent en ÉSPÉ, par exemple. J'ai eu la chance de participer à l'aventure d'une équipe transversale de formateurs Maïpen (Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale) puis IUFM (institut universitaire de formation des maîtres)-formation continue dans l'académie d'Amiens, avant que des IPR la liquident lamentablement par crainte de son indépendance ! Nous menions un travail constant avec cinq ou six journées collégiales par an de mise en forme de stages, avec des critiques parfois rudes entre nous, débats, appel à des intervenants pour nous éclairer, partage de lectures, etc. J'aurais aimé que ce type d'équipes soit davantage encouragé, même si ici ou là on en a vu la constitution pour les formations autour des réformes.

DEMAIN, LA FORMATION

Quelles que soient les évolutions politiques, la question de la formation des enseignants se pose plus que jamais pour répondre aux défis du XXI^e siècle. Tous les rapports internationaux (Unesco, Talis, OCDE) mettent en avant la nécessité de former des enseignants sachant articuler connaissances et compétences professionnelles. Plus que jamais, il faut savoir gérer une classe à l'ère du numérique et de la circulation rapide des informations, de l'affirmation précoce de l'individu, mais aussi des risques de communautarisme. Être un pro, bien sûr, mais aussi quelqu'un capable de créativité si l'on veut former des élèves créatifs. Et un transmetteur de valeurs démocratiques et civiques dont on sait que seule une pédagogie active et congruente avec les idéaux républicains permet une réelle appropriation par les formés. On demande beaucoup aux enseignants, mais c'est à la mesure de la grandeur de leur mission. Alors que certains tentent de tirer la profession vers le bas (complaisance envers la plainte de quelques-uns, diffusion d'un pessimisme décourageant, position crispée sur les soi-disant avantages acquis et volonté de figer le présent), que d'autres se contentent de grandes déclarations et d'envolées lyriques (l'enseignant qui transforme le plomb en or, le dernier bastion de la civilisation, etc.), ou réduisent la formation à une acquisition de savoirs teintée d'un peu d'expérience sur le tas grâce à des grands anciens (surtout pas au contact de « *pédagogistes prétentieux* »), affirmons la nécessité d'une formation, jamais vraiment achevée, exigeante bien sûr, mais qui donne envie de pratiquer un si beau métier. ■

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Enseignant honoraire, formateur, rédacteur aux Cahiers pédagogiques

RÉFÉRENCES

À lire : dossiers des *Cahiers pédagogiques*,

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Enseignant-quel-metier>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Animer-des-formations-outils-et-disp...>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-formation-pour-les-enseignants>

Ouvrage de Jean-Michel Zakhartchouk, *Réussir ses premiers cours*, ESF éditeur, édition augmentée, 2017.

Pour une nouvelle façon d'évaluer

MARIE-CHRISTINE TOCZEK. Inscrits en psychologie sociale de l'éducation et en sciences de l'éducation, plusieurs travaux montrent comment les situations évaluatives peuvent jouer un rôle primordial dans la réussite des élèves. Ces recherches établissent des liens de cause à effet entre les caractéristiques des situations et la qualité des performances mises en œuvre par les élèves. Les résultats issus de ces travaux peuvent être considérés comme de bons leviers d'action en vue de la réussite de tous les élèves.

Comment des situations, ou contextes évaluatifs, peuvent-ils être en mesure de favoriser ou non la réussite des élèves ? De nombreuses recherches ont identifié des mécanismes psychosociaux responsables des différences de réussite, en soulignant l'intérêt qu'il y a de saisir les dynamiques psychosociales dans leur dimension temporelle et historique. Dit autrement, on comprend que la mobilisation de normes et valeurs intériorisées par les élèves ou par les enseignants au fil de leur histoire interfère avec le traitement cognitif de la situation d'évaluation dans laquelle ils sont insérés.

C'est précisément dans cette perspective que cet article a l'ambition d'illustrer certains travaux permettant de comprendre les mécanismes en jeu. En se fixant l'objectif d'étudier en quoi et comment le contexte même de la classe peut être en mesure de réguler le traitement de l'information des élèves (Marie-Christine Toczek & Delphine Martinot, 2004 ; Marion Dutrévis, M.-C. Toczek, Céline Buchs, 2015), les recherches sur lesquelles notre propos est construit ont été réalisées au sein de la cellule de base du système éducatif : la classe.

RÉUSSIR = ÊTRE INTELLIGENT : QUEL MALENTENDU !

Nous le vivons quotidiennement, nos sociétés vouent un véritable culte à la réussite (Jean-Claude Croizet, 2011 ; Mathias Millet & J.-C. Croizet, 2016). En tant qu'adulte, étudiant ou élève, nous devons réussir chacune de nos activités, chacune de nos missions, et ce, aussi bien dans nos sphères de vie privée que professionnelle. Et l'école n'échappe malheureusement pas à cette règle.

Les élèves sont parfaitement clairvoyants de cette valeur rattachée à la réussite et à sa signification du point de vue de la connaissance de soi. Et Croizet (2011) démontre avec brio qu'un concept est très lié à ce culte de la réussite, il s'agit du concept d'intelligence. Effectivement, l'intelligence est une qualité dotée d'une grande valeur sur le plan social ; lorsqu'on est intelligent, on réussit. Et la réciproque apparaît aux yeux de tous comme une grande vérité : réussir, c'est avoir des capacités, c'est être intelligent ! Ce raccourci de pensée est très souvent activé, de manière implicite, à l'école, et plus largement dans la société. De plus, dans cette même société, l'intelligence est vue comme une disposition stable. Or, cette conception est erronée et dangereuse à l'école. Selon Carol Dweck (1999), c'est la conception que les individus ont de l'intelligence en général et de leur intelligence en particulier qui détermine dans une large mesure leurs performances intellectuelles. On comprend alors ô combien un tel raccourci de pensée peut être à la source de redoutables effets. À ce sujet, Carine Souchal et M.-C. Toczek (2010) ont montré que les enfants issus de milieux socioéconomiques de faible statut ont tendance à considérer l'intelligence comme une caractéristique plus stable que leurs camarades issus de milieux socioéconomiques plus

élevés. Cette étude se révèle être fort intéressante, dans la mesure où elle montre que lorsque les élèves d'origine sociale différente sont placés dans un contexte de classe ordinaire, ils présentent des profils motivationnels différents en fonction de leur origine sociale. Les enfants montrent qu'ils ont forgé des représentations de l'intelligence et de la réussite qui diffèrent en fonction de leur appartenance sociale.

DES CONTEXTES AUX EFFETS REDOUTABLES

Au fil de leur vie, les élèves encodent de nombreuses expériences scolaires, qui leur permettent de construire des connaissances sur eux en tant qu'élèves. Stockées en mémoire autobiographique, de telles connaissances sont intégrées au concept de soi et appartiennent à un sentiment particulier appelé sentiment d'efficacité personnelle. Ces connaissances forment, au fil du temps, le contexte interne de l'élève (Jean-Marc Monteil et Pascal Huguet, 2002). Or, ce contexte interne peut interférer ou faire écho avec la situation que vit l'individu, situation que l'on peut qualifier de contexte externe. Selon Monteil et Huguet, certains éléments de la situation peuvent agir comme des indices permettant de récupérer en mémoire les expériences plus ou moins couronnées de succès (donc émotionnellement positives ou négatives) que l'individu a déjà vécues dans cette même situation. C'est de cette interaction entre contextes interne et externe que naîtraient des conséquences cognitives pesant plus ou moins sur les performances des élèves en situation d'évaluation.

Plusieurs expériences illustrent cette perspective. Citons, par exemple, l'expérience de Monteil et ses collaborateurs (*e.g.* Monteil & Huguet, 2002) qui révèle comment une simple activation d'un contexte scolaire peut favoriser ou non la réussite d'élèves. Plus précisément, dans cette expérience (réalisée dans une classe de 4^e) lorsque la tâche est présentée comme une tâche de géométrie, donc lorsqu'elle active le contexte interne des élèves dans cette discipline, les bons élèves réussissent mieux que les élèves connus pour rencontrer des difficultés dans cette matière. En revanche, lorsque cette même tâche est présentée comme une tâche de dessin (arts visuels), les deux groupes d'élèves obtiennent des performances comparables : les élèves faibles obtenant dans cette condition de meilleures performances que les élèves faibles de la condition « géométrie ».

À l'évidence, dans cette expérience, des indices situationnels entrent en écho avec des connaissances sur soi précédemment construites par les élèves d'après leur vécu. Cette étude a également été répliquée en s'intéressant à une réputation d'infériorité provenant non plus du passé scolaire, mais de l'appartenance à un groupe social. De tels travaux s'inscrivent dans le champ de l'étude du phénomène de menace du stéréotype.

LE PHÉNOMÈNE DE MENACE DU STÉRÉOTYPE

Initialement obtenu auprès d'étudiants noirs stigmatisés sur le domaine de l'intelligence, ce phénomène a été étudié auprès de nombreux groupes sociaux. Mis en lumière et nommé ainsi pour la première fois en 1995 par Claude Steele et Joshua Aronson, ce phénomène peut être défini comme la crainte de confirmer ou d'être vu comme confirmant un stéréotype négatif relatif à son groupe d'appartenance et donc d'être réduit à ce trait négatif. Ceci entraîne une pression évaluative sur l'individu et cette pression peut être suffisamment forte pour perturber le fonctionnement cognitif normal de la personne. L'explication donnée par les chercheurs est que les individus appartenant à des groupes sociaux stigmatisés par un stéréotype d'infériorité ressentent, lorsqu'ils sont placés dans une situation où ils sont susceptibles de confirmer à leurs yeux ou aux yeux des autres le stéréotype, un inconfort psychologique qui se traduit par une perturbation de leurs fonctions cognitives et donc, entre autres, par une diminution de leurs performances (Steele & Aronson, 1995). En fait, ce qui semble menacer l'individu stigmatisé est le fait que l'obtention d'une mauvaise performance dans cette situation stéréotypée pourrait être expliquée uniquement en faisant appel au stéréotype négatif. L'individu ne se sent donc plus pris en compte comme une personne avec des caractéristiques propres, mais comme un exemplaire de son groupe d'appartenance.

En somme, à la lumière de ces travaux et de l'ensemble des recherches s'inscrivant dans cette perspective, il apparaît que mettre en place une situation d'évaluation comporte un risque majeur : celui de creuser les écarts entre les élèves ! D'une manière générale, nous

serions même tentés de penser que si l'on voulait garantir une équité entre les élèves, nous ne devrions concevoir que des situations sans caractère évaluatif. Or, il n'est évidemment pas concevable de supprimer toute forme d'évaluation, car les enseignants ont besoin de rendre compte des progrès de leurs élèves. Alors comment aménager une situation évaluative pour la rendre moins menaçante ? Est-il possible de concevoir des situations évaluatives équitables ? Telles sont les questions de recherche posées par Annique Smeding, Céline Darnon, Marie-Christine Toczek, Fabrizio Butera, Carine Souchal, 2013 ; Souchal, Toczek, Darnon, Smeding, Butera, & Martinot, 2014).

ÉVALUER POUR FAVORISER L'ÉQUITÉ

Pour relever ce défi, nous (Souchal & *al.*, 2014) nous sommes d'abord focalisés sur des travaux qui ont identifié des « *climats motivationnels* » différents, découlant soit de pratiques orientées vers la maîtrise des compétences (climat de maîtrise), soit de pratiques orientées vers la production de performance (climat de compétition). Ces deux types de climat sont très étudiés. De manière synthétique, on peut dire que le climat de maîtrise est décrit comme favorisant la coopération entre les individus et focalisant leur attention sur le processus d'apprentissage. Le climat de compétition serait, à l'inverse, défini comme suscitant la compétition entre les individus, en accordant une grande importance aux résultats obtenus, comme les notes par exemple. Ils les conduiraient donc à considérer le résultat final, la performance produite comme l'élément le plus important (Souchal, 2012).

Le caractère plus ou moins favorable aux apprentissages de ces différents climats a été largement approfondi dans la littérature scientifique. Ainsi, on sait que le climat orienté vers la maîtrise est un climat qui est généralement relié à une plus grande poursuite de buts de maîtrise de la part des élèves et corrélé avec l'utilisation de stratégies d'apprentissage adaptées et efficaces. Les effets du climat orienté vers la performance ne sont, quant à eux, pas aussi clairs car concernant les performances des élèves, les études ne sont pas unanimes. Par contre, les effets de ce type de climat sont souvent associés à la poursuite de buts de performance, à l'emploi de stratégies inadaptées ou encore au manque d'engagement dans des tâches difficiles. On le voit donc, le type d'évaluation annoncé aux individus est susceptible de rendre plus ou moins saillants certains types de buts. En fait, les différents types de buts de réussite adoptés par les individus diffèrent par le standard de comparaison choisi par ces individus : alors que les buts de performance reposent sur de la comparaison sociale en posant les performances de l'individu par rapport aux autres, les buts de maîtrise quant à eux semblent plutôt reposer sur un processus de comparaison temporelle, situant les performances de l'individu par rapport à celles déjà observées (Souchal, 2012).

C'est donc par ce biais que nous avons cherché à créer des contextes qui, tout en restant évaluatifs, pourraient présenter des caractéristiques non menaçantes pour les individus stigmatisés. Plus précisément, nous avons mis en place une situation évaluative se déroulant dans des contextes reprenant des caractéristiques du climat de maîtrise, afin de protéger les élèves appartenant à un groupe stigmatisé (dans cette étude, les filles en sciences physiques). Concrètement, l'idée était de créer des contextes évaluatifs non orientés vers la comparaison sociale, mais plutôt vers la comparaison temporelle, afin de protéger cette population (Souchal, Toczek, Darnon, Smeding, Butera, & Martinot, 2014).

Le résultat le plus intéressant de cette étude a été de prouver que la situation évaluative orientée vers la maîtrise est la seule des conditions testées qui permette à l'ensemble des participants de préserver leurs performances. Cette condition est favorable à tous les participants, car elle leur permet d'activer des buts de maîtrise, eux-mêmes favorables aux bonnes performances. Elle permet également de désigner le climat motivationnel orienté vers la maîtrise comme protecteur des performances des individus stigmatisés, même lorsqu'ils savent par ailleurs que leurs compétences vont être évaluées et sanctionnées par une note. Cela lui confère donc un large intérêt écologique.

EN GUISE DE CONCLUSION

C'est une note positive et optimiste qui conclue cet article, puisque les résultats exposés

précédemment concernant les effets des buts de maîtrise sont consistants d'un point de vue scientifique. La mobilisation d'objectifs de maîtrise lors de situations d'évaluation permet de réduire, voire de faire disparaître les écarts de performance qui préexistent. En outre, notons que ces résultats sont parfaitement cohérents avec les textes officiels du ministère de l'Éducation nationale français, notamment le nouveau décret du 31 décembre 2015. Une évaluation bienveillante et exigeante, une évaluation positive qui permet de rendre compte des progrès des élèves peut facilement être pensée et mise en œuvre en facilitant l'adoption de buts de maîtrise. ■

MARIE-CHRISTINE TOCZEK

Université Clermont Auvergne, ACTÉ

BIBLIOGRAPHIE

Croizet J.-C. (2011), « Le racisme de l'intelligence », in Butera F., Buchs C. et Darnon C. (éd.), *L'évaluation, une menace* (p. 110-128), Paris, PUF.

Darnon C. (2014), *Faire sa place dans le système : Enjeux relationnels, statutaires et idéologiques de la motivation en contexte éducatif*, Habilitation à diriger des travaux de recherches soutenue publiquement le 26 novembre 2014, sous la direction de la professeure Delphine Martinot, université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand.

Dutrévis M., Toczek M.-C. & Buchs C. (2015), « Régulation des apprentissages scolaires », in M. Crahay & M. Dutrévis (éd.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 69-94.

Dweck C. S. (1999), *Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia: Taylor & Francis/Psychology Press.

Millet M. & Croizet J.-C. (2016), *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute.

Monteil J.-M. & Huguet P. (2002), *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Smeding A., Darnon C., Toczek M.-C., Butera F., Souchal C. (2013), *Reducing the Socio-Economic Status Achievement Gap at University by Promoting Mastery-Oriented Assessment*, Plos One, August 2013, 8, 8, e71678.

Souchal C. & Toczek M.-C. (2010), « Buts de réussite, différences de performances liées à l'appartenance socioéconomique des élèves : de nouvelles hypothèses explicatives ? », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* 43, 1, 13-35.

Carine Souchal (2012), *Étude des déterminants des inégalités de destins scolaires : représentations de l'intelligence, de la réussite et contextes évaluatifs*, thèse soutenue publiquement le 4 décembre 2012, sous la direction de la professeure Marie-Christine Toczek, université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand.

Souchal C., Toczek M.-C., Darnon C., Smeding A., Butera F. & Martinot D. (2014), « Assessing Does Not Mean Threatening: Assessment as a key determinant of girls' and boys' performance in a science class », *British Journal of Educational Psychology* 84, 1, pp. 125-136, DOI: 10.1111/bjep.12012.

Steele C. M. & Aronson J. (1995), « Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans », *Journal of Personality and Social Psychology* 69, 797-811.

Toczek M.-C. & Martinot D. (2004), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, Paris : Armand Colin.

4. Le défi du collectif : faire ensemble dans l'école pour donner à tous le pouvoir d'agir

Climat scolaire : la place des stratégies d'équipe pour parvenir à la réussite de tous

ANNE-LAURE ARINO. Depuis sa création en 2012, la Délégation ministérielle de prévention des violences en milieu scolaire a apporté et valorisé la notion de « climat scolaire » dans les établissements scolaires. Cette notion, pourtant bien présente dans d'autres pays depuis de nombreuses années, est arrivée en force en France, seulement avec la mise en place de la refondation de l'école et la réforme du collège : tout en apportant l'idée que les nouvelles formes d'enseignement et pratiques, conditions d'apprentissages et climat scolaire sont liés.

Il existe plusieurs définitions, plus ou moins précises, du climat scolaire. J'en retiendrai deux.

Claude Bisson-Vaivre donne la définition suivante : « *Ce sont, d'une part, les conditions d'apprentissage et d'environnement qui favorisent la venue de l'élève, qui font en sorte qu'il y reste et qui contribuent à sa réussite et, d'autre part, les conditions d'enseignement qui favorisent l'engagement des personnels, font en sorte qu'ils coopèrent et travaillent en équipe et qu'ils y trouvent des moyens de développement professionnel et personnel.* »

Benjamin Cohen (*School Climate Center*), lui, apporte une idée de subjectivité dans sa définition : « *Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.* »

Ainsi, le climat scolaire est la construction du bien-vivre et du bien-être pour les élèves et le

personnel de l'école. Le défi est aujourd'hui d'implanter des pratiques dans le quotidien pour la réussite de tous les élèves, car les liens entre climat scolaire, qualité des apprentissages, victimation à l'école et réussite scolaire sont largement établis par la recherche. La réforme de la scolarité obligatoire et le climat scolaire sont donc à lier.

Des enquêtes et mesures ont été faites dans les écoles, collèges et lycées depuis quelques années pour mesurer le climat scolaire. Ces enquêtes montrent, de manière macro, qu'une très grande majorité des élèves vivent plutôt heureux dans leur école ou leur collège : 90 % des écoliers ou des collégiens disent se sentir bien ou plutôt bien dans leur établissement, que ce soit en général ou dans la classe. Un peu moins de 14 % des élèves estiment les relations avec leurs enseignants plutôt négatives, que ce soit dans l'enquête de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) ou dans l'enquête de l'Observatoire international. Et 86 % disent ne pas avoir peur à l'école. Cependant, les mêmes enquêtes ont mis en évidence combien les problèmes se concentrent sur une minorité d'élèves, et cette minorité est souvent la même qui mériterait qu'on se penche davantage sur sa réussite scolaire.

Mais plus qu'une mesure, le climat scolaire est aussi une démarche et une approche qui valorise certains modes d'actions, comme les stratégies d'équipe collaboratives, les pratiques pédagogiques coopératives, le développement du sentiment d'appartenance et d'importance des élèves (et leur engagement), la création d'espaces et des temps pour les parents, la valorisation d'une justice scolaire et d'une école inclusive, et des établissements ouverts sur leurs territoires et partenariats.

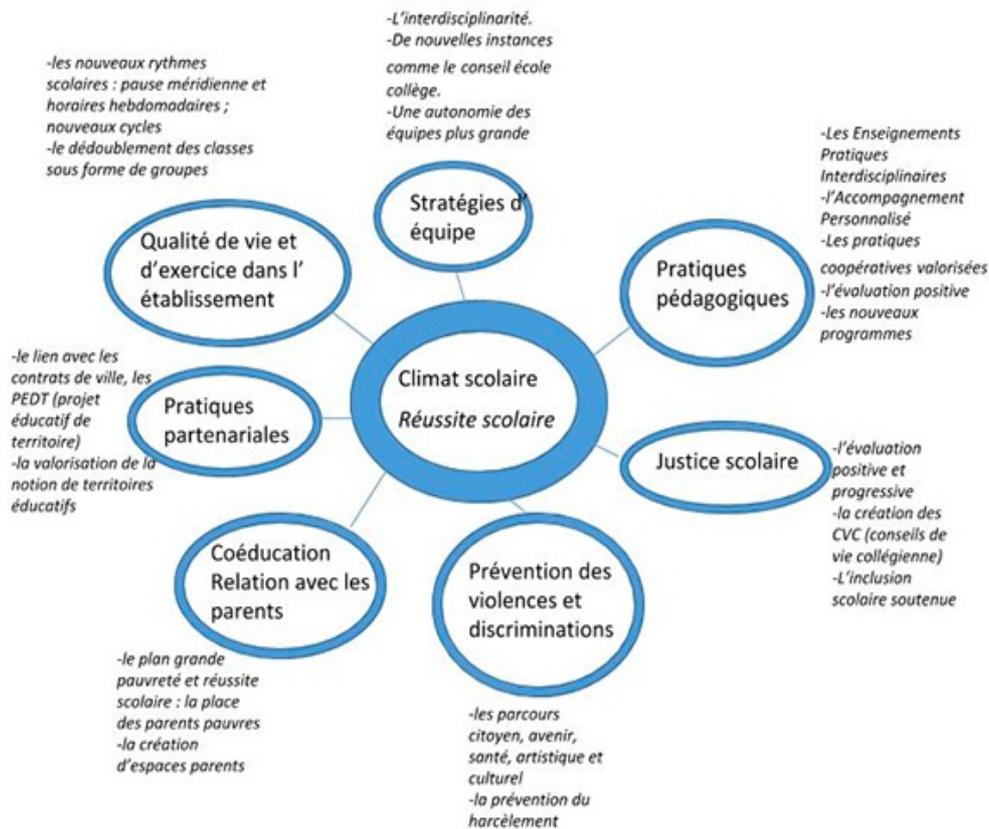
On retrouve tous ces points dans la réforme du collège. Et comme la démarche « climat scolaire », la réforme de la scolarité obligatoire que nous connaissons actuellement est bien systémique.

C'est une réforme globale mais comme pour le climat scolaire, les stratégies d'équipe sont essentielles. En effet, l'ambition portée par la refondation de l'école et la réforme est de renforcer l'action des acteurs du système scolaire pour la réussite de tous et de chacun des élèves. Or, les études ont démontré que parmi les piliers ou facteurs qui influent sur le climat scolaire, le plus important est celui des stratégies d'équipe. On peut donc reprendre la démarche systémique climat scolaire, en établissement, pour la mise en place de la réforme de la scolarité obligatoire, tant les objectifs sont intimement liés : la réussite pour chacun et le bien-être de tous nos élèves.

Ainsi, améliorer la réussite des élèves passe par l'activation de leviers multiples qui sont tous liés entre eux et que le schéma « climat scolaire » ci-dessous permet d'éclairer. Et ce schéma comme cette démarche sont transposables pour la mise en place de la réforme de la scolarité obligatoire.

Entrer dans la réforme du collège en ayant à l'esprit la notion et la démarche « climat scolaire » est donc essentiel pour parvenir ainsi à la réussite de tous et de chacun des élèves.

En italique, sur ce schéma, Des exemples (non exhaustifs) de ce que l'on retrouve dans la refondation de l'école et la réforme de la scolarité obligatoire.



Le climat scolaire, une approche systémique : schéma inspiré du site « climat scolaire » : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

ANNE-LAURE ARINO

Chef d'établissement

Membre de l'association 2D2E (Droit déontologie éthique en éducation)

Faire équipe ou créer du collectif

PATRICK GEFFARD. La question du « Faire équipe » est abordée ici d'abord à partir du collectif, puis en évoquant des expériences rencontrées par le chercheur dans deux dispositifs : le groupe d'écriture monographique tel qu'il se pratique au sein d'une certaine pédagogie coopérative, et le groupe d'analyse clinique de la pratique professionnelle.

Comme mon expérience d'enseignant puis d'accompagnateur ou de formateur d'enseignants m'a régulièrement mis en présence d'une certaine distance (c'est un euphémisme) entre des demandes instituées à travailler en équipe et ce que les professionnels vivent effectivement, je suis d'abord allé voir ce qui est dit dans certains textes officiels à propos du travail en équipe. Voici, pour exemple, un résumé de ce que l'on peut lire dans le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » publié dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* de juillet 2013 au sujet de la compétence numéro 10 intitulée « Coopérer au sein d'une équipe ».

Les professionnels y sont invités à « *inscrire leur intervention dans un cadre collectif* », cadre qui doit assurer « *la complémentarité et la continuité des enseignements comme des actions éducatives* ». Ils doivent aussi « *collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation* » et « *participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs* », toujours en coopération, le texte y insiste. Le verbe « coopérer » est utilisé à plusieurs reprises, parfois à propos de modalités d'action qui semblent en effet nécessaires pour assurer un travail en équipe. Il est par exemple question de « *savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation* », ou encore de « *coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative* ».

Il me semble que l'on ne peut que se réjouir de voir employer des termes comme « collectif », « équipe » ou « coopération » dans ce texte officiel, en particulier dans un contexte historique et social où la mise en concurrence semble être devenue la norme. Mais on peut remarquer aussi que l'utilisation de ces mots n'est pas accompagnée d'une définition ou de précisions sur le sens à leur donner dans le contexte. Ce qui leur confère en quelque sorte un statut d'objets « déjà là », de « ça va de soi » qui ne semble pas mériter d'être un peu éclairé.

Pourtant, un terme comme « collectif » peut être quelque chose de plus dense qu'un vocable servant simplement à faire référence à un rassemblement d'individus, pour ne pas dire un entassement. Il peut même être un concept fort, comme c'est le cas chez plusieurs auteurs, notamment chez Jean-Paul Sartre dans *Critique de la raison dialectique*, auteur chez lequel le terme a toutefois un autre sens que celui que je vais évoquer maintenant.

Car c'est chez un psychiatre et psychanalyste que je suis allé chercher quelques indications qui me paraissent pouvoir intéresser des enseignants ou des éducateurs. Je veux parler de Jean Oury, fondateur de la clinique de La Borde qui nous a quittés en 2014 et qui fut une figure majeure du courant thérapeutique nommé psychothérapie institutionnelle. Mais, m'objecterez-vous peut-être, pourquoi diable aller s'intéresser à la pensée d'un praticien de la santé mentale lorsqu'il est question de l'école ? Tout simplement parce que, même si psychothérapie et pédagogie n'œuvrent pas dans le même registre et que leurs tâches

primaires différent, je crois qu'il existe dans le premier champ des conceptualisations et des dispositifs qui peuvent fournir des repères utiles pour le second. Je commence donc par retenir le concept de « collectif » proposé par Jean Oury, terme qui était aussi le titre d'une année de son séminaire de Sainte-Anne, puis d'un ouvrage homonyme.

Dans l'enseignement d'Oury, on rencontre le collectif sous une double figure : parfois sur un versant opératoire, dans l'organisation de dispositifs thérapeutiques au sein de l'établissement de soin et parfois en tant qu'élément de théorisation. Mais toujours dans une dimension quelque peu paradoxale puisque, comme il le signale au début de son séminaire, il s'agit de « *mettre en place des systèmes collectifs, et en même temps préserver la dimension de singularité de chacun* ».

Assurer une pratique vivante dans une telle dimension paradoxale nécessite, toujours selon Oury, de maintenir active ce qu'il nomme la « *fonction diacritique* ». C'est-à-dire, même si c'est trop rapidement résumé, instituer des dispositifs qui introduisent de la distinctivité. En particulier entre les statuts que l'on occupe et les rôles que l'on peut être amené à jouer ou, sur un autre plan, entre les registres imaginaires et symboliques.

Comme le dit Oury à la fin de son séminaire, « *si on fait l'intégrale d'un certain nombre de petits événements qui sont des émergences authentiques de quelque chose de l'ordre du transfert [...], il va y avoir production de nouvelles structures* ». C'est ce qu'il appelle le « *collectif* ».

Des événements qui sont l'occasion d'émergences authentiques et des dispositifs qui favorisent la mise en jeu des mouvements transférentiels au service de la tâche primaire, voilà, je crois, ce qui est précisément à l'œuvre dans les dispositifs que je vais évoquer.

LE GROUPE D'ÉCRITURE MONOGRAPHIQUE

Je commencerai par parler de ce que j'ai appelé en introduction le « groupe d'écriture monographique ». De quoi s'agit-il ? Dans mon expérience de praticien et de chercheur, ce dispositif s'inscrit dans le prolongement de propositions faites par Aïda Vasquez et Fernand Oury, en particulier dans *Vers une pédagogie institutionnelle* (1), l'ouvrage fondateur de l'approche pédagogique qui porte le même nom.

Pour présenter cette modalité de travail, je définirai le texte monographique comme un écrit produit au sein d'un dispositif groupal, à partir d'un premier texte (constitué parfois de simples notes), qui est proposé par l'un des participants afin de servir de support à l'élaboration du positionnement professionnel de chacun des membres du groupe, ce travail d'élaboration se conduisant à travers des échanges principalement régis par la parole. À propos des monographies, Oury et Vasquez indiquaient qu'« *il s'agissait d'abord de choisir un objet commun d'activité, un objet signifiant, qui provoque l'accrochage affectif de tous [...], et puisse servir de médiation : un enfant qui est là, présent-absent imaginaire, peut fort bien jouer ce double rôle [...] Il naît ainsi un lien qui facilite les échanges, un lien où un autre mode de parole apparaît [dans] un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit* ».

Je vais donner quelques exemples de ce que j'ai pu recueillir auprès de participants à des groupes d'écriture monographique, d'abord dans le cadre d'une recherche, puis dans le contexte d'une pratique d'enseignement qui était aussi un support pour la recherche.

La première recherche avait été conduite à partir d'entretiens cliniques réalisés auprès d'enseignants de l'école élémentaire organisant leur classe selon les modalités de la pédagogie institutionnelle. Ce travail était centré sur la manière dont les professionnels évoquaient leur rapport à la structure d'enseignement dont ils étaient à la fois initiateurs et responsables, mais aussi au groupe d'enseignants dont ils faisaient partie, groupe de pairs praticiens de la pédagogie institutionnelle. Il y avait donc là une dimension de travail avec une équipe ou par une équipe, même si ces enseignants n'exerçaient pas forcément en un même lieu. Une des caractéristiques de ces groupes d'élaboration de la pratique, c'est la manière dont le travail y est agencé.

Structurés à partir d'institutions telles que le temps de parole inaugural appelé Quoi de

neuf ?, le moment d'organisation dénommé « conseil » et de séquences de travail comme celle de l'écriture monographique, ces groupes fonctionnent en quelque sorte dans un rapport homomorphique avec ce qui est institué dans la classe elle-même. À mon sens, ce que la recherche a permis de mettre au jour, c'est l'existence de ce que j'ai nommé « un transfert des modes de liaison ». En effet, si les enseignants mettent au travail dans le groupe d'écriture monographique ce qui vient leur poser question dans la pratique d'enseignement, en particulier les rencontres avec les élèves qui les « touchent » au plus près sur le plan psychique, selon une expression utilisée par l'un des professionnels, il semble bien que c'est parce que ce « groupe de travail », au sens de Wilfred Ruprecht Bion, n'est pas construit autrement que le dispositif mis en place dans la classe. L'« efficacité » (si l'on peut utiliser ce terme) du travail d'équipe que constitue le groupe de pairs se révèle très fortement liée au fait que la pratique quotidienne de classe est elle-même coopérative et institutionnalisée.

En écoutant les liens faits par les praticiens entre le travail effectué dans le groupe de pairs et celui qu'ils conduisent auprès des élèves, il apparaît que la participation des enseignants au groupe de travail leur permet d'introjecter des modalités de liaison aux autres qu'ils réutilisent ensuite au sein de la classe. Mais cette circulation d'un espace à l'autre n'est pas à sens unique. Si une part essentielle de la capacité à accueillir et à métaboliser les éléments psychiques circulant dans la situation professionnelle s'élabore dans le groupe de praticiens, l'usage extrêmement fréquent, lors des entretiens, de l'expression « *comme en classe* » laisse penser que, dans la classe aussi, se constituent des capacités d'écoute qui se transfèrent ensuite dans le travail d'équipe.

Parmi les propos recueillis, voici, à titre d'exemple, ce que déclarait un enseignant au moment où il parlait du groupe de pairs : « *Il y a un moment forcément où je pense qu'émotionnellement il y a aussi des choses qui se passent dans cette classe et qu'on a besoin de partager et y'a aussi des difficultés [...] ; on ne peut pas forcément trouver de solution tout seul.* » Tout en mettant l'accent sur le registre émotionnel, il ne réduisait donc pas le travail réalisé dans le groupe à cette seule dimension. Pour faire le lien avec ce que j'ai évoqué précédemment, il me semble que l'on voit là affleurer la fonction diacritique dont parlait Jean Oury.

Je mentionnerai aussi un travail d'écriture monographique plus récent, à partir d'un dispositif mis en œuvre dans le cadre d'un séminaire faisant partie du master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation proposé par l'ÉSPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation) de l'académie de Créteil. Le séminaire s'intitulait « Réflexivité en situation professionnelle et analyse des implications personnelles ». Il s'adressait à des étudiants préparant le concours de professeur des écoles. Pour résumer la démarche, disons qu'était proposée aux étudiants l'écriture d'éléments de leur pratique débutante de la classe, à l'intérieur d'un dispositif susceptible de favoriser la réflexion sur celle-ci, mais également apte à produire une certaine élaboration de l'engagement subjectif de chacun. Il faut dire que pour ces enseignants en devenir, la question de « faire équipe » se posait parfois assez vivement. En effet, soucieux d'accomplir les tâches dont ils étaient chargés, ils étaient en même temps confrontés aux inattendus que la situation professionnelle ne manque pas de faire surgir et à une certaine difficulté à échanger au sein de l'équipe pédagogique dont ils faisaient temporairement partie.

Mon enseignement avait la particularité d'être construit selon une approche coopérative fortement inspirée des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle. De manière complémentaire, ce groupe d'étudiants travaillait avec un autre groupe conduit par Arnaud Dubois à l'université Cergy-Pontoise, ce collègue ayant organisé son propre séminaire en suivant les mêmes démarches. Les quelques citations tirées du travail final des étudiants que je vais proposer maintenant proviennent donc de réflexions produites au sein d'un triptyque écriture monographique-correspondance-institutions.

L'une des caractéristiques du travail engagé est de permettre de faire venir à l'expression des propos renvoyant à des éprouvés qui procurent parfois un certain malaise (ou un malaise certain) à ceux qui en font l'expérience, mais aussi de les faire entendre à d'autres, d'en faire ainsi une petite monnaie d'échange. C'est en ce sens que ce type de travail me paraît

présenter de l'intérêt, lorsqu'il est question de constituer des équipes dans des milieux professionnels ayant l'humain comme premier objet d'attention.

J'ai noté que ce sont régulièrement des éprouvés éloignés de ce qui peut paraître attendu par l'institution qui viennent à se formuler. Comme lorsque, à propos d'une élève pour qui la psychologue attachée à l'école conseillait « *d'être gentille* », Mathilde nous confie : « *Je n'ai pas envie de lui dire "tu travailles bien", je n'ai pas envie de m'occuper d'elle, pas envie de la voir.* » Sa collègue Esther va même plus loin en énonçant que « *des fois, j'ai envie d'encastrier un môme* ». Entendant cette affirmation, je répète alors la formule, en modifiant un peu l'énonciation pour faire entendre l'évocation de castration qu'elle contenait aussi, mais sans aller plus loin, laissant les sourires bienveillants de ses pairs apaiser la gêne d'Esther et le travail se poursuivre.

De son côté, Samia a conclu son dossier par un retour sur le dispositif coopératif en écrivant : « *[Il] m'a permis de professionnaliser mes échecs, mes inquiétudes, mes doutes, mes peurs. Il m'a aidé à mettre sans complexes et surtout sans honte des mots sur ce que je pensais inavouable de la part d'un professeur des écoles [...] ; l'écriture a rétabli une sorte d'équilibre en réorganisant à chaque fois et la pensée et les actes.* »

Ce que je tente de soutenir à travers ces exemples, c'est qu'il convient d'être attentif aux modalités selon lesquelles peut s'organiser un travail d'équipe si l'on souhaite que chacun puisse y trouver, et y voir reconnue, sa place singulière, tout en permettant d'élaborer en situation groupale les questionnements rencontrés. Autrement dit, si l'on essaie de s'inscrire dans une praxis plutôt que dans une « *activité fabricatrice* », pour reprendre une expression de Francis Imbert. La praxis étant à entendre ici au sens de Castoriadis, pour qui « *la vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis [qui] elle-même fait surgir constamment un nouveau savoir [...] ; pour la praxis, l'instance ultime n'est pas l'élucidation, mais la transformation du donné* ».

LE GROUPE D'ANALYSE CLINIQUE DE LA PRATIQUE

Il me semble qu'une des nécessités pour qu'un travail en équipe puisse se réaliser, pour que des professionnels puissent « faire équipe » et non juxtaposition d'individualités (ou homogénéisation, ce qui est pire), c'est précisément qu'il existe un espace favorisant la transformation du donné. C'est pour cette raison que je veux dire aussi quelques mots du dispositif d'analyse clinique de la pratique professionnelle tel que je le mets en œuvre. Dans ce registre, ma référence majeure est le travail de Claudine Blanchard-Laville, celui-ci étant en partie constitué à partir des propositions de Michael Balint, l'initiateur des dispositifs groupaux qui portent aujourd'hui son nom.

Cette auteure qui, avec Dominique Fablet, a soutenu que l'analyse clinique des pratiques permet une « *coconstruction du sens [des] pratiques et l'amélioration des techniques professionnelles* » insiste dans son dernier ouvrage sur les possibilités offertes par ce dispositif de « *transitionnaliser l'expérience professionnelle [...], de transformer les affects traumatiques* ». Un type de travail qui se situe donc du côté de l'élaboration de l'implication et non de celui de l'explication, fût-elle bienveillante.

Cette approche porte toute son attention sur les modalités d'énonciation des situations évoquées, dans la perspective de permettre une activité de reprise et de transformation du positionnement subjectif, et donc, dans un second temps, une évolution de l'action auprès de ceux avec qui l'on travaille. Et c'est parfois une simple bizarrerie dans la formulation qui ouvre aux processus de copensée. Je me souviens d'un moment où, dans un travail avec une équipe d'ITEP (Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique), l'une des participantes énonce soudain et de manière très affirmée : « *Je prône l'injustice !* » Cette phrase en forme de lapsus, insoutenable en d'autres lieux, a permis au groupe d'engager un travail de pensée sur la nécessité de ne pas traiter tout le monde selon un même schéma préétabli, sur la nécessité de maintenir de la distinctivité entre les personnes et sur la possibilité de penser à la relation que l'on entretient avec tel ou tel en fonction de ses propres voies d'investissement.

Je précise aussi que je ne fais pas de coupure stricte entre le groupe d'analyse clinique de la pratique et le groupe d'écriture monographique, car les deux dispositifs me semblent très proches dans ce qu'ils mettent en jeu. Je donnerai un dernier exemple pour appuyer cette affirmation. C'est un moment où une enseignante en formation, Aminata, doit lire au groupe sa monographie encore en chantier. Ce texte contient un passage qui a retenu mon attention parce que l'étudiante y tient des propos d'apparence un peu paradoxale à l'adresse d'Abou Bakir, un élève qui l'avait frappée. D'une part, Aminata a dit à l'élève : « Pourquoi tu me fais mal ? Réponds-moi ! Tu sais, tu as le droit d'être en colère, mais tu n'as pas le droit de faire mal à quelqu'un, donc ta colère et tes envies tu dois les exprimer autrement, sans nuire aux autres. » Cette affirmation du droit à la colère m'a semblé tout à fait intéressante de la part de quelqu'un qui était à l'orée de sa pratique professionnelle. Mais Aminata a ensuite ajouté : « Tu dois faire des efforts sur toi, c'est-à-dire cesser d'éprouver des émotions intenses, d'abîmer les jouets, les livres, etc. »

Au cours du séminaire, Aminata rechigne à lire son texte à voix haute pour le groupe. Pour expliquer sa réticence, elle met en avant son accent qui, dit-elle, nous rendrait la compréhension difficile. Protestations : puisque habituellement nous la comprenons sans difficulté, pourquoi aurait-elle soudain un accent incompréhensible ? Aminata accepte de lire son texte.

C'est alors elle qui, pendant sa lecture, manifeste de l'émotion. Une émotion qui vient marquer un moment précis : non pas le passage concernant le droit à la colère, mais celui relatif à ces émotions qu'il conviendrait de faire cesser. Aminata finit sa lecture et la séance les larmes aux yeux. L'interprétation qui m'apparaît alors est que ce sont ses propres émotions qu'Aminata tente de refouler dans la rencontre avec Abou Bakir, ses émotions dans la situation professionnelle.

Pendant la lecture du texte, une autre étudiante, Leïla, utilise la possibilité offerte à chacun de faire une intervention. Celle-ci est en rapport avec un événement survenu récemment dans sa propre classe. Leïla dit être intervenue auprès d'un élève « agité » (« c'est mon Abou Bakir à moi », dit-elle) pour lui demander ce qui lui posait problème, ce qui l'amenait à être si remuant. Elle s'est étonnée elle-même de poser de telles questions et se demande même si elle a bien agi.

Ma réponse, étayée sur un exemple personnel ancien, est qu'il convient de se faire confiance et que, parfois, lorsque le niveau d'angoisse est abaissé, on s'entend proférer des paroles éventuellement inattendues, mais qui ont de fortes chances d'être adéquates. Leïla ironise alors sur les attitudes prescrites aux « fonctionnaires de l'État » et j'avance mon interprétation de l'apparente contradiction, dans le texte d'Aminata, entre le droit à la colère et la répression du recours aux émotions : les mots sur la colère concernent Abou Bakir, la répression des émotions la concerne, elle. Aminata accepte cette proposition de compréhension.

Je pense qu'un enjeu important dans les différents exemples évoqués concerne la place de l'affect et de ses destins. André Green, relevant sa structure ambiguë, écrivait : « En tant qu'il apparaît comme élément de discours, il se soumet à cette chaîne [...] mais, en tant qu'il rompt avec les représentations, il est cet élément du discours qui refuse de se laisser lier par la représentation et "monte" à sa place. » Ce qui me paraît relier les deux dispositifs présentés, c'est bien leur capacité de permettre la liaison des affects à la chaîne discursive et, grâce à cela, de favoriser la possibilité d'un travail en commun qui s'inscrit dans la perspective du collectif. ■

PATRICK GEFFARD

Maitre de conférences en sciences de l'éducation, université Paris 8

1 Aïda Vasquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, éditions Maspéro, 1967.

5. Le défi de la diversité : des pratiques innovantes pour la réussite de tous.

Laïcité dans les quartiers ségrégués : un cadre analytique et des réalités

GENEVIÈVE ZOÏA. La laïcité est aujourd'hui un terme à la fois très défini et un cadre à investir, il s'y joue des dimensions qui la dépassent complètement, dans la mesure où ce sont des conceptions du bien public et du vivre ensemble qui se trouvent mobilisées à travers les discussions, les débats et les différents usages qui en sont faits. Il est clair par exemple que l'intérêt public, scientifique et médiatique pour le thème de la laïcité monte dans les années 80 en même temps que monte celui de l'intégration des immigrés.

Le choix fait dans cette communication est celui de traiter la laïcité sous l'angle de ses usages concrets, sur la base d'enquêtes de terrain dans des quartiers ségrégués et sans mixité ethnoculturelle. Je vais m'intéresser à comment la laïcité prend corps. Pour cela, je propose d'abord un cadre analytique qui correspond à des théories du bien public, et je reviens ensuite sur le terrain d'application de ce cadre.

UN CADRE ANALYTIQUE

On entend fréquemment parler de laïcité ouverte ou fermée. Cette expression n'est pas très heureuse car clivante, mais elle correspond au fait qu'historiquement, la définition de la laïcité en France se déplace entre deux pôles (si l'on admet une réduction de la complexité, car Jean Baubérot identifie par exemple sept laïcités) : d'une part, le pôle d'un État fort dans l'organisation de l'ordre public. D'autre part, le pôle de la liberté forte, individuelle et de ses possibilités d'expression, donc garanties par l'État.

Dans une première partie, je distinguerai analytiquement trois conceptions de la laïcité, à partir de mes enquêtes de terrain, qui font écho aux catégories de Philippe Portier, et qui correspondent à trois conceptions classiques de la pensée en matière de bien public.

La première repose sur l'idée d'une laïcité régulatrice, autoritaire : elle incarne la tendance du primat de l'ordre public sur les activités et opinions privées, d'où l'importance pour les tenants de ce point de vue de la neutralisation de l'espace public. En ce sens, toute expression religieuse et particulariste porte atteinte à la vie en commun, comme les dimensions alimentaires ou vestimentaires de notre expérience culturelle ordinaires. On retrouve bien entendu ici la question des cantines scolaires.

La deuxième est libérale (au sens philosophique) et pose le primat de l'autonomie de la société civile, des libertés d'expression. L'État en est en quelque sorte le serviteur et le garant. On reconnaît ici la pensée des Droits de l'homme, très attachée aux idées d'émancipation, d'autonomie, autour d'une morale de la dignité humaine et de la justice sociale. On pense bien sûr à la Ligue des droits de l'homme, la Ligue de l'enseignement, la Fédération de la libre pensée, etc.

La troisième conception va considérer que pour penser le bien public, le plus important est de raisonner à partir des caractéristiques et des réalités vécues par les individus. Cette conception est proche des « *accommodements raisonnables* » (Charles Taylor et Gérard Bouchard), dans le sens où elle réfléchit à des droits spécifiques possibles à chaque groupe culturel ou social, ce que l'on peut nommer des « communautés ». Ses arguments sont que les institutions ne peuvent de toute façon pas être neutres : elles ont un héritage, une histoire culturelle, elles sont inscrites dans l'espace, les normes, les lois, etc. Cette objectivation entraîne qu'on peut confondre des modes de vie majoritaires et des comportements irréversibles, universels et nécessaires. Par exemple, le catholicisme marquerait culturellement l'école, et donc tous (élèves, professionnels) ne seraient pas à égalité devant les jours fériés, etc. Autrement dit, certains individus, certains groupes peuvent mieux faire coïncider l'intime et le public. Du point de vue de cette troisième conception, on insiste sur le fait que la laïcité doit être une obligation de neutralité de l'État envers les citoyens, et non une obligation des citoyens envers l'État.

UNE LAÏCITÉ-SÉCURITÉ

À partir de ce cadre, tentons maintenant une lecture pragmatique des conceptions du vivre ensemble qui se manifestent dans les quartiers ségrégués.

Depuis quelques mois, se manifeste la mise en application d'une sorte de laïcité-sécurité prégnante : au nom de la laïcité, une politique de prévention du risque et de sécurité se déploie. Les renseignements territoriaux travaillent d'ailleurs aujourd'hui étroitement avec les élus éducation des villes, ainsi qu'avec les responsables techniques des collectivités et l'administration de l'Éducation nationale (n'oublions pas l'apparition d'un référent académique radicalisation en 2016, après celle du référent laïcité).

Concrètement, plusieurs circulaires cadrent aujourd'hui cette politique de la sécurité : leur registre est celui de la radicalisation, des attentats possibles. Il s'agit de protéger sur le plan physique les agents communaux et scolaires, et les publics. Nos enquêtes montrent que les établissements scolaires sont prioritairement considérés sous l'angle de la sécurité physique. Mais il s'agit bien sûr aussi d'un autre type de protection contre le danger : la protection des valeurs devant un risque moral. Ce risque conduit à établir la priorité : faire barrage au communautarisme.

Ainsi, la protection des bâtiments scolaires cible prioritairement des grilles, des digicodes, l'installation de visiophones, de caméras, de gâche électrique, d'alerte sonore en cas d'intrusion, le renforcement des portails et de la clôture, ou bien encore la pose de filtres antiflagrants pour les fenêtres. De la même façon, concernant les risques moraux, des formations sur le thème de la radicalisation sont proposées aux professionnels des quartiers (associations, enseignants, etc.) ; un véritable marché s'organise.

Une partie très importante du budget de fonctionnement des écoles pour l'année scolaire est donc placée dans la sécurité, avec des effets très concrets : sur les gens et sur le sens même de l'école. La sécurité coutant cher, une véritable concurrence des normes s'organise et la solution pour récupérer des fonds sera par exemple de grignoter sur le tiroir « accessibilité », en reportant les équipements toujours à mettre à jour concernant les situations de handicap,

la peinture des locaux, ou encore ceux des toilettes, ou un personnel de plus dans la cour d'école, par exemple. Nous constatons que toutes ces dimensions touchent au vivre ensemble et au bien-être, dont tous les travaux nous montrent l'importance en matière de réussite scolaire et éducative, et donc de sécurité.

Cette politique de la sécurité au nom d'une laïcité serait celle du premier modèle que j'ai évoqué dans le cadre analytique que je propose : la conception d'un État fort, qui intervient d'en haut, au nom de l'intérêt collectif. Bien sûr, la question de la sécurité n'est pas nouvelle : ce qui est plus nouveau, c'est sa mobilisation au nom de la laïcité, et l'effet d'évidence que cette politique semble susciter. Or, en contrepartie, le communautarisme devient bien sûr le danger principal, et la grille de lecture principale dans ce quartier.

UNE LAÏCITÉ LIBÉRALE

Abordons maintenant le deuxième modèle, celui de la laïcité libérale, des droits et des libertés, à l'aune de nos terrains d'enquête. On pourrait s'attendre à ce que les enseignants ou encore les travailleurs sociaux critiquent cette politique de sécurité au nom de la logique des droits. C'est d'ailleurs cette attitude que l'on retrouve dans certains médias, par exemple à propos de l'État d'urgence : une critique vis-à-vis d'une forme d'utilitarisme qui privilégie l'intérêt public contre les libertés. Cependant, cette critique est faible dans les quartiers dans lesquels nous avons enquêté, même si nous avons entendu une majorité d'enseignants refuser de réaliser des contrôles visuels des sacs des parents à l'entrée de l'école, mais tout en demandant aux agents communaux de le faire à leur place.

Au contraire, de façon étonnante, la logique des droits vient converger ici avec celle de sécurité et la justifier lorsqu'elle met en avant l'autonomie et l'émancipation des publics des quartiers face au risque moral qui les guette, et nous guette, comme celui du communautarisme. Ainsi la mise en avant d'une « *loi religieuse dominante chez ces publics qui prime sur l'obligation scolaire et les principes et valeurs de la République* ». Une liste des signes inquiétants est pointée, comme les dérogations pour les jours de fête musulmane, les évitements du sport, l'habillement, les questions de domination masculine, l'alimentation, etc.

Pourtant, il faut souligner quelques éléments illustrant la complexité des interactions qui construisent des situations de séparation culturelle. Par exemple, les choix de ne pas proposer de menus végétariens qui ont pour conséquence de vider à moitié la cantine scolaire, sauf le vendredi où elle fonctionne quasiment à plein. Les politiques publiques et la recherche travaillent encore peu ce problème, qui a des répercussions en matière de santé publique et de bien-être à l'école : les restaurants scolaires d'une partie importante des collèges de l'éducation prioritaire sont peu à peu désertés. Ainsi, mettre l'accent sur la communautarisation religieuse comme explication de la séparation ethnoculturelle devient un problème, est singulièrement réducteur de la réalité sociale et de tous les paramètres qui s'y trouvent noués, enserrés. L'on peut raisonner de la même manière pour la pratique du sport à l'école, en particulier la piscine. Est-ce seulement un problème de laïcité et de son envers repoussoir ? d'islam ? Évidemment pas, et même si nous ne disposons pas encore d'enquête quantitative, nous savons que les médecins généralistes des quartiers établissent des dispenses et que l'allergie au chlore est ici très répandue. Soyons plus nuancé, le marché existe ici aussi.

On a beaucoup parlé et publié à propos du voile et je passerai rapidement sur cette question. Je souhaite seulement souligner que l'expression corporelle des femmes du quartier est systématiquement pensée sous l'angle de l'oppression, et bien sûr, aux antipodes des conceptions libérales de l'émancipation sexuelle. Tout ce qu'on peut entreprendre pour déshabiller les femmes et les filles des quartiers doit être entrepris, et tout est fait dans le quartier pour leur émancipation. Les associations doivent prioritairement, pour voir leurs actions valorisées, lutter contre les effets de genre, même si les publics, là encore, ne sont pas au rendez-vous.

UNE LAÏCITÉ RELATIONNELLE

Le troisième modèle analytique de laïcité, à l'aune duquel j'examinerai le terrain, fera office de conclusion, interrogeant la possibilité d'une laïcité relationnelle. De ce point de vue, il s'agirait, cette fois, de partir de l'expérience des individus pour penser le bien public, d'essayer de penser comment faire avec les individus tels qu'ils sont, et non pas tels qu'ils devraient être. Que signifie cette affirmation ?

Peut-on parler de laïcité aménagée ? Prenons l'exemple du système éducatif. Dans une société dont l'arrière-plan historique et culturel est catholique, il est extrêmement simple d'être neutre et citoyen, car tous les aspects privés coïncident avec les aspects publics de l'existence. Ainsi, le dimanche, par exemple, une majorité d'enfants n'a pas besoin de demander une autorisation d'absence scolaire : ils ne sont pas traités sous l'angle du statut spécial.

Au contraire, pour les plus vulnérables d'entre les enfants et les jeunes des minorités, mais qui constituent une majorité dans les quartiers, le risque d'une construction de rivalité mimétique est grand : des femmes expliquent dans nos enquêtes comment certains jeunes du quartier légitiment le djihad. Ils accusent leurs parents d'être « *sous influence* ». Ils ressentent la laïcité comme identité collective, nationale, voire chrétienne, qui veut les mettre au pas, qui les renvoie sans cesse à des origines humiliantes (coloniale et postcoloniale), en somme toujours susceptibles de constituer un corps étranger au sein de la République. Les plus jeunes entrent alors dans des logiques de séparation. Ils sont piégés entre deux mondes et jouent à qui gagne. À qui appartiennent-ils ? À quels hommes appartiennent leurs mères ?

DÉPASSER LES DÉBATS SIMPLISTES

C'est l'école qui est laïque : elle accueille tous les enfants. Mais eux, ont-ils à être laïques, au risque d'une confusion ? Car les enfants ne pourront pas parvenir à se dépouiller tout seuls de toute inscription sociale et religieuse : les épures n'existent pas. Les élèves incarnent forcément une expression culturelle. Sauf si le modèle dominant était universel. Il est vrai que l'articulation entre universel et particulier est compliquée et qu'il est particulièrement difficile de résister à la tendance à universaliser sa propre expérience, alimentée par des dimensions héritées de l'histoire de la laïcité, des lumières, auxquelles on est attaché.

Et pourtant, il faut bien tenter de penser au-delà des oppositions binaires entre religion et archaïsme et laïcité et modernité. Les choix, vestimentaires, alimentaires, ne sont pas seulement des signes de communautarisme ou de rejet de la laïcité. Dans les enquêtes sur lesquelles nous prenons appui ici, les femmes montrent que si elles n'adhèrent pas forcément à la conception dominante du féminisme qui plait aux instituteurs ou aux travailleurs sociaux, elles essaient (et quelquefois avec l'ossature morale que leur apporte la religion) de se construire dans et avec leur propre environnement. Au fond, elles utilisent les ressources dont elles disposent pour s'affirmer, dans leurs expériences quotidiennes, à l'école, au travail, etc. ■

GENEVIÈVE ZOÏA

Professeure d'université en ethnologie, Cepel, Montpellier

La mixité et l'équité ou comment lutter contre les inégalités scolaires

NATHALIE MONS. Trois ans après la création du Conseil national d'évaluation du système scolaire, l'auteure nous montre en quoi (ici à propos de la mixité sociale) le choix de développer des évaluations comme autant de ressources à destination de la communauté éducative constitue la base d'un accompagnement qui permet à chacun de ses membres de s'emparer de son destin et de ses responsabilités.

Si on est là aujourd'hui tous ensemble, c'est qu'on pense que la société doit non seulement bouger par le haut, mais qu'elle doit nécessairement bouger par le bas et que son école doit bouger par le bas.

Ce que l'on voit aujourd'hui, trois ans après la création du Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire), c'est que oui, réellement, la communauté éducative s'est emparée des matériaux et des ressources d'évaluation livrés par le conseil à travers de très nombreuses participations à des conférences, des vidéos d'experts. On sent qu'il y a vraiment une appétence pour avancer, et je crois que tout ça doit nous rendre tout à fait optimistes.

MIXITÉ SOCIALE

Aujourd'hui, on m'a demandé d'intervenir sur la mixité sociale, c'est un domaine que le Conseil a traité depuis sa création, pour plusieurs raisons. La première, c'est que comme vous le savez, un pas immense a été fait, plutôt de l'ordre des idées que dans l'opérationnalité de la mise en œuvre de ces politiques de mixité : nous avons inscrit dans la loi de refondation de l'école cet objectif de mixité sociale dans l'école française. On était en 2013, mieux vaut tard que jamais. Globalement, la France est très en retard par rapport à ce qui est développé historiquement dans certains pays, je pense aux États-Unis, à l'Angleterre, mais finalement très répandues à partir des années 90 dans les autres pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). On y arrive, en France, au moins dans l'ordre des idées.

On a un champ de recherche autour de la mixité à l'école et de ses effets à la fois sur les apprentissages et sur les attitudes des jeunes. Le Conseil s'est emparé de cette thématique pour lancer, en juin 2015, une conférence sur le sujet, avec toujours la même idée que nous produisons des évaluations scientifiques et nous rassemblons des représentants de la communauté éducative, soit toutes les parties prenantes qui peuvent intervenir sur les politiques de mixité, donc l'Éducation nationale mais pas seulement, aussi les collectivités territoriales, des responsables de la politique de la ville, etc. L'idée, c'est bien de faire dialoguer des univers différents pour s'emparer des ressources d'évaluation, des ressources intellectuelles produites par la recherche (dont ce qui se passe à l'étranger), pour pouvoir ensuite cofabriquer des préconisations. À la suite de cette conférence, toute une série de préconisations ont été diffusées par le Conseil, préconisations, et j'insiste là-dessus, qui sont issues du collectif. Ce collectif s'est ensuite transformé en réseau du Cnesco sur la mixité

sociale, où, finalement, à partir de ces évaluations, toute une série d'acteurs se sont dit « *oui on a envie de continuer, on a envie d'aller plus loin, de fabriquer des politiques locales* ». On a donc des collectivités territoriales, des chercheurs, des personnels de l'Éducation nationale qui ont continué à s'emparer de ces matériaux pour vraiment fabriquer de la mixité sur les territoires. Tout ça est vraiment dans la logique du Conseil, c'est-à-dire de ne pas en rester à produire des rapports qu'on mettra dans un tiroir, pour passer à un deuxième rapport puis à un troisième.

On construit des ressources d'évaluation que l'on soumet à la communauté éducative. On a envie d'avancer dans ce chemin-là, en liaison avec les éléments que produit la recherche et par exemple montrer qu'il peut y avoir des effets sur les apprentissages des élèves. Ensuite, on tire ce fil rouge tous ensemble, parce que je crois que l'école française aujourd'hui, elle est aussi très lourdement handicapée par une sorte de zapping politique, on passe d'un sujet à un autre, or on sait tous très bien que les politiques scolaires doivent s'inscrire dans une continuité qui est tout à fait centrale.

Aujourd'hui, je vous vais vous présenter certains résultats autour de la recherche sur la mixité. Il y a eu aussi une synthèse des recherches qui ont été menées sur la mixité qui sont présentes sur notre site internet, mais je n'aurai pas le temps de développer dans ces vingt minutes. Il y a bien sûr les convictions, nos valeurs qui promeuvent la mixité, mais cela ne suffit pas à légitimer ces politiques, nous devons aussi regarder du côté de la recherche.

En effet, on est tous convaincus que oui, la mixité c'est bien. C'est-à-dire que nous savons que l'école démocratique ne peut être qu'une école mixte, puisque c'est une des valeurs de base et pas seulement le fait majoritaire. Ce n'est pas seulement des élections qui fondent un régime démocratique, et l'on risque de s'en rendre compte dans quelques semaines, c'est aussi un régime politique dans lequel on partage un certain nombre de valeurs. Et finalement, cette mixité, ce refus du séparatisme social, ce refus de la discrimination, ça fait bien partie des valeurs qui doivent être embarquées. Ça nous semble évident et, par exemple, si je regarde l'expérience américaine, ce type de question remonte sur le terrain judiciaire, c'est-à-dire qu'il y a des communautés qui s'emparent du problème des discriminations et notamment certaines communautés hispaniques qui font remonter des dossiers qui vont jusqu'à la Cour suprême américaine.

En France, nous sommes tous d'accord sur ces valeurs, mais n'avons pas encore vu des familles se mobiliser dans l'espace judiciaire pour demander qu'il y ait une régulation de ce principe fort qu'est la mixité.

Ceci dit, je crois qu'on est aujourd'hui à une période charnière où, certes, les valeurs sous-tendent les politiques scolaires. On peut bien évidemment se placer sur le champ des valeurs, c'est fondamental, mais je crois qu'il faut aussi se placer sur des champs qui sont davantage reliés à des éléments empiriques, davantage reliés aux apprentissages, et s'interroger sur ce que la mixité fait aux apprentissages et aux attitudes des jeunes avec des éléments qui peuvent aussi constituer des arguments dans les échanges.

L'ÉVALUATION : OÙ EST-CE QU'ON EN EST EN TERMES DE SÉGRÉGATION SOCIALE AUJOURD'HUI ?

Premier point, cette ségrégation avait déjà été travaillée avant que le conseil 2015 s'empare de ce thème. Je dirai qu'en termes statistiques, quantitatifs, il y avait déjà des études qui étaient très souvent locales mais là, ça a été l'occasion de développer un premier champ de recherche.

Deuxième point, je reviendrai sur les effets de la mixité et ce que nous dit la recherche.

Nous avons demandé en 2015 à deux économistes de travailler sur des indicateurs de la mixité sociale à l'école, aucune enquête de grande ampleur n'avait été menée au niveau national sur un ensemble de niveaux d'enseignement. Ils se sont emparés de données administratives qui existent déjà, ils n'ont rien fabriqué, ils ont repris les données, ils ont travaillé sur la mixité au collège, au lycée entre les établissements, mais aussi au sein des établissements, cette mixité intraétablissement dont on parle finalement assez peu. Je veux parler par exemple des classes de niveau. Ils ont pu montrer que oui, ces phénomènes de

ségrégation existaient bien, confirmés par tous les acteurs de terrain. Certains d'entre vous les vivent au quotidien. Mais là, ils ont pu les mesurer. On a bien pu voir que oui, il y avait des établissements ghettos : 10 % des établissements qui accueillent deux tiers des élèves issus de milieux très défavorisés (enfants d'ouvriers, chômeurs, inactifs). Ils ont pu mettre en avant le fait qu'il existait une ségrégation scolaire intraétablissement, avec un niveau très élevé : 45 % de collègues qui abritent des classes de niveau (ça encore on le sait), mais à la lecture du rapport, ce qui m'a stupéfiée, c'est le caractère très généralisé de ces classes de niveau pourtant interdites par la réglementation depuis la loi Haby (1975). Ensuite, ils ont pu montrer une stabilité de ces phénomènes de ségrégation sociale et scolaire dans le temps.

Entretemps, le ministère s'était aussi emparé de ce dossier, ce qui est un plus. Véritablement, il y a eu un effort du ministère pour créer des indicateurs au sein de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), qui là aussi montre une stabilité dans le temps et un creusement entre le public et le privé et, très récemment, nous avons eu de nouveaux indicateurs, très rustiques, apportés par une enquête internationale TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) qui porte sur le primaire dans les matières scientifiques. Le primaire étant le point aveugle statistiquement de l'école française, il n'y a pas de données sur le primaire. Il s'agissait de savoir si à la fois les élèves parlaient une langue différente à la maison de la langue de l'établissement, approcher une ségrégation d'origine migratoire et des indicateurs sociaux. Ces données montrent aussi qu'il y a en France une forte ségrégation sociale comparativement aux autres pays dès le primaire, et une ségrégation d'origine migratoire un peu plus en retrait que ce qui se passe dans d'autres pays. On a des grands pays de ségrégation migratoire, tous ceux qui sont fondés sur le modèle d'intégration communautaire (Angleterre, États-Unis, Hollande, etc.). Heureusement, on n'en est pas là, mais ce qui était assez alarmant dans ces statistiques, c'est un degré assez partagé de ségrégation, mais surtout, à chaque fois, des écoles qui sont marquées par des publics très défavorisés en termes social ou migratoire, qui réussissent vraiment très mal, alors qu'on ne notait pas ce type de phénomène dans d'autres pays où on peut avoir des écoles ségréguées, mais qui vont réussir mieux que les écoles ségréguées françaises. Ça, c'est un point important, parce qu'il y a un lien entre le degré de ségrégation et les résultats des élèves, et la France est particulièrement peu performante pour faire réussir ces établissements fortement ségrégués.

À partir de ces éléments, ce réseau s'est constitué et il nous a passé une première commande. Dans ce réseau, il y a des acteurs qui agissent sur le terrain, puis qui se tournent vers les chercheurs. On voudrait mieux comprendre ce point-là et ça va nous servir dans l'action. À partir de ce constat de 45 % des collègues avec des classes de niveau, que se passe-t-il dans ces collèges, qu'est-ce qui fait qu'on en arrive là ? Du coup, on a mené une enquête sur la constitution des classes de niveau auprès des chefs d'établissement, collèges, lycée, public, privé, en les interrogeant à la fois sur les principes, les croyances, les représentations qui sont à la base de ce travail très concret de constitution des classes, et sur leurs pratiques concrètes.

On a interrogé ces chefs d'établissement pour voir si c'était un enjeu majeur pour eux que ces constitutions de classe, la réponse affirmative pour plus de 90 % d'entre eux n'est donc pas anecdotique. C'est au cœur de leur travail. Ensuite, on leur a demandé s'ils jugeaient positifs des mélanges sociaux, scolaires, etc. Lorsqu'on en reste aux grands principes, il y a une adhésion majeure, tout le monde pense que les classes de niveau ne sont pas pertinentes. Ce qui est intéressant, peut-être le point le plus intéressant de cette enquête, une fois passé ces grands principes et plongé un peu plus dans les représentations sociales que l'on met en lien plus directement avec les apprentissages, « *est-ce que vous pensez que l'enseignement dans une classe socialement hétérogène est efficace ?* », c'est que les résultats ne sont plus aussi unanimes. On n'a plus que 51 % des chefs d'établissement interrogés qui nous disent qu'enseigner dans une classe socialement hétérogène, c'est efficace. 18 % pensent que non, ça n'est pas efficace. Ce qui est inquiétant, c'est le tiers qui ne se prononce pas, ce qui est un nombre important dans une enquête quantitative. Refus de se prononcer ? incertitude ? Il y a sur ce point-là des choses certainement intéressantes. On retrouve exactement les mêmes réponses sur les classes culturellement hétérogènes, notamment

lorsqu'on travaillait la dimension migratoire. Voyez qu'il y a des choses à faire sur les représentations !

Oui, on adhère à des grands principes, mais quand il s'agit d'enseignement, on est beaucoup moins stabilisé, dès lors qu'on considère ce public de chefs d'établissement. Quelles étaient les pratiques et les critères utilisés pour la constitution des classes ? Il y a une multiplicité de critères qui sont pris au même niveau. 90 à 95 % des chefs d'établissement considèrent au même niveau les problèmes comportementaux des élèves, la diversité des profils scolaires (ségrégation scolaire), les options, la mixité filles-garçons, les tensions entre élèves, etc. Il y a trop de critères sans hiérarchie et on arrive à la constitution de ces classes, et certainement l'institution scolaire n'aide pas à la priorisation et d'ailleurs ne fournit pas d'outils pour aller vers une meilleure constitution moins ségréguée. Les chefs d'établissement prennent en compte la demande des familles, mais pas tant que ça finalement, il n'y a pas tant de demandes des familles que ça, cette tendance consommatrice est relativement tenue à distance (cf. les résultats sur le site du Cnesco).

QUELQUES ÉLÉMENTS SUR LES ENSEIGNEMENTS DE LA RECHERCHE

Que nous dit la recherche sur les effets de la mixité sociale et scolaire à l'école ?

Nous avons un champ extrêmement riche, assez peu étudié en France, c'est un champ de recherche international qui s'est largement développé sur les trente dernières années. Le débat scientifique se poursuit, c'est-à-dire que lorsqu'on a fait cette synthèse de la recherche scientifique, on a intégré des études qui étaient menées dans différents contextes nationaux, tout ça est extrêmement récent. Il y a aussi une recherche qui est encore en train de se faire et se développe sur deux axes : le premier axe (historique) vise à explorer les effets de la ségrégation sociale et scolaire sur les apprentissages ; le second axe vise à étudier les effets de la ségrégation sociale et scolaire sur toute une série d'indicateurs qu'on pourrait appeler de « cohésion sociale » ou « d'attitude des jeunes vis-à-vis de l'école, vis-à-vis de la société », attitudes qui vont être analysées au sein de l'école, mais aussi en dehors de l'école et dans la poursuite, après que ces jeunes ont quitté le système éducatif⁽¹⁾.

Concernant les apprentissages, on peut mettre en avant des effets de composition asymétriques. Très longtemps, on a trouvé des liens assez faibles entre mixité et apprentissage parce que finalement, on ne considérait pas les effets de la mixité selon, notamment, le niveau scolaire des enfants. Dès lors que l'on s'est dit peut-être que la mixité a des effets différenciés selon le niveau scolaire des jeunes, qu'elle va peut-être avoir des effets X s'ils sont de niveau faible et différents selon que l'on progresse dans le niveau scolaire, là, on a eu toute une série d'enquêtes de sociologues. Aujourd'hui, de nombreux économistes travaillent aussi très finement avec des modèles économétriques sophistiqués sur ce point-là et ce qui est intéressant, c'est que c'est dans des contextes nationaux très différents (États-Unis, Angleterre (riche d'analyses sur ce sujet), Inde, Irlande, Pays-Bas). Ces études dans des contextes différents nous montrent clairement, et là c'est un résultat qui est robuste et acquis depuis un certain temps, que la mixité sociale et la mixité scolaire sont en lien très positivement avec les résultats des élèves les plus en difficulté. À travers une série de processus que vous connaissez très bien, vous qui êtes au cœur de l'école, vous savez que lorsque vous avez une tête de classe, avec des niveaux très différents, les uns vont servir à pouvoir indiquer des normes, des directions, des stimulations, permettre de faire travailler les élèves entre eux. Pour les élèves de niveau moyen, l'effet est plutôt faible ; par contre, ce qui est intéressant, c'est que les dernières recherches précisent que pour les 5 ou 10 % la petite frange la plus haute, ils ont intérêt à rester ensemble pour progresser davantage, et ce point-là nous devons le voir ensemble collectivement, il ne faut pas le nier, parce qu'il va expliquer les stratégies parentales et particulièrement en France où on a un continuum lycée d'excellence-classes préparatoires aux grandes écoles-grandes écoles. Et si l'on ne comprend pas ce résultat de recherche et si on ne le met pas en lien avec certaines stratégies, si on va expliquer à ces gens qu'ils ont tout à fait intérêt à la mixité, là il se trouve que les recherches rencontrent les stratégies des parents. Mais globalement, au niveau social, clairement on a intérêt à faire collectivement cette mixité.

Concernant le deuxième champ et j'en terminerai là, c'est un champ plus récent et donc

moins stabilisé ; pour autant très consensuel pour l'instant, encore en développement. Et l'on voit des effets extrêmement positifs de la mixité sociale et scolaire sur toute une série d'attitudes des jeunes (attitude citoyennes, tolérance, croyance dans les institutions, capacité à intégrer l'altérité, intégrer les codes culturels différents), et cela quels que soient les jeunes. Et ça, c'est un point très important, car il intéresse aussi cette élite sociale, politique, économique et aussi scolaire parce que demain, ces enfants seront dans une société quelque peu mélangée. Dans une entreprise, vous rencontrez des gens qui ne sont pas exactement comme vous, tout le monde n'est pas sorti de HEC (École des hautes études commerciales). Ou, lorsque les jeunes partent à l'étranger, ce qui est de plus en plus le cas à la suite des grandes écoles, avoir un bagage culturel ouvert est clairement un plus et également démontré dans ce cadre-là.

Il y a aussi des recherches qui démontrent que ce n'est pas n'importe quelle mixité, qu'il faudrait des élèves pas trop différents (alors qu'est-ce que c'est « trop différents ? ») ; suivant les mélanges, ça peut plus ou moins bien fonctionner. Il faut aussi un continuum dans ces mixités.

CONDITIONS DE MISE EN PLACE

Une question importante sur laquelle il faudrait revenir et discuter (ce qui pourra être fait en atelier), ce sont les conditions de mise en place de cette mixité. Parmi ces conditions, la formation des personnels politiques, d'encadrement des enseignants, la communication envers les parents, car aucune politique de mixité autoritaire ne fonctionne, il faut une adhésion de tous, des transports organisés, l'intégration de l'enseignement privé, etc.

Tout un ensemble de conditions qui fondent des politiques à la fois efficaces et durables, parce que l'éducation s'inscrit ou doit de plus en plus s'inscrire dans la durée. ■

NATHALIE MONS

Directrice du Cnesco

1 On peut retrouver le rapport fait avec le Conseil supérieur de l'éducation du Québec sur cette synthèse de la recherche : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/07/Exemples_mixite_international.pdf

RÉFÉRENCES

Voir le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr/fr/accueil/>

Mixité et diversité des territoires

FRANÇOISE LORCERIE.

Sachant que Nathalie Mons et Geneviève Zoïa intervenaient devant moi, j'ai renoncé à prétendre englober toute la question, et j'ai plutôt essayé de trouver dans mon expérience ce qu'il y a de plus particulier sur ces thèmes, de sorte à ouvrir les échanges. La mixité peut s'envisager sous bien des angles, mais couplé avec « diversité des territoires » le mot amène à penser la présence et la place dans la société de personnes minoritaires sous l'angle de leur statut social, c'est-à-dire possédant des caractéristiques sociales qui les écartent des personnes majoritaires (bien représentées dans la salle, semble-t-il, ainsi qu'à la tribune). On a fait allusion tout à l'heure à Jacques Berque et à son rapport *L'immigration à l'école de la République* (1985). Dans ce rapport, comme dans un second rapport qu'il a produit pour le Conseil de l'Europe sous le titre *De nouveaux minoritaires dans la cité européenne* (1990), Jacques Berque attirait l'attention sur la présence de nouveaux membres dans la cité, de nouveaux citoyens, et il osait parler de la « dimension arabo-musulmane de la France ». Informé par sa naissance et sa jeunesse dans l'Algérie coloniale, avec un père administrateur colonial, il avait le sentiment très vif que notre pays était marqué par cette dimension que d'autres nomment aujourd'hui « postcoloniale » ou « décoloniale ».

Mais je ne voudrais pas parler aujourd'hui directement de ces clivages qu'on désigne parfois comme des « frontières » internes de la France. Je voudrais mettre l'accent plus spécifiquement sur leur gestion depuis les attentats de 2015, en me plaçant du point de vue de la mobilisation institutionnelle déclenchée par le ministère de l'Éducation nationale à partir de janvier 2015. Cinq remarques à ce sujet.

VIVRE ENSEMBLE AVEC NOS DIFFÉRENCES

Tout d'abord, la mixité est une norme républicaine, au sens où le discours républicain promeut l'idéal d'un vivre ensemble non pas malgré nos différences, mais avec nos différences. La doctrine républicaine de l'intégration, formulée par le premier Haut Conseil à l'intégration, institué par Michel Rocard en 1990, pose que les différences existent, mais elles sont relativisées par rapport à ce qui nous réunit. Elles ne sont pas oubliées, mais elles sont gérées de sorte à passer au second plan. Or, la conception de la mixité sous-tendue par cette doctrine de l'intégration ne me semble pas faire sens à l'école. Ce qui domine le discours habituel des enseignants sur les élèves, c'est une approche individualiste de la diversité. La diversité oui, mais d'un point de vue cognitif seulement, entre des individus sans background social. Les élèves sont des camarades d'apprentissage. Ils ne sont pas tous habillés de la même façon, mais on n'y prend pas trop garde, les propriétés sociales des élèves sont plutôt à écarter. Du côté des usagers, Patrick Rayou, dans sa thèse, soutenait dans le même sens que les lycéens ont entre eux des liens de camaraderie qui ne s'arrêtent pas aux frontières sociales, qu'ils ne font pas sens entre eux avec les appartenances sociales. Mais cette observation a plus de vingt-cinq ans, les choses ont pu changer, et il s'agissait de lycéens, la situation est probablement différente au collège. En tout cas, on peut dire que si l'approche républicaine ordinaire de la mixité met en avant la relation entre individus ou groupes identifiés comme différents d'un point de vue social ou culturel, l'approche scolaire la met de côté.

LE CONSTAT DE LA NON-MIXITÉ

Deuxième point, brièvement puisqu'on vient d'en parler, lorsqu'on parle de mixité c'est

souvent pour pointer son absence. L'approche quantitative, mobilisée à cet égard, ne peut que constater l'inégale distribution des catégories sociales dans les établissements. Certains établissements sont bien plus populaires que d'autres, et d'autres bien plus favorisés. L'idéal d'un mélange harmonieux des catégories est loin d'être réalisé. Des observations des années 1980 (le travail d'Alain Léger et Maryse Tripiier à Gennevilliers) montraient qu'on n'avait pas de mixité dans les écoles du quartier étudié, moins encore que dans la cité environnante, car des poches scolaires défavorisées se constituaient selon des logiques différentes que dans l'habitat. On commençait alors à observer un phénomène d'évitement en cascade, qu'on connaît mieux aujourd'hui. Ainsi, la thèse récente de Gwenaëlle Audren en géographie, sur Marseille, montre qu'en 2012, 51 % des élèves inscrits en 6^e n'étaient pas inscrits dans leur collège de secteur, qu'ils soient inscrits dans un autre collège public ou dans le privé. Et selon les travaux de Pierre Merle, ce n'est pas une singularité marseillaise, c'est une tendance qui se vérifie généralement dans les grandes villes françaises. Les mobilités se passent en cascade. Je suis allée récemment dans un collège public des quartiers sud-est de Marseille, quartiers moyennement favorisés d'un point de vue socioéconomique, j'y ai vu une population d'élèves métissée, avec bon nombre d'élèves Noirs, dont les familles continuent à habiter les quartiers nord tout en envoyant leurs enfants au sud, ou bien ont déjà eu une mobilité résidentielle en direction du sud. Nombre d'autres enfants du quartier sont dans le privé. On a cette mobilité en cascade : des quartiers nord vers les quartiers centraux et vers les établissements publics des quartiers sud, et de ceux-ci vers le privé. Jean-Paul Payet a décrit un phénomène semblable dans l'Afrique du Sud post-apartheid en montrant que, lorsque le cloisonnement racial du réseau scolaire a été aboli, les élèves de statut intermédiaire ont cherché à rejoindre les écoles plus favorisées, tandis que les élèves de statut défavorisé visaient les écoles précédemment réservées aux catégories intermédiaires. En France, l'administration de l'Éducation nationale se montre assez démunie devant ce phénomène d'évitement entre catégories sociales. Elle finit par « gouverner par accommodements », comme le dit Lorenzo Barrault dans sa thèse récente sur la carte scolaire : on ajuste en fonction des pressions que l'on reçoit.

UNE LAÏCITÉ LIBÉRALE ET INCLUSIVE

Mais, troisième remarque, il y a de nombreuses situations intermédiaires, présentant des mélanges de catégories. La question se pose donc de la gestion de leur relation dans des espaces communs. Sur ce point, il me semble qu'il y a, depuis les attentats (il faut être prudent dans l'affirmation), un début d'inversion de la tendance à éviter cette gestion. En observant de près la façon dont s'est déroulée la mobilisation institutionnelle dans une académie, il me semble que la mixité est devenue une valeur scolaire plus qu'avant. Elle a été traitée comme telle en tout cas dans la réponse organisée aux attentats. Je crois qu'il faut saluer à cet égard l'orientation qu'a donnée la ministre à la réponse institutionnelle aux attentats. Elle a promu une vision expressément inclusive de la laïcité et des valeurs de la République (avec une conception de la laïcité qui s'appuie sur le droit et qui en tire parti pour cibler le vivre ensemble). Pour les juristes, je le rappelle, la laïcité est un principe libéral, clé des institutions démocratiques. Elle affirme d'abord une liberté, celle de croire ou de ne pas croire, et de manifester sa croyance, dans les seules limites de l'ordre public définies par la loi. De ce point de vue, la loi du 15 mars 2014 n'est pas le fleuron de la législation laïque française, mais une loi qui porte sur l'ordre public scolaire. Elle restreint la liberté des élèves, pour éviter toute gêne dans le fonctionnement des classes et des établissements (rappelons que la loi ne formule pas de motivation, c'est la circulaire d'application qui le fait). Le ministère n'a pas proclamé solennellement cet aggiornamento sur la laïcité, on sait qu'il n'y avait pas d'accord au Gouvernement à ce sujet. Mais il l'a mise en œuvre avec cohérence, autant que je puisse juger, d'abord à travers les séminaires interacadémiques, puis dans les nombreux séminaires et réunions organisés localement dans la foulée. Cette conception libérale (au sens étymologique) de la laïcité débouche sur l'idée de rencontre, et sur une nouvelle affirmation de la valeur de fraternité. La fraternité comme valeur dans les écoles a répondu à l'affirmation de la laïcité comme liberté. On pouvait s'attendre à ce que l'entreprise se heurte à des objections idéologiques de la part des enseignants ou des cadres : la laïcité libérale et inclusive n'est pas la vision majoritaire de la laïcité dans la société française, elle ne correspond pas au discours public le plus répandu.

Or, surprise, ce n'est pas ce qui s'est produit. Dans les formations dispensées au sein de l'Éducation nationale, la vision inclusive de la laïcité a été bien accueillie, d'autant que consigne avait été donnée de travailler à partir des difficultés concrètes formulées par les participants, c'est-à-dire dans une perspective pédagogique. Et là, autre surprise, ces difficultés concrètes ne sont pas légion, contrairement à ce qu'affirme un libelle comme *Les territoires perdus de la République*, réédité cette année. Il est arrivé que des ateliers n'aient pas de difficulté à évoquer.

Pourquoi cet accueil positif accordé à une vision de la laïcité qui n'est pas orientée sur l'exigence et l'interdit, comme c'était le cas depuis la loi de 2004 (on disait « *appliquer la laïcité* » pour exclure les signes d'appartenance religieuse), mais orientée sur le vivre ensemble avec nos différences, y compris les appartenances religieuses ? Certains enseignants ont dit être heureux qu'on en revienne au cœur de leur métier, à la relation avec les élèves, à la pédagogie. Il faut aussi sans doute faire la part du choc reçu après *Charlie*, en voyant une bonne partie des élèves de milieux populaires assez insensibles au sort des dessinateurs de *Charlie*. Beaucoup de collègues ont vécu cela comme une gifle. Une enseignante de collège m'a dit : « *Cela m'a mise à genoux* ». Ce n'était pas des oppositions, c'était une absence d'empathie. Des enseignants ont pris conscience à ce moment-là qu'ils n'habitaient pas le même monde que leurs élèves : pas le même monde social. Et, du coup, ils se sont rendu compte qu'une approche dogmatique de la laïcité ne servait à rien, et ce, au moment même où le ministère mettait l'accent sur « *faire partager les valeurs* », « *faire partager la laïcité* ». La question devenait : « *Comment faire adhérer les élèves aux valeurs ?* » Cette orientation pédagogique, ce tournant pédagogique de la laïcité est ce qui a, à mon sens, recueilli l'adhésion des participants aux stages, et c'est ce qui a commencé à faire passer la mixité pour une valeur que l'on doit travailler. À cet égard, on peut remarquer que le ministère a multiplié les propositions, pour pouvoir donner un peu de concret à cette idée. C'est par exemple la proposition et l'entrée en vigueur à la rentrée 2015 du programme d'enseignement moral et civique (EMC) à tous les niveaux de la scolarité. C'est un programme extrêmement novateur, dont on pouvait craindre qu'il ne soit pas accepté et adopté en pratique. De fait, il y a des difficultés, mais j'ai l'impression tout de même que les enseignants souhaitent se l'approprier, qu'ils essaient de faire quelque chose. Avec l'EMC, les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires), l'éducation aux médias et à l'information, le parcours citoyen, les TPE (travaux personnels encadrés) continués au lycée, bien des entrées ont pu et peuvent servir de ressource et de tremplin.

LA QUESTION DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Sur le terrain, il faudrait de vraies enquêtes pour en dire plus. Mais il semble qu'il y a actuellement beaucoup d'initiatives en ce sens, à partir des notions de laïcité, de mixité, de lien, et même d'ouverture culturelle, chose qu'on n'avait plus guère vue depuis les années 1980. Avec parfois des essais peu réussis d'un point de vue pédagogique, des erreurs (des lycéens disent leur ras-le-bol des débats « laïcité » que certains enseignants leur imposent), mais aussi des choses magnifiques. J'ai vu par exemple, pas plus tard qu'hier, un lycée organiser toute une journée consacrée au thème de l'identité, avec conférences, exposition, accueil des parents pour un spectacle et un dîner « des îles », tout cela en point d'orgue d'un travail de plusieurs mois engagé par une équipe d'enseignantes avec deux classes, l'une de terminale de lycée professionnel (LP), l'autre de 2^{de} de lycée général et technologique (LGT). La terminale LP a au programme de lettres-histoire la construction identitaire, et la seconde LGT a au programme de français le roman réaliste. Les professeurs ont saisi l'opportunité de la présence d'un conseiller principal d'éducation d'origine comorienne, militant d'une association culturelle, pour choisir le thème spécifique de l'identité comorienne. Les classes ont fait des travaux en relation avec leurs programmes respectifs, et se sont retrouvées à deux classes pour des entretiens filmés avec des invités de marque : avec Soprano, rappeur célèbre qui a fondé et anime une fondation humanitaire, avec Youssouf Djibaba, auteur d'une autofiction *Comme des rois*, etc. Les professeurs s'étaient lancés dans ce travail, parce qu'ils sentaient qu'il y avait une opportunité de faire du sens avec le programme pour les élèves. Et les élèves sont entrés dans la démarche avec passion. À la fin du spectacle, ils sont

remontés sur la petite estrade, en ayant préparé chacun une phrase pour dire leur expérience de cette séquence, et l'une a dit aux enseignantes : « *Madame X et madame Y, vous êtes devenues des personnes très importantes pour nous.* » Ces élèves avaient effectivement construit un concept très riche des logiques identitaires, et elles espéraient bien que cela allait leur servir pour leur bac, mais par ailleurs, elles avaient aussi acquis des attitudes fondamentales de citoyenneté, de tolérance, reconnaissance mutuelle, et de gratitude pour leurs enseignants.

LE BESOIN DE RECONNAISSANCE

Dernière remarque, adressée aux mouvements pédagogiques que vous êtes, il me semble qu'il y a un concept à travailler dans cette situation, et qu'on n'a pas encore assez travaillé en France parce qu'on le comprend mal, c'est le concept de reconnaissance. Les gens des milieux modestes qui vivent la mixité (et le racisme : le racisme est une des expressions de la mixité) ont beaucoup besoin de reconnaissance. Cela ne veut pas dire qu'ils souhaitent que les Français majoritaires leur renvoient qu'ils sont, pour reprendre l'exemple précédent, de très beaux Comoriens. Ils n'ont pas envie d'être trouvés Comoriens par les Français, ils ont envie d'être trouvés Français, ou Marseillais, citoyens. Même les parents qui sont sur une ligne revendicative pour dénoncer des injustices sont, si on gratte un peu, en attente de reconnaissance, en demande de dignité. Et les élèves aussi sont en attente d'une reconnaissance des choses complexes, compliquées, parfois difficiles, qu'ils vivent. Axel Honneth a relu en ce sens le premier Hegel, qui parle du besoin fondamental de reconnaissance des êtres humains. Je crois qu'il y aurait du miel à concevoir en quoi peut consister une approche pédagogique de la reconnaissance au sens de Hegel ou Honneth, et d'y coupler les nouvelles lignes de force que nous recevons sur la laïcité et la mixité comme valeurs. ■

FRANÇOISE LORCERIE

CNRS, Iremam & Aix-Marseille université

6. Retour des grands témoins sur les ateliers

Diversité, climat et apprentissages

BRUNO ROBBES. Des ateliers auxquels le chercheur, grand témoin, a participé, il a retenu trois thèmes : la diversité et la mixité au niveau du territoire, le climat scolaire, les apprentissages. Il nous les présente, de celui qui tient le moins de place à celui qui a le plus d'importance dans ses propos.

DIVERSITÉ ET MIXITÉ AU NIVEAU DU TERRITOIRE

Dans ce colloque, nous nous sommes posé des questions de mixité territoriale et scolaire, alors même qu'une partie de plus en plus visible de la population française a résolu la question, par la création d'îlots de ségrégation sociale et scolaire. Ne courons-nous pas déjà après le train ?

Je suis frappé par la grande hétérogénéité des situations territoriales que les participants ont évoquées. Ainsi par exemple, entre ce que Françoise Lorcerie a décrit à Marseille et ce qu'une participante a expliqué de la situation de certains quartiers du Havre, il y a de grandes différences. Au Havre, les associations de quartiers qui fonctionnent sont culturelles et non déclarées. Elles sont très fréquentées par les jeunes et les ouvrent sur la ville. Elles réunissent les générations et sont aussi un soutien pour les parents. Mais les collègues du quartier sont dans la défiance vis-à-vis de ces associations. Quant aux associations formelles traditionnelles, elles meurent. Autre exemple dans le quartier de la Duchère à Lyon, là où la présence d'un foyer salafiste est attestée, les professionnels de l'école constatent des phénomènes de repli sur des îlots et des quartiers.

Un chef d'établissement témoigne de ses pratiques pour lutter contre la ségrégation socioscolaire, à son niveau. Il applique avec fermeté le principe de l'hétérogénéité des classes. En ce sens, dit-il, la dernière réforme du collège a été une véritable aide. Ce chef d'établissement va à la rencontre des parents des élèves de CM2 qui entrent en 6^e l'année suivante, dans toutes les écoles primaires du secteur. Il insiste clairement sur les critères de mixité des classes : hétérogénéité des niveaux, mixité garçons-filles, brassage des écoles.

CLIMAT SCOLAIRE

« À quoi sert l'école si elle est insupportable à des jeunes désireux d'apprendre ? », disait l'un des participants lors d'un atelier consacré au climat scolaire. Pour ma part, je reformulerai cette question essentielle ainsi : pourquoi, en France, l'école est-elle conçue comme un lieu où les élèves doivent apprendre dans la souffrance, souffrir pour apprendre ? C'est aussi le cas à propos des traitements infligés aux élèves des classes préparatoires, pourtant

considérés comme les meilleurs ! La « *malmenance institutionnelle* » dont parlait Jacques Pain est loin d'avoir disparu. C'est même, en France, un véritable problème de société, de culture.

De l'avis même d'Éric Debarbieux, la notion de climat scolaire est très difficile à définir. Pour ma part, je me réfère à la définition du climat de violence proposée par Cécile Carra. Elle le définit précisément et distingue le climat relationnel, le climat relatif au règlement, le climat éducatif, le climat de justice, enfin le climat de travail.

Ainsi, vu le caractère flou et complexe de la notion, je pense que pour avoir une action efficace dans ce domaine, les acteurs doivent faire des choix, prioriser un objet de travail, une thématique, à partir de questions qu'ils considèrent comme pertinentes. C'est d'ailleurs ce que les animateurs d'un atelier ont proposé aux participants constitués en groupes. Ceux-ci étaient invités à dégager deux freins, deux leviers et deux propositions à partir de leurs vécus professionnels respectifs. Les thèmes suivants ont été travaillés : Travailler sa posture, par les changements de postures entre professeurs et élèves ; Faire vivre la démocratie dans les instances de l'établissement et dans la classe, par la délégation et la prise de responsabilité, mais sans tomber dans le laisser-faire, en montrant ce que l'on peut gagner avec de la rigueur ; Donner la parole aux élèves, par divers types de conseils, une boîte à idées, etc. ; Face à des propos d'enseignants, du type « *des élèves qui méritent qu'on les suive, d'autre pas* », postuler l'éducabilité de tous les élèves. Tous conviennent (et les travaux de recherches l'attestent également) que la stratégie d'équipe est le facteur le plus influant sur le climat scolaire.

Une conseillère principale d'éducation exerçant dans un collège populaire explique comment elle a relancé et dynamisé le foyer socioéducatif (FSE). Avec les élèves de 3^e, elle a organisé un bal, monté des spectacles, mobilisant les partenaires institutionnels proches, sortant les élèves de leur quartier. Ces manifestations, qui engendrent fierté et reconnaissance des élèves à l'extérieur de l'établissement, semblent intéresser peu d'adultes en son sein : « *À quoi ça nous sert de faire un CVC (conseil de vie collégienne), un FSE ?* » Voilà encore un problème culturel bien français et qui n'est pas neuf : éduquer, ce ne serait pas le rôle des professeurs ni de l'école. La persistance de conceptions du métier d'enseignant et de représentations de l'élève chez les enseignants est un frein à l'amélioration du climat scolaire. Comment faire évoluer cela ? Les querelles idéologiques produisent rarement des changements de points de vue. Je proposerai plutôt de privilégier une posture pragmatique. Chacun doit trouver un intérêt à une modification des pratiques. Faisons en sorte de sortir des généralités à propos des élèves (ce qu'a très bien montré le débat à propos du permis à points, lors de la séance de conseil de classe extraite du film *Entre les murs* de Laurent Cantet). Engageons plutôt les échanges sur des éléments spécifiques et factuels : combien d'élèves sont concernés ? Quels types de problèmes particuliers posent-ils ? L'on s'aperçoit alors souvent qu'au final, le nombre d'élèves qui posent des problèmes, pour lesquels il faudra faire du sur-mesure, est réduit.

Mon entrée privilégiée à propos du climat scolaire consiste à cultiver la relation d'autorité éducative. Prendre soin du lien à l'élève, le maintenir quoi qu'il arrive, même si cela est difficile avec certains d'entre eux, sont des conditions de l'éducation et de l'enseignement. Pour cela, les pédagogies coopératives et institutionnelles ont montré la nécessité de s'appuyer prioritairement non pas sur une relation duelle professeur-élève, mais sur des dispositifs de communication, des médiations pédagogiques et des ressources didactiques.

LES APPRENTISSAGES

Cette question est évidemment centrale au regard de la problématique du colloque. Pour faire lien avec le climat scolaire, je rappellerai d'abord que l'on n'oppose plus aujourd'hui l'apprentissage, l'acquisition de savoirs et la conduite de classe. Nous savons, depuis les travaux de Marc Durand, que conduire une classe consiste à mobiliser deux activités indissociables et interdépendantes : exercer une discipline dans la classe et enrôler les élèves dans une activité d'apprentissage, d'acquisition de savoir, en faisant en sorte qu'elle les intéresse, donc qu'ils s'y engagent véritablement.

Un premier point soulevé dans l'un des ateliers portant sur l'apprentissage a concerné l'idée d'adaptation ou d'ajustement de l'école aux élèves ou des élèves à l'école. Compte tenu de ce que nous connaissons actuellement de l'acte d'apprendre, je pense qu'il s'agit d'un faux débat. Pour Michel Fabre, qui s'inspire de l'œuvre de John Dewey, un apprentissage se fait quand un savoir (avec ses constituants) rencontre un problème qu'un élève se pose, un intérêt de sa part. Cet élève a déjà une expérience, des représentations de ce savoir. Un savoir ne s'ancre donc pas sur une table rase. Nous savons aussi, depuis Lev Vygotski, qu'un élève n'apprend que si les objectifs d'acquisition qui lui sont proposés se situent dans sa « zone proximale de développement, zone définie par ce qu'une personne n'est pas encore capable de faire seule, mais qu'elle peut réaliser grâce à des aides extérieures ». En même temps, les savoirs sont des construits culturels, des réponses à des questions humaines fondamentales extérieures aux élèves, au départ. Quelles sont ces questions ? Comment les savoirs se sont-ils construits ? Comment faire intégrer les codes arbitraires qui les constituent ? Là encore, les travaux de Vygotsky notamment, sur l'humanité et la culture, sont des repères précieux. Examinons attentivement les implications pédagogiques qu'en tire notre collègue Jacques Bernardin, du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle), dans *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. L'épistémologie des savoirs (ce que Philippe Meirieu nomme « l'historicité ») est l'un des constituants essentiels de l'accès des élèves aux savoirs.

Je rappellerai très brièvement un second point, sur lequel Antoine Prost insiste à plusieurs reprises dans son *Éloge des pédagogues*. Le problème de la pédagogie, c'est l'attention au travail de l'élève, à l'étude. Les élèves travaillent-ils ? Comment ? Apprennent-ils quelque chose ? Si oui, quoi ? C'est sur ces questions que les pédagogues doivent porter leur attention.

LA PÉDAGOGIE EXPLICITE

Un troisième point n'a pas été abordé dans ce colloque, et j'invite les participants à y être particulièrement attentifs, car c'est un sujet d'actualité. C'est même un sujet piégeux pour les pédagogues et je vais donc le développer. Je veux parler de la pédagogie explicite. Ce terme est actuellement employé par toutes sortes d'acteurs comme le remède (miracle !) face aux difficultés de notre école. Il apparaît déjà dans les travaux de Pierre Bourdieu sur le système d'enseignement français. Plus récemment, le centre Alain-Savary y a consacré une formation de formateurs. Il a encore été un objet de vifs débats, lors de la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique organisée par le Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire). Mais dès 2006, il apparaît aussi dans un discours de Jean-Marie Le Pen sur l'école : « On a voulu proscrire tout enseignement explicite, qualifié de dogmatique, et le remplacer par un esprit qui se prétend d'expérimentation et de découverte personnelle. [...]. C'est cette nomenclature de l'éducation qui est la première responsable de la destruction de l'école. [...] C'est elle qui a pensé toutes les réformes mises en œuvre depuis trente ans, qui ont consisté à ne plus accorder de valeur au savoir, à faire jouer à l'école en priorité d'autres rôles que l'instruction et la transmission du savoir, à mépriser les apprentissages fondamentaux, à refuser les enseignements construits, explicites et progressifs, à imposer des programmes fumeux et démesurément ambitieux. [...] Il faut remettre en place des enseignements explicites, des programmes structurés et progressifs, comme le programme de 1923 pour le primaire, qui, mis à jour dans certaines matières, est de loin le meilleur. » Les pédagogues n'ont évidemment pas attendu cette mode de la pédagogie explicite pour s'y intéresser. Je pense par exemple aux travaux sur l'entretien d'explicitation avec des élèves en difficulté sur certains types d'apprentissage. Agnès Thabuy avait montré tout l'intérêt que des enseignants spécialisés puissent réaliser des entretiens de ce type avec ces élèves, afin de mettre au jour avec précision ce qu'ils ne comprennent pas.

Je pense que les mouvements pédagogiques et les chercheurs doivent aujourd'hui donner une consistance pratique et théorique à la pédagogie explicite, afin d'éviter de la laisser aux mains des populistes et des antipédagogues. Aussi, je pose ci-après quelques jalons d'une réflexion à poursuivre, à partir de trois catégories de remarques.

Premièrement, pour qui la pédagogie doit-elle être explicite ? Que l'enseignant ait préparé un

cours aussi clair que possible à ses yeux est bien sûr souhaitable, mais n'est-ce pas d'abord pour l'élève que ce cours doit être clair ? Demandons-nous aussi ce qu'on explicite. Sur quoi porte l'explicitation ? Sur quel niveau taxonomique ? Sur quelle opération mentale ? Comment l'enseignant s'y prend-il ? S'appuie-t-il sur des productions d'élèves ? Deux pratiques possibles ont été exprimées dans un atelier : le dispositif « Plus de maîtres que de classes » démultiplie les types de gestes professionnels disponibles des enseignants, en proposant davantage de façons de faire apprendre les élèves ; Dominique Bucheton insiste sur l'importance d'avoir recours à l'autoévaluation (ce qu'elle appelle aussi la « pause »). Il s'agit d'institutionnaliser un retour réflexif langagier sur ce que les élèves ont appris, par exemple en engageant l'échange entre élèves qui n'ont pas compris la même chose, puis en confrontant les représentations pour aboutir à une formalisation stabilisée.

Deuxièmement, il importe, au cours de l'apprentissage, de choisir le moment où l'explicitation est nécessaire et optimale. À cet égard, notre ami Sylvain Connac a attiré mon attention sur le caractère problématique des propos de Roland Goigoux qui suivent, alors qu'ils pourraient emporter d'emblée notre adhésion : « *La pédagogie que nous défendons, et qui semble gagner du terrain, cherche à concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. Elle combine des phases d'enseignement déclaratif (exposition de règles, de procédures ou de notions), des phases de résolution guidée sous la tutelle étroite de l'enseignant et des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte (recours à des situations problèmes), tout en accordant le plus grand soin aux phases d'entraînement, d'exercice ou de jeu qui favorisent la mémorisation des notions et l'automatisation des procédures.* » Si l'on suit l'ordre proposé ici, nous ne voyons pas bien l'intérêt d'utiliser une pédagogie active.

Troisièmement, il convient de prendre la mesure des limites de l'explicitation. Cette notion renferme en effet une conception sous-jacente du sujet, comme me l'a fait remarquer Patrick Geffard dans ce colloque. Le sujet serait un être rationnel auquel il suffirait de dire les choses autrement pour qu'il comprenne (« *faire de la pédagogie* », comme disent les politiques !). Dans des classes pratiquant la pédagogie institutionnelle où la qualité des approches didactiques n'était pas optimale, j'ai observé des élèves qui apprenaient quand même. Ainsi, d'autres variables déterminent assurément la réussite d'un apprentissage : l'intérêt, le désir, la place dans le groupe classe, la reconnaissance par les autres, etc.

POUR OUVRIR DES PERSPECTIVES

On apprend aux enseignants à enseigner, mais leur apprend-on à faire apprendre les élèves ? Je ferai une proposition pour la formation continue des enseignants : donner à chaque professeur un crédit annuel de formation (sur son temps de travail, au moins en partie), afin qu'il puisse aller se former presque où il veut. Une liste large de lieux ressources (universités, établissements différents, conférences, mouvements pédagogiques, ressources en ligne, etc.) serait mise à disposition. Les obligations seraient minimales : se former un nombre d'heures déterminé, faire un retour (même bref) de la formation reçue à l'équipe enseignante de son établissement. Nous sortirions peut-être ainsi d'une formation décidée par les cadres de l'institution scolaire, en redonnant aux enseignants l'envie de se former.

En termes de recherche de pédagogie, il est fondamental de continuer d'étudier ce qui fonctionne, par exemple dans les Microlycées qui, selon Patrick Rayou, mettent en place « *des dispositifs intermédiaires, à géométrie variable* ». Nous avons capitalisé des savoirs à propos du comment faire apprendre les élèves. Comme en écho, dans l'atelier « Réinventer l'école de demain », une participante se demande si l'on ne va pas « *réinventer l'eau chaude* ». Elle précise : « *Tout ce qui ne va pas a été identifié. Nous savons ce qu'il faut faire et ce n'est pas nécessairement un problème de coût.* » Puis elle donne quatre exemples à partir de ses pratiques en établissement : repenser et redéfinir le service hebdomadaire du professeur : douze heures devant les élèves, trois heures de temps de concertation obligatoire, de réception des parents, de formations internes ; repenser le travail des élèves : les élèves font tout le travail sur place, devoirs compris. Ils sont accompagnés par les adultes pour cela ; enseigner les savoirs exigeants (un maître mot dans l'établissement !) aux élèves

décrocheurs : astronomie, physique, philosophie, etc. ; travailler sur le projet de subjectivation du jeune (Philippe Meirieu) : faire en sorte qu'il s'engage, qu'il sorte aussi du « *c'était pas de ma faute* ».

Toujours dans une perspective de recherche de pédagogie, il importe que les chercheurs, mais aussi les commanditaires de la recherche (inspecteurs, chefs d'établissement, directeurs d'école, etc.) considèrent les demandes des enseignants qui souhaitent travailler avec des chercheurs, et qu'ils partent des questions qui préoccupent ces enseignants. L'histoire des pédagogies différentes montre que c'est toujours à partir de leurs préoccupations que les pédagogues trouvent les réponses aux problèmes qu'ils se posent. Or, l'Éducation nationale conçoit ce qu'elle nomme « *l'innovation pédagogique* » selon un mouvement inverse : elle ne supporte pas que les initiatives viennent de la base, ou, tout au moins, qu'elle ne puisse pas les contrôler (par exemple, en repérant les bonnes pratiques). C'est l'une des raisons pour lesquelles les initiatives des pédagogues restent dans les marges. ■

BRUNO ROBBES

Maitre de conférences en sciences de l'éducation
Laboratoire EMA-EA 4507, université de Cergy-Pontoise-ÉSPÉ de l'académie de Versailles

Réaffirmer les options politiques qui soutiennent les choix pédagogiques et didactiques

MARIE ANNE HUGON. L'exercice de grand témoin fut pour la chercheuse passionnant, intense et difficile. Cette restitution ne prétend à aucune exhaustivité, il s'agira de faire état de réactions subjectives à ce qu'elle a vu et entendu.

Quelques observations au préalable sur le déroulement et la forme des ateliers.

Dans les ateliers que nous avons suivis, la participation est allée de huit à trente personnes, les formats ont été divers. Nous en avons identifié trois : prolongation des interventions en plénière lorsque le conférencier participait à un atelier avec questions et réponses pour approfondir la réflexion ou bien réagir au thème de la conférence ; présentation d'un outil concret, d'une expérience par les animateurs de l'atelier et discussion autour de l'outil ; mise en activité des participants de l'atelier autour d'une tâche spécifique proposée par les animateurs de l'atelier.

Les positionnements des trois grands témoins ont varié selon le type d'atelier : de la prise de notes en extériorité à une observation participante.

MES ATTENTES APRÈS LECTURE DU TEXTE DE PRÉSENTATION DES RENCONTRES

Après avoir suivi les conférences, je suis allée à ces ateliers, avec en tête la problématique de ces rencontres.

Je rappelle brièvement qu'il s'agissait, au cours de ces journées, de faire un bilan des réussites « osons afficher les avancées, ce que la loi de refondation autorise et permet », de dégager « les marges de progrès et identifier les chantiers inaboutis » et d'examiner « ce que l'école a réussi, ce qui l'interpelle encore aujourd'hui », interpeler étant synonyme ici de ce qui lui pose encore problème.

Mais il s'agissait également « d'interpeler les politiques et l'ensemble de la société sur les orientations pour l'école, tout en évitant une trop forte politisation des débats » (c'est moi qui souligne). J'avoue avoir été surprise par cette réserve. Le premier tour des élections présidentielles ayant lieu le 23 avril, interpeler serait ici demander aux politiques de prendre position, de réagir aux axes du colloque. J'ai cru comprendre qu'ils ne se pressaient pas pour s'emparer des questions posées par les trois associations.

En ce qui me concerne, dans les lignes suivantes, je ferai donc part de ce qui m'a interpellée.

UNE APPROCHE TRÈS DISCRÈTE DES QUESTIONS POLITIQUES ET IDÉOLOGIQUES

Si dans l'atelier « Désintox pédagogique » du samedi matin, il a été fait état de la dimension idéologique et politique des controverses actuelles autour de l'école, en revanche dans les débats des autres ateliers auxquels j'ai participé, ces questions n'ont pas été abordées explicitement par les animateurs et la plupart des intervenants. Or dans chacun des ateliers, à un moment ou un autre, il y a eu (en général en fin de séance) des prises de parole pour dire que ces questions ne peuvent être reléguées discrètement en arrière-fond, alors qu'elles sont en filigrane dans tous les débats sur l'école ; les choix faits par les collègues en matière d'organisation de l'école et de la classe sont des choix techniques, mais il serait erroné d'oublier ou de taire qu'ils sont orientés par des valeurs et des options politiques.

Deux exemples illustrent ce constat.

■ Premier exemple à propos des modes d'évaluation

Ayant suivi la conférence de Marie-Christine Toczek qui démontrait que les différences entre performances des élèves sont en partie des constructions sociales et qu'il revient aux enseignants de proposer des contextes et des habillages dans lesquels les individus seront à l'abri de la pression des stéréotypes de race, de sexe, etc., j'ai décidé de participer à deux ateliers dans lesquels on présentait des essais d'évaluations équitables.

Personne dans ces ateliers n'a mis en cause l'utilité de la pratique évaluative : les participants sont tombés d'accord pour affirmer la nécessité de l'évaluation au-delà des obligations institutionnelles de type APB (admission postbac). Les élèves, pour s'engager dans leur travail, auraient besoin de comprendre ce qu'on attend d'eux explicitement et de savoir où ils en sont. C'est sécurisant et c'est la condition pour qu'ils puissent se projeter.

Dans un atelier, l'équipe du Cepmo d'Oléron (Centre expérimental pédagogique maritime en Oléron) a présenté un dispositif d'évaluation très sophistiqué. Dans un autre atelier, nous avons parlé des bulletins sans notes à l'école Decroly de Saint-Mandé, qui fonctionne ainsi depuis soixante ans ainsi que d'expériences en Microlycées. Un principal de collège a fait remarquer que les expériences citées peuvent aujourd'hui inspirer les collèges du tout-venant. La mise en place du nouveau livret dans les collèges a aussi été mentionnée.

Mais une participante a fait remarquer que ces essais d'une évaluation équitable et non classante reposent sur une vision des élèves qui est loin d'être partagée par tous. Au contraire, elle a rappelé le poids (notamment parmi les collègues enseignants) d'une approche déficitaire des élèves et la force de l'idée reçue selon laquelle certains naîtraient plus intelligents que d'autres. L'idéologie des dons et ce que Pierre Bourdieu appelait le « *racisme de l'intelligence* » sont encore très présents aujourd'hui.

■ Deuxième exemple à propos de la carte scolaire

Lors de l'atelier qui a suivi la conférence de Nathalie Mons, les participants ont eu des informations sur les conditions à mettre en œuvre pour des politiques de mixité efficaces et durables. On a parlé d'intégration des familles et de formation des enseignants, etc. Or, s'il est un sujet sensible politiquement, c'est bien celui-là. Il suffit de penser à la fronde actuelle à Paris de parents et d'enseignants contre des projets de regroupements d'élèves pour plus de mixité sociale. Une participante à l'atelier a fini par poser la question de la contradiction dans laquelle l'école se trouve entre assurer ses fonctions de tri et de sélection et ce bel objectif de mixité qui serait la condition d'une démocratisation de l'école. On a même parlé d'hypocrisie sociale.

Dans les deux exemples ici rapidement évoqués, on peut lire, selon moi, les difficultés auxquelles se heurtent les pédagogues progressistes lorsqu'ils essaient de rester sur le terrain de la discussion professionnelle.

Parler d'école en professionnel compétent cherchant à améliorer la qualité de l'enseignement ne suffit plus. Si on reste sur le seul plan de la compétence technique, on risque de se trouver bien démuni face à la violence et à l'agressivité manifestée par certains adversaires

des mouvements pédagogiques dans l'espace public. Cette discrétion apparaît comme une faiblesse, comme l'a montré l'atelier « Désintox ». Un de ses animateurs a fait remarquer que les mouvements pédagogiques avaient des combats à basse intensité et étaient toujours dans des positions défensives face aux invectives des guerriers de l'antipédagogisme. Les raisons de cette posture sont connues et ont été rappelées : notamment ne pas passer pour les soutiens du gouvernement actuel. On a évoqué aussi la montée des idéologies conservatrices. Mais personne n'a été jusqu'à signaler que 8 % des enseignants s'apprêtent à voter pour le Front national aux présidentielles.

Il me semble que la parole des enseignants progressistes gagnerait en clarté et serait peut-être mieux entendue si étaient réaffirmées explicitement les valeurs et les options politiques qui sous-tendent leurs choix pédagogiques et didactiques. ■

MARIE ANNE HUGON

Professeur émérite en sciences de l'éducation
Université Paris Ouest Nanterre La Défense, CREF, équipe crise et terrains sensibles

Le lien, l'altérité, la forme scolaire et les affects

ARNAUD DUBOIS. Le chercheur, grand témoin, fait le choix d'une présentation divisée en quatre thématiques pour rendre compte de six ateliers.

J'ai fait le choix d'intervenir sur un mode un peu décalé en assumant pleinement le filtre de ma subjectivité. Pendant ces deux journées, j'ai assisté à six ateliers, dans lesquels je n'avais pas une fonction de rapporteur. J'ai donc choisi de témoigner de ce que j'ai pu percevoir dans les ateliers, en ayant recours à ma subjectivité. J'ai ainsi dégagé quatre thématiques qui m'ont paru importantes tant sur le fond que sur la forme qu'ont prise les ateliers, car la forme dit aussi quelque chose sur le sujet des ateliers, même si cela est resté silencieux. En tant que clinicien, j'interviens principalement dans des groupes (des équipes, des groupes d'analyse de pratiques, etc.) et j'ai été sensible à cette dimension groupale.

■ Le lien

Le premier thème que je développerai le plus longuement, car c'est celui qui m'a semblé être le plus présent et le plus important, c'est celui du lien.

J'ai entendu ce terme à plusieurs reprises pendant les conférences et aussi dans les ateliers, qui ont d'ailleurs comme fonction de faire lien avec les conférences. Ce qui s'est échangé pendant ces ateliers permettait aussi de faire le lien entre les conférences et les moments informels du colloque, ainsi qu'entre les différents ateliers, ou entre les différentes séquences du même atelier. Par exemple, une animatrice d'un atelier auquel j'ai assisté faisait allusion à la précédente séance qu'elle venait d'animer sur le même sujet et proposait de faire des liens avec cette première séance, alors que pour moi qui venais d'arriver, ce lien ne pouvait pas être établi. Ce que je veux dire également est qu'on a souvent le sentiment de vivre dans des espaces compartimentés lors d'un colloque. C'est une des fonctions de la grille qui coupe le temps en morceaux, et détermine par exemple un avant- et un après-colloque. Cependant, l'expérience du travail psychique montre que tous ces moments sont en fait bien reliés. Pour la psyché, le temps n'est pas découpé en morceaux qui pourraient rentrer dans des cases étanches les unes aux autres. Je vais tenter de mettre en lien différents éléments qui pourraient autrement nous apparaître séparés.

Je voudrais citer une psychanalyste argentine à laquelle il n'a pas été fait référence dans le colloque : il s'agit de Janine Puget, qui a travaillé notamment sur la question des liens dans les groupes. Elle écrit : « *Quand nous allons et venons, quand nous établissons un lien lors d'une rencontre ou d'une relation déjà bien établie, il est probable que sans nous en rendre compte, ces échanges aient des effets inattendus et des répercussions autant sur notre subjectivité sociale aussi bien que sur celle que nous construisons dans les liens ici et maintenant.* »

Cette notion de lien a été évoquée dans les différents ateliers auxquels j'ai participé. Dans le premier auquel j'ai assisté, la mise en lien entre les participants s'est établie lors du tour de table et des prises de parole : cela correspondait à un moment de dévoilement, au cours duquel chacun dit quelque chose de lui, permettant d'identifier les participants. Ce temps a

permis, me semble-t-il, de tisser de premiers liens entre les membres des trois associations porteuses du colloque, dont l'un des objectifs était de favoriser ces rencontres. Je pense aussi que ma présence en tant que témoin a modifié les situations et a provoqué des effets sur les échanges. Par exemple, je suis arrivé en retard au premier atelier, ce retard a été tout à fait toléré, rien n'a été dit à ce sujet. Et dans ce même atelier, la porte est restée ouverte pendant toute sa durée. Ce qui était peut-être une manière de symboliser que tout ce qui se disait là pouvait être entendu ailleurs, dans la mesure où j'étais là pour en témoigner.

J'ai également assisté à l'atelier « Désintox pédagogique ». Il y a été beaucoup question des réseaux sociaux qui tissent leur toile dont les fils Twitter. La question de la liaison et des déliaisons a été posée sous la forme « *faut-il répondre ou non ?* », « *faut-il rester en lien pour débattre, parfois polémiquer, ou plutôt couper le lien ?* » Nous avons également fait des liens par l'écriture, lorsqu'on nous a demandé de transformer un groupe de mots en texte, en reliant ces différents mots.

J'ai aussi entendu une formatrice d'enseignants dire qu'elle regrettait l'absence de lien entre les établissements accueillant des stagiaires et les formateurs de l'institut de formation, entre la théorie et la pratique ; on entend souvent cette plainte qui est sans doute justifiée, mais peut aussi être entendue à un autre niveau. Pour elle, le lien entre ces différents moments ou lieux serait la garantie d'une meilleure formation. Cette même formatrice disait que pour les étudiants, elle était souvent une présence statique, et qu'ils n'établissaient pas de lien entre la thématique de la formation qu'elle animait (enseignement dans des quartiers de grande pauvreté) et leurs préoccupations personnelles.

À d'autres moments, la difficulté à se mettre en lien avec soi-même a été évoquée pour les professionnels, par exemple à propos du travail en équipe évoqué dans la conférence de Patrick Geffard. Pour travailler avec d'autres, il faut aussi pouvoir mettre en lien différentes parties de soi, condition d'une potentielle rencontre. L'altérité est aussi interne.

Pour finir sur ce premier point, il me semble que ce n'est pas très surprenant de repérer la prégnance de cette thématique du lien dans un colloque intitulé « Ce que l'école a réussi, ce qui l'intéresse encore aujourd'hui ». Le lien éducatif est essentiel dans l'école. Celle-ci doit être au service du lien : le métier d'enseignant est un métier de l'humain, donc un métier du lien. Il me semble aussi que les questions de liaison et de déliaison sont au cœur de beaucoup de débats actuels dans notre société et dans l'école. Cette remarque me permet d'aborder la deuxième thématique que j'ai identifiée : l'altérité, à savoir le lien avec l'autre, les autres.

■ L'altérité

Dans l'atelier sur la diversité, a été abordée la question du lien avec les populations migrantes qui arrivent en France : comment faire pour accueillir ces autres à un moment où, dans la société française, les forces sont vives pour les rejeter, les expulser ? Dans l'atelier intitulé « Faire équipe », on a souvent parlé de la manière dont on supporte de travailler avec d'autres avec lesquels on n'a parfois pas envie de travailler, ou, à l'inverse, comment faire quand on n'a pas été retenu par une équipe avec laquelle on aurait aimé travailler. Dans ce même atelier, la manière dont nous avons constitué des petits groupes de travail (de trois ou quatre participants) a été une expérience de la confrontation à l'altérité : formation des groupes par proximité physique (je connaissais une participante du groupe, donc j'étais un peu rassuré !) ou par affinités. L'altérité a donc aussi été évoquée par le prisme des affects éprouvés dans les relations de travail.

Lors de la réflexion sur le travail en équipe, il a été remarqué que souvent, ce type de travail aboutit à un consensus mou, mais participe du tissage de liens sociaux : c'est aussi une des fonctions d'un tel travail et on l'oublie trop souvent. La conflictualité apparaît nécessairement dans la confrontation à l'altérité, dans les groupes et dans les équipes. Elle est parfois nécessaire et elle gagne à être élaborée dans des espaces adéquats. C'est peut-être ce qui manque dans beaucoup d'établissements scolaires : pouvoir penser les conflits dans des espaces de parole réglés. Dans le groupe qui s'intéressait aux punitions et sanctions, l'heure de vie de classe a été évoquée comme pouvant permettre ce type de parole.

L'altérité a été évoquée aussi dans l'atelier sur la laïcité : comment faire avec les autres qui sont différents, qui ont des religions différentes ? La laïcité peut être un moyen de vivre la différence, de réguler le vivre ensemble. On peut déplorer des dérives récentes et l'instrumentalisation de la laïcité par certains politiques, en particulier depuis les attentats de janvier 2015.

L'altérité est aussi un élément déterminant dans le processus de construction adolescent, qui en passe souvent par la conflictualité. Par exemple, des participants et participantes ont fait part d'éléments autobiographiques, rapportant leur propre rébellion adolescente. Une participante a rappelé que le port de certains vêtements manifestait sa volonté de rébellion lors de son adolescence à la fin des années 1970 et au début des années 1980. Elle a proposé un parallèle avec l'exemple cité par Geneviève Zoïa d'un jeune Nimois condamné récemment pour apologie publique du terrorisme.

La question des origines, qui a été évoquée dans les ateliers, me semble pouvoir être mise en lien avec le thème de l'altérité, principalement à propos du lien entre les générations. Certains parlent de ruptures entre les générations.

■ La forme scolaire

Le troisième thème que j'ai retenu est la forme scolaire, qui a été très prégnante pendant ces deux jours, autant dans les contenus des échanges que dans la forme même des ateliers.

La durée des ateliers était de cinquante-cinq minutes, comme une heure de cours dans un établissement classique du second degré. Nous avons travaillé dans des salles de classe et la sonnerie retentissait régulièrement à la fin des heures de cours durant la première journée. Les animateurs d'atelier nous ont proposé de nous « *mettre en activité* », comme les enseignants le font avec leurs élèves. J'ai ainsi pu repérer des phénomènes classiques dans les groupes scolaires : phénomènes de régression, consultations du téléphone portable quand on nous demandait de lire un texte, non-respect des consignes, retards, bavardages, rires, etc. Les participants des ateliers (dont je fais partie) ont manifestement pris du plaisir à discuter. Ces situations très marquées par la forme scolaire ont suscité aussi des angoisses : a-t-on bien compris la consigne ? Le temps a manqué, comme souvent à l'école.

Il me semble que la forme retenue pour les ateliers a eu un effet sur les échanges. Je relève une analogie entre la forme scolaire et la forme du colloque : la prégnance de cette forme semble bien être une des réussites de l'école, qui façonne le plus souvent à notre insu les dispositifs que nous proposons. Je peux témoigner, en tant que membre du comité scientifique du colloque, que cette analogie ne nous est pas apparue au cours de la préparation de cette manifestation, et qu'elle n'était pas assumée comme un objectif.

■ Les affects

Quant au dernier thème, c'est celui des affects. J'ai en effet entendu avec beaucoup d'émotion un certain nombre d'interventions, qui m'ont touché : par exemple, celle d'un professeur d'histoire-géographie qui enseignait dans les années 1970 dans des quartiers défavorisés avec des populations migrantes et qui rappelait combien cela était déjà difficile. J'ai moi-même débuté ma carrière d'enseignant d'histoire-géographie dans des quartiers réputés difficiles de Seine-Saint-Denis. J'ai aussi été touché par le récit d'une médiation culturelle mise en place avec des élèves décrocheurs autour de pratiques théâtrales et d'ateliers d'écriture, ou par le témoignage de Geneviève Zoïa concernant son travail à Nîmes.

D'autres ont fait part de leurs émotions face à certaines situations professionnelles. C'est le cas d'une conseillère principale d'éducation faisant part de son questionnement et de ses difficultés face à une élève qui portait un bandeau : était-ce un signe ostensible ou pas ? Beaucoup de situations professionnelles ont été présentées comme des énigmes qui confrontent les professionnels à des questions auxquelles il leur est difficile d'apporter des réponses.

CONCLUSION

L'enjeu d'une telle conclusion est de ne pas clore les échanges, mais au contraire de tenter de maintenir ouvertes les perspectives nombreuses nées de ce colloque. Je veux rappeler la remarque de Janine Puget citée en ouverture de mon propos : « *Quand nous établissons un lien lors d'une rencontre ou d'une relation déjà bien établie, il est probable que sans nous en rendre compte, ces échanges aient des effets inattendus.* » Il me semble que nous en avons fait l'expérience pendant ces deux journées. C'est peut-être aussi ce qui intéresse encore l'école aujourd'hui : rendre possible l'établissement de nouveaux liens dont les effets et les répercussions sont certains, mais toujours imprévisibles. ■

ARNAUD DUBOIS

Maitre de conférence en sciences de l'éducation, université de Cergy-Pontoise

7. Conférence conclusive

Que peut la pédagogie aujourd'hui ?

PHILIPPE MEIRIEU.

Merci à tous d'être là. Merci aux organisateurs de m'avoir accueilli tout au long de ce colloque et de m'avoir confié la conclusion, même si c'est, évidemment, un cadeau empoisonné ! Je me suis retrouvé pleinement, tant à travers des analyses d'Arnaud Dubois sur les dynamiques interpersonnelles et groupales qui avaient eu lieu dans les ateliers qu'à travers la richesse extraordinaire du compte rendu de Bruno Robbes et les remarques particulièrement pertinentes de Marie Anne Hugon et son interpellation du politique. J'adhère pleinement aussi à ce qu'a dit Jean-Louis Martinand sur la nécessité de déplacer parfois les questions pour les poser, précisément, au niveau du politique. Mais, évidemment, c'est un autre colloque, une autre rencontre à construire que ce travail de déplacement des questions, en particulier si l'on veut prendre en compte la question essentielle telle qu'il l'a évoquée dans son propos : la question de la nation. Pourquoi l'éducation est-elle nationale ? De quelle nation parle-t-on ? Qu'est-ce qu'elle garantit ? Et qu'est-ce qu'elle propose ?

À partir de tout ce qui a été dit, je me suis limité, pour cette conclusion, à quelques invitations : ces invitations, ce sont ni des propositions ni des affirmations, ce sont des invitations à se saisir d'un certain nombre de problématiques et à les repenser peut-être dans la période qui nous occupe. Ces invitations, bien évidemment, et comme toutes les invitations, peuvent être refusées. Ces invitations vont aussi, dans le temps qui m'est donné, faire un peu l'impasse sur certains éléments de complexité qui ont été évoqués dans les ateliers et dans les conférences. Je pense à quelques éléments de complexité qui ont été rappelés par Marie Anne : comment concilier, nous demandait une collègue hier, la fonction de tri de l'Éducation nationale, qui exige de nous que nous produisions des élites pour la nation, avec la mixité sociale et les valeurs, auxquelles nous sommes attachés, de fraternité, de solidarité, de confiance dans les capacités de chacun ? Bien évidemment, cette question-là nous ne l'avons pas résolue ; sa complexité est telle que je ne vais pas la résoudre ce matin. De même, dans un des ateliers « Désintox », j'ai assisté à une discussion sur la question de savoir comment répondre aux attaques de ceux qui s'intitulent eux-mêmes les « *antipédagos* », sans, pour autant, perdre notre âme et se situer sur un terrain qui n'est pas le nôtre : c'est une question compliquée à laquelle moi-même je n'ai pas de réponse claire. Ce n'est pas un hasard si le pamphlet n'est pas la spécialité des pédagogues ; on trouverait très difficilement dans l'histoire de « pamphlet pédagogique ». En revanche, on trouve depuis très longtemps des pamphlets antipédagogiques. L'opposition traditionnelle et structurelle en France du débat intellectuel entre Voltaire et Rousseau est très illustrative de cela. Voltaire est l'auteur de pamphlets, Rousseau est l'auteur de laborieux essais. Et depuis, nous continuons à produire de laborieux essais quand nos adversaires produisent de brillants pamphlets. Et nos laborieux essais n'ont guère d'effet pour ralentir le rythme de publication des brillants pamphlets. Voltaire, avec son alacrité, avec son esprit particulièrement capable de ressaisir en quelques mots ce qui va faire rire l'auditoire et

emporter l'adhésion, a quand même gagné la partie : il suffit, pour cela, de comparer le grand boulevard Voltaire et la petite place Rousseau dans la géographie parisienne. Vous observerez là que l'inégalité de traitement est quand même assez significative de ce qui structure le débat intellectuel français : l'opposition entre des propos jugés jargonneux et compliqués, un peu teutons, difficilement compréhensibles, parfois prétentieux mais qui se coltinent les problèmes du quotidien, face aux essais de ceux qui refont le monde en quelques belles formules, tout en restant dans la pensée magique et en donnant le sentiment qu'ils ont résolu tous les problèmes avant même qu'ils se posent.

Certes, nous n'avons pas encore trouvé comment transformer la petite place Rousseau en boulevard Voltaire et je crains que nous peinions encore longtemps pour cela. Je vais néanmoins tenter de me livrer au petit exercice de la conclusion en vous proposant sept invitations.

■ 1- Invitation à la lucidité optimiste

L'expression « lucidité optimiste » peut apparaître comme un oxymore, puisque beaucoup de ceux qui travaillent sur l'épistémologie expliquent que, par définition, la lucidité c'est l'objectivité et que l'objectivité exclut toute prise de parti, qu'elle soit optimiste ou pessimiste. Je ne le crois pas et nous avons suffisamment de textes philosophiques qui montrent qu'être lucide c'est toujours un engagement, un engagement qui décide de porter son regard, parfois ailleurs, parfois autrement, parfois de manière plus large que ce que les lieux communs diffusent et distillent. Alors cette aspiration à la lucidité optimiste, je la formulerai d'une manière très simple en disant quelque chose qui me paraît de l'ordre de la banalité nécessaire : il y a des difficultés, il y a des échecs aujourd'hui dans l'école républicaine, mais ces difficultés et ces échecs ne sont que le revers de nos ambitions. Ce qui nous est parfois proposé, y compris dans un certain nombre de discours politiques, c'est de résoudre les difficultés et les échecs tout simplement en abandonnant une partie de nos ambitions. Or, abandonner une partie de nos élèves à la fin de l'école primaire, à la fin de la 5^e pour les envoyer dans des structures spécialisées, c'est renoncer à l'ambition fondatrice de l'instruction obligatoire, c'est renoncer à cette ambition qui veut donner à tous les enfants, sur le territoire français, l'accès à ce que le législateur a appelé « *le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* ». Il faut souligner cela et il faut rappeler que nous vivons des difficultés et des échecs parce que, simplement, nous assumons ces ambitions. Aucune société avant la nôtre n'a eu une ambition éducative aussi importante. Et cette ambition, les mouvements pédagogiques organisateurs de cette rencontre la portent plus encore que les autres. C'est l'ambition du « tous capables », c'est l'ambition du « tous citoyens » pour une démocratie renouvelée. Cette ambition ne se résigne pas à une citoyenneté à plusieurs vitesses. Or, c'est une ambition que je ne vois réalisée nulle part dans aucune société. En revanche, je vois beaucoup de sociétés qui ont renoncé à cette ambition et encore plus qui ne l'ont jamais eue. Donc soyons fiers de cette ambition, portons la fort et haut dans le débat politique et expliquons que, quand on a une telle ambition, on s'expose évidemment à des difficultés, voire à des échecs, mais que ces difficultés et ces échecs sont des étapes sur la route que nous traçons ensemble vers l'utopie fondatrice qui nous guide, sans prendre, bien sûr, le mot « utopie » au sens de ce qui n'advient jamais, mais plutôt de ce qui n'est pas encore advenu.

Voilà ma première invitation, invitation à une lucidité optimiste : oui il y a des échecs, oui il y a des difficultés, oui il y a de très graves problèmes dans le système éducatif, oui il y a un certain nombre d'enseignants qui sont face à des impasses professionnelles ; mais non, cela n'est pas parce qu'il y a un complot des pédagogistes, non ce n'est pas parce qu'il y aurait eu un abandon des fondamentaux de l'éducation, c'est parce que notre société (et chacun des individus qui constituent notre société) n'a jamais été aussi exigeante avec l'école. Et cette exigence-là, non seulement nous la portons, mais nous la revendiquons.

■ 2- Invitation à éloigner les tentations qui nous permettraient facilement d'en rabattre sur nos ambitions

On les connaît bien ces tentations. Quand un système ne parvient pas à atteindre ses ambitions, il a, à portée de main, toute une série de manipulations à caractère idéologique

qui lui permettent soit de pratiquer la théorie de l'excuse, soit de pratiquer la mise en œuvre de l'institutionnalisation de ses propres échecs pour pouvoir s'en exonérer.

La première de ces tentations, qui me paraît de plus en plus forte et qui me paraît émerger dans tous les discours politiques aujourd'hui, c'est celle qui consiste à transformer en permanence les objectifs en préalables. Transformer les objectifs en préalables est un vieux procédé contre lequel nous militons depuis toujours. L'exemple typique c'est celui de la motivation, quand on dit que « *si cet élève ne réussit pas, c'est parce qu'il n'est pas motivé* » ! Oui. Sauf que la motivation n'est pas un préalable de l'institution scolaire, ce n'est pas un préalable de la scolarisation, ce n'est pas un préalable de l'entrée en apprentissage, c'est un objectif de l'institution scolaire, c'est un objectif de la scolarisation, c'est un objectif de l'enseignant dans la classe. Transformer les objectifs en préalables, c'est évidemment organiser dans le système un tri sélectif qui permettra d'avoir de bons résultats pour ceux que l'on a précisément choisis parce qu'ils avaient déjà intégré les objectifs et d'écarter les autres ou de les condamner à une garderie médiocre. Platon avait fait inscrire au fronton de l'Académie : « *Nul n'entre ici s'il n'est géomètre.* » Nous voyons apparaître progressivement aujourd'hui tout un tas de gens qui voudraient bien inscrire sur le fronton de chaque école : « *Nul n'entre ici s'il n'est déjà motivé ; nul n'entre ici s'il n'est déjà capable d'attention prolongée et d'écoute d'un discours expositif ; nul n'entre ici s'il ne sait pas gérer son travail personnel ; nul n'entre ici s'il n'a pas déjà compris les codes scolaires, s'il n'a pas déjà été capable de comprendre les composantes de ce que certains de mes collègues appellent "le métier d'élève".* » Il est évident que si l'on pratique ce type de transformation des objectifs en préalables, nous aurons d'excellents établissements où les élèves réussiront particulièrement bien, non pas grâce à la qualité de la formation, mais parce que l'efficacité de la sélection les aura exonérés de toute formation authentique.

Cette transformation des objectifs en préalables, nous la voyons monter dans le discours politique, et je vous invite à essayer de décoder certains propos avec cette grille de lecture ; mais nous la voyons aussi dans le discours d'une partie des enseignants qui, finalement, s'exonèrent de leur mission au nom du fait qu'un certain nombre de leurs objectifs ne sont pas déjà atteints par les élèves qu'ils sont censés amener vers eux. Ils ne les excluent pas physiquement de la classe ; simplement, ils ne font cours que pour les autres.

Une deuxième tentation qui me paraît particulièrement forte, mais qui est complexe et qu'il nous faudrait beaucoup de temps pour décrire en détail, c'est celle de l'externalisation systématique de l'aide à l'élève, de l'accompagnement au travail personnel et du traitement des difficultés et des échecs. Entendons-nous bien : cette externalisation peut être légitimée de manière rationnelle et argumentée. Elle a été légitimée par la droite comme par la gauche quand ils ont, les uns comme les autres, mis en place toute une série de dispositifs (qui constituent d'ailleurs aujourd'hui un feuilletage absolument illisible) par le souci de compenser les inégalités familiales. On nous a dit, on nous dit encore, que puisqu'en famille le soutien des parents n'est pas le même d'une famille à l'autre, d'un milieu social à un autre, il faut mettre en place une série de dispositifs qui vont permettre de compenser cette inégalité. Alors il y en a beaucoup de ces dispositifs ; on en crée, d'ailleurs, en permanence, sans supprimer les anciens. Dans une thèse soutenue dans mon université, un collègue de notre laboratoire a étudié sept collèges REP + (réseau d'éducation prioritaire renforcé) de la région lyonnaise et a identifié jusqu'à dix-sept dispositifs d'aide extérieurs au travail de la classe. Dix-sept c'est beaucoup, c'est beaucoup plus que notre empan cognitif peut en mémoriser ; donc pour l'élève moyen de 5^e, c'est évidemment extrêmement compliqué de s'y retrouver. Ces dispositifs vont de dispositifs internes aux collèges vers des dispositifs intermédiaires (comme Les cordées de la réussite) jusqu'à des dispositifs municipaux gratuits qui accueillent des enfants dans les centres sociaux, mais également jusqu'à une multitude de dispositifs médicaux ou paramédicaux extrêmement nombreux, parfois même des dispositifs dont l'inspiration théorique est discutable, mêlant la médecine orientale, l'écologie spiritualiste et toute une série d'éléments de la littérature du développement personnel. Tout cela évidemment s'accumule et s'empile, au point que mon collègue Patrick Rayou, de Paris 8, a pu montrer, dans des travaux récents, à quel point, intériorisé par l'élève, cela le mettait en situation de se percevoir lui-même comme véritablement

« irrécupérable » : « Faut-il vraiment que je sois absolument nul pour que tous ces gens me courent après et me proposent à l'infini de m'aider, de m'accompagner, de me soutenir ? Et, d'ailleurs, au sein même de ces dispositifs, on me renvoie vers d'autres dispositifs toujours plus éloignés de l'institution scolaire et qui pour certains sont payants, très chers, sur internet ou ailleurs. » Bien sûr, cette externalisation est légitimée par la lutte contre les inégalités, mais aussi légitimée par une certaine nécessité de spécialisation liée à la montée de certaines recherches, à la découverte du caractère spécifique de certains troubles d'apprentissage. Mais on voit bien que cette spécialisation, dès lors qu'elle externalise, n'est pas tout à fait la même que la spécialisation qui avait, par exemple, été mise en place et qui subsiste malgré tout un tas de difficultés dans les Rased (les réseaux d'aide et de soutien aux élèves en difficulté). Les Rased n'externalisent pas les élèves ni de la classe ni de l'école ; les Rased sont des dispositifs qui permettent à des enseignants spécialisés dans un certain nombre de troubles de l'apprentissage et du comportement de venir en appui de l'enseignant, soit en prenant l'élève quelques heures à part, soit en s'asseyant à côté de l'élève pour l'aider à travailler, mais sans sortir nécessairement l'élève de la classe et sans, non plus, apparaître comme une sorte d'ajout permanent de dispositif supplémentaire.

Or, l'externalisation à laquelle nous assistons, c'est tout l'inverse ; elle peut même prendre des formes préoccupantes qui réduisent le travail des enseignants à un travail de détection-dérivation. Il s'agit moins d'investir la classe comme un lieu d'apprentissage, d'entraide, de construction des savoirs pour tous que comme un lieu de détection de ceux qui ont besoin d'être traités ailleurs. Certes, il y a un certain nombre d'élèves qui ont besoin d'être traités ailleurs, parce qu'il y a un certain nombre de problèmes spécifiques qui ne relèvent pas de la compétence de l'enseignant, et l'enseignant ne peut pas prétendre être tout-puissant sur tous les sujets, mais des spécialistes peuvent intervenir comme dans les Rased, ou sur le registre de services privés externes. On voit bien qu'entre le modèle d'un Rased appliqué au collège et au lycée (le modèle d'un partenariat construit, présenté ici, plusieurs fois, à cette tribune) et le modèle d'une délégation systématique à un intervenant ou à un spécialiste extérieur, avec une juxtaposition de ces interventions sans cohérence pédagogique et sans prise en compte du rapport de l'élève au savoir et à l'institution scolaire, il y a deux projets radicalement différents.

Nous voyons bien que l'externalisation produit un effet que j'ai appelé, dans certains écrits, un « fonctionnement de l'école en centrifugeuse ». La centrifugeuse est un appareil qui crée en son sein une dépression (employez le mot « dépression » au sens que vous voulez, utilisez l'ambivalence du terme) et qui externalise tout ce qu'elle ne peut pas digérer. Alors j'entends bien qu'inverser ce modèle est compliqué, j'entends des enseignants qui me disent « oui, mais cet élève souffre de troubles de déficit de l'attention et d'hyperactivité, ça requiert l'intervention de spécialistes qui traitent spécifiquement cela ». Oui, peut-être, mais cela ne nous empêche pas de continuer à travailler avec lui dans la classe. Les meilleurs des spécialistes de ces troubles, ceux qui ne prescrivent pas systématiquement de la Ritaline®, nous expliquent volontiers que l'hyperactivité est un syndrome complexe où interviennent des facteurs extrêmement différenciés et qu'on peut traiter de manière extrêmement plurielle ; je vous invite à lire à cet égard les travaux de notre collègue Pierre Delion qui montrent que, parfois, le spécialiste de l'hyperactivité, le pédopsychiatre, a tout intérêt à renvoyer l'enfant à un bon entraîneur sportif, à un bon animateur de théâtre ou, tout simplement, à réinterroger l'enseignant sur ses pratiques dans la classe pour contribuer, avec l'aide éventuelle de médicaments, au fait que cet élève retrouve cet équilibre. J'ai beaucoup appris à cet égard de mon collègue Paul Fustier, à Lyon 2, qui distinguait très efficacement la « démarche thérapeutique » et « l'effet thérapeutique ». Il montrait que, parfois, il valait mieux un bon entraîneur de foot qu'un mauvais psychothérapeute, et que la possibilité existait souvent de permettre à un enfant de reconstruire son équilibre à travers l'inscription dans un collectif et l'accession à des savoirs.

Pour ma part, j'ai souvent dit que le problème, c'est que nous ne savons pas à l'avance quels sont les élèves pour lesquels la démarche pédagogique suffit et produira des effets thérapeutiques, ni ceux pour lesquels cela n'est pas possible. Nous ne le savons que lorsque nous avons essayé et c'est bien la raison pour laquelle l'externalisation systématique en

centrifugeuse, qui vide la classe de sa substance, est contraire, tout à la fois, à ce que nous savons de la dynamique du processus de subjectivation et à ce que nous pouvons attendre du service public de l'Éducation nationale.

La deuxième invitation, c'est donc de nous méfier des tentations qui nous permettent d'en rabattre sur nos ambitions, transformer nos objectifs en préalables, externaliser systématiquement le traitement de l'échec et de la difficulté scolaire : ce sont là des tentations qui, je crois, nous permettraient de revoir très fortement nos ambitions à la baisse et qui, effectivement, diminueraient une partie de nos difficultés. Mais ce n'est pas parce que l'on diminuerait nos difficultés qu'on augmenterait l'efficacité du système, puisque les difficultés ne sont que le revers de nos ambitions.

■ 3- Invitation à une cohérence subversive

Ce point est apparu à de très nombreuses reprises dans les interventions de ceux et celles qui se sont exprimés durant ces trois jours : la cohérence est, finalement, ce qu'il y a de plus subversif dans l'institution scolaire, parce que l'institution est toujours tentée de juxtaposer des finalités générales et généreuses avec des pratiques médiocres qui se reproduisent au moindre coût. Il y a, d'ailleurs, des gens qui se spécialisent dans les finalités : l'institution sait les utiliser parfaitement ; elle les promeut pour qu'ils ne viennent pas interroger les pratiques ou pour qu'ils les interrogent de suffisamment loin afin de ne rien troubler. On les promeut dans l'université, dans la hiérarchie de l'Éducation nationale, on en fait des spécialistes des finalités, car ce sont des gens qui tiennent un discours cohérent et même, parfois, très enthousiasmant, mais sans guère de prise sur la transformation concrète des pratiques.

J'en reste là, pour ma part, à la leçon de Daniel Hameline, dans son ouvrage *Les objectifs pédagogiques*, qui invite les pédagogues à « *parcourir sans cesse la chaîne dans les deux sens* », la chaîne qui va des finalités aux modalités et des modalités aux finalités. Il s'agit bien, en effet, de se demander en permanence comment nos finalités peuvent s'inscrire dans nos modalités et à tous les échelons de la hiérarchie, et en quoi les modalités que nous mettons en place sont bien le signe que nous avons pris en compte les finalités qui sont les nôtres. Évidemment, ces modalités seront tâtonnantes, ne seront pas immédiatement en accord avec nos finalités : elles ont besoin d'être en permanence interrogées. Et Daniel Hameline disait déjà que celui qui interroge cette cohérence entre les finalités et les modalités est souvent quelqu'un que l'institution considère comme insupportable. L'institution préfère, de très loin, celui qui se spécialise dans les finalités, les discours généraux qui se juxtaposent à des modalités qui bougent peu.

Car il y a un caractère profondément subversif dans cette injonction simple, évidente, mais qui, pour moi, est l'objet d'un combat permanent : « *Tenez parole ! Faites ce que vous dites ! Liberté égalité fraternité, faites-le ! Prenez-le au sérieux enfin ! Et même si vous mobilisez des métaphores aussi traditionnelles que "l'épanouissement" de l'enfant, dites-nous ce que cela veut dire pour vous concrètement ! La solidarité vous en avez plein la bouche. Dites-nous ce que cela veut dire dans vos pratiques quotidiennes de classe ! Dites-nous ce que cela veut dire dans la manière d'accueillir vos élèves dans les établissements ! Dites-nous ce que cela veut dire concrètement dans l'organisation du travail collectif au sein de l'institution scolaire !* »

Cette invitation à la cohérence subversive renvoie, pour moi, à la question du pilotage national et de la mise en œuvre locale. Hier, dans un atelier sur la mixité sociale, avec Nathalie Mons et Cécile Blanchard, cette question a été posée et débattue d'une manière assez vive : est-ce qu'il faut privilégier l'injonction nationale politique ou, au contraire, est-ce qu'il faut privilégier l'initiative locale ? Cela me paraît typiquement un faux débat ; ce qui me paraît important aujourd'hui, c'est d'affirmer la nécessité d'orientations nationales fortes et, simultanément, de mobilisations locales pour incarner ces orientations nationales. Ce que je formule souvent en disant qu'il faut inverser la réalité que nous vivons tristement aujourd'hui et qui consiste à avoir un système scolaire jacobin sur les modalités et girardin sur les finalités. Car, au fond, notre système scolaire juxtapose des lycées, des collèges, voire des écoles primaires, dont les finalités sont complètement différentes. Regardez les travaux d'Agnès Van Zanten sur les lycées qui préparent au bac et ceux qui préparent aux classes

préparatoires aux grandes écoles. Regardez les rapports de l'inspection générale qui montrent l'immense inégalité entre les établissements scolaires sur des injonctions élémentaires comme la formation des délégués d'élèves, la démarche documentaire, l'usage du numérique, l'accueil des parents, la mixité sociale : on a des finalités qui sont complètement hétérogènes, qui, parfois même, sont complètement contradictoires.

Car, en réalité, l'État régule assez peu cette différence de finalités puisqu'elle correspond, au fond, à une différenciation des clientèles, de leurs sensibilités et de leurs demandes ; en revanche, l'État s'arc-boute sur l'homogénéité des modalités : tout élève de 6^e aura quatre heures de mathématiques dans sa semaine, même s'il n'en a besoin que de deux, même s'il en a besoin de huit, et tout élève de 6^e les aura par semaine, même si le professeur considère qu'il vaudrait mieux avoir dans la même semaine douze heures de mathématiques, parce que cela permettrait de mener à terme une activité importante. On a donc une institution qui verrouille les modalités, mais qui ne contrôle que très peu les finalités, qui laisse filer cet écart entre finalités et modalités, ce qui décrédibilise largement l'enseignement public.

Nous avons évoqué hier, avec Luc Cédelle, la question du débat entre pédagogues et antipédagogues. Je me suis permis de souligner que ce débat était un peu plus compliqué depuis quelque temps, parce que ceux que l'on appelle les « pédagogues » (ou les « pédagogistes ») ne sont pas seulement en butte aux « antipédagos », mais doivent ferrailer aussi, aujourd'hui, avec un troisième larron, que nous pourrions appeler les « hyperpédagos ». C'est un courant qui n'est pas quantitativement très important, mais qui est sociologiquement de plus en plus fort, incarné par l'aspiration familialiste, par la montée en puissance de l'école en famille et des écoles privées hors contrat, etc. Ce troisième larron prend beaucoup de place dans les médias et, d'ailleurs, de manière très étonnante, les antipédagos sont quasiment muets à leur sujet. On ne les a guère entendus sur la mode de la pédagogie Montessori-Alvarez, sur la montée de l'instruction en famille, le boum des écoles privées hors contrat, etc.

Ma troisième invitation, invitation à la cohérence subversive, est donc aussi aujourd'hui une invitation à aller jusqu'au bout dans notre combat. Nous sommes des militants de l'éducation nouvelle, mais nous le sommes au sein de l'école publique et nous le sommes avec les valeurs de l'institution publique : l'école n'est pas simplement, pour nous, un lieu où l'on apprend individuellement, à son rythme et avec le maximum de liberté, comme le disent un certain nombre de ces hyperpédagogues, c'est un lieu où l'on apprend ensemble qui doit faire rupture avec l'univers familial, comme le disait le philosophe Alain, non pas parce que nous n'aimons pas les familles, mais parce que l'école a une fonction d'émancipation, qu'elle n'enferme l'élève dans aucun univers mais, au contraire, qu'elle lui permet de choisir lucidement là où il décide de s'engager. Soyons donc cohérents avec nos interlocuteurs, tous nos interlocuteurs.

■ 4- Invitation à dépasser les lieux communs et les effets de mode

Nous sommes tous tombés d'accord sur l'idée qu'il faut promouvoir le collectif. Mais attention à ce que nous mettons derrière cette injonction : il y a des collectifs qui basculent vite dans le communautaire et d'autres dans la division du travail entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs. Nous devons promouvoir des collectifs coopératifs et l'effort pour cela n'est jamais terminé. Pour ma part, je me suis intéressé à un certain nombre de lieux communs comme la notion de méthode active, par exemple, en essayant de distinguer toutes les significations possibles que cela pouvait recouvrir, de la signification donnée par Adolphe Ferrière (un moyen de sélection rapide des futurs chefs) à celle de Célestin Freinet qui en fait un moyen de construction d'une « école du peuple », ou encore celle que lui donne le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) aujourd'hui, « l'autosocioconstruction des savoirs ». Déconstruisons obstinément nos lieux communs.

Le terme de « reconnaissance » a été évoqué à plusieurs reprises et travaillé ce matin par Bruno Robbes, mais la reconnaissance peut prendre plusieurs sens : faut-il reconnaître chacun tel qu'il est ou lui permettre de dépasser ce qu'il est afin de découvrir d'autres horizons ? De même, nous parlons de « respect de l'enfant », mais voilà par excellence un

terme qui mérite qu'on le travaille, qu'on le discute et qu'on ne se contente pas de le brandir comme un étendard : « *Oui, bien sûr, nous sommes tous pour le respect de l'enfant, personne n'est contre ! Mais cela veut dire quoi exactement le respect de l'enfant au quotidien dans l'école ?* »

Et puis, Bruno a évoqué « *l'enseignement explicite* », et il a eu raison d'interroger cette notion : qu'est-ce qui est explicite dans l'enseignement explicite ? C'est explicite pour qui ? C'est explicite à quel moment ? C'est explicite pour quels objectifs ? Entre un enseignement aux consignes explicites, un enseignement au contenu explicite, aux dispositifs explicites, un enseignement aux ressources explicites et un enseignement qui, au nom de l'explicitation, ne promeut que la rencontre frontale et impositive avec un savoir qui reste extérieur à l'élève, il y a, me semble-t-il, des différences significatives.

Je ne saurais trop, non plus, vous inviter à regarder de très près les emballements pédagogiques médiatiques. J'ai travaillé un peu sur la pédagogie Montessori. Or, il me semble que ce qui est récupéré dans la pédagogie Montessori aujourd'hui et qui en fait une pédagogie à la mode, c'est essentiellement ce qui, dans sa pédagogie, renvoie à l'individualisation. Et cela n'est pas neutre : militer pour l'individualisation sans réserve, sans souci du collectif qui coopère, c'est s'inscrire dans le courant de l'individualisme social : chaque élève a le droit d'être traité différemment des autres et ce droit fait de lui une exception par rapport aux autres, exception qu'il revendique en permanence et qui est, parfois, un obstacle à l'intégration dans un véritable collectif. Quelle place pour la construction du collectif chez ceux qui prétendent aujourd'hui pratiquer la pédagogie Montessori, en en faisant une lecture assez sélective d'ailleurs ?

Mon invitation, ici, c'est donc de dépasser les lieux communs, de dépasser les effets de mode. C'est un peu la même chose que de dépasser les finalités générales et généreuses. Hier, Nathalie Mons développait très justement un problème apparemment anecdotique : celui de la composition des classes. C'est très important, il faut creuser cela, parce qu'un système éducatif qui se prétend démocratique et où 45 % des collèges mettent en place des classes de niveau, où la composition des classes n'est jamais aléatoire, mais toujours construite sur un certain nombre de critères qui mériteraient d'être interrogés, c'est un système qui ne cherche pas la cohérence entre les finalités et les modalités ; c'est un système qui prône des finalités généreuses d'un côté, mais qui ferme les yeux sur des modalités qui contredisent ses finalités. Certes, cela paraît très technique la composition des classes, cela paraît quelque chose sans importance, mais c'est en réalité quelque chose de tout à fait déterminant. Donc je renouvelle mon invitation à la cohérence, invitation à dépasser les lieux communs et les effets de mode.

■ 5- Invitation à la provocation

Nous devons sauvegarder notre pouvoir provocateur. Y compris en soulignant les aspects les plus dérisoires du système. Ce qui me frappe beaucoup, en effet, dans l'institution scolaire, c'est son caractère ridicule et sottement prétentieux auquel nous devons opposer un efficace contrepoison. J'ai eu, comme vous, l'occasion de fréquenter des gens qui se disent « importants » dans l'institution scolaire, des gens qui pérorent et se réunissent à tous les échelons avec le sentiment qu'ils ont tous les pouvoirs, des gens qui font des plannings, qui élaborent des textes tous plus sérieux les uns que les autres, des gens qui réunissent leurs subordonnés qui sont censés entendre la bonne parole élaborée par les grands experts. Mais n'oublions jamais, quand même, que tous ces gens, aussi sérieux soient-ils, peuvent être mis en échec par le cancre de Prévert. Il suffit qu'un oiseau passe devant la fenêtre et l'élève pense à autre chose.

Il y a un écart sidérant, fabuleux, entre l'esprit de sérieux de nos institutions et le caractère fort aléatoire de son fonctionnement quotidien. Car, qu'est-ce qui fait vraiment réussir notre institution ? C'est la décision de chaque élève d'apprendre et de persévérer, et c'est cette décision qui devrait être au cœur de l'entreprise pédagogique. Il ne faut jamais oublier cela.

Nous vivons souvent l'Éducation nationale comme une pyramide, où tout viendrait du haut, du bureau du ministre jusqu'au moindre geste de ce qui se fait dans la classe, mais c'est, en réalité, une pyramide inversée. C'est une pyramide qui repose sur une pointe fragile qu'est

la décision d'apprendre et de persévérer dans l'apprentissage de chacun de nos élèves. Cela me paraît ne jamais devoir être oublié et nous avons à garder notre pouvoir de provocation et d'interrogation là-dessus.

■ 6- Invitation à penser en termes d'écosystème

Le terme d'« écosystème » n'a pas été prononcé au cours de ces journées, mais il était sous-jacent dans de très nombreuses interventions à la tribune comme pendant les ateliers, en particulier chaque fois que nous avons abordé la question du climat scolaire.

Pour que l'enfant prenne la décision d'apprendre et de persévérer dans l'apprentissage face à un échec ou une difficulté, ce n'est pas le pouvoir direct que nous exerçons sur lui qui importe : nous ne pouvons pas imposer notre volonté en matière d'apprentissage, nous n'avons le pouvoir que de construire des écosystèmes qui rendent possible cet apprentissage et cette décision. Et il faut penser en termes d'écosystèmes du niveau le plus élevé (l'institution nationale dans son ensemble), jusqu'à l'établissement, jusqu'à la classe, jusqu'à la situation d'apprentissage, jusqu'à l'élève face à son matériel de travail.

Ainsi, au risque de vous apparaître inutilement agressif, je dois vous avouer que j'ai redécouvert, pendant ces journées, ma difficulté à travailler dans une classe traditionnelle, espace sans âme, environnement désarticulé, locaux anonymes. Quand j'entre dans une classe primaire, la première chose que je regarde ce sont les messages qui sont envoyés à l'élève à travers l'organisation matérielle elle-même, avant même que l'enseignant ouvre la bouche. S'il y a des affiches qui datent de six ans, le message c'est « *tu peux attendre six ans avant de faire ce qu'on te demande* ». Si tout est mis en vrac dans l'armoire, le message c'est « *cela n'a aucune importance que tu classes ou non les photocopies qu'on te donne* ». Si les livres sont jetés en vrac, le message c'est « *le livre est un objet sans importance dont on peut se débarrasser facilement* ». Nous envoyons par l'environnement scolaire des messages qui sont précisément le contraire de ce que nous attendons de nos élèves en termes de comportement.

N'oublions jamais la mise en garde de Jérôme Bruner : « *Ce que l'école enseigne d'abord, avant toute discipline scolaire, c'est elle-même.* » Quand l'enfant rentre dans un établissement, il apprend d'abord l'établissement, c'est-à-dire le type de relations personnelles qui sont entretenues entre les enseignants, avec les personnels, le rapport à l'espace et au temps, à la précision et à l'exigence.

Nous sommes devant une question fondamentale qui me fait attacher de plus en plus d'importance à ce que Célestin Freinet nommait « *le matérialisme scolaire* ». Le matérialisme scolaire c'est, tout simplement, l'attention au fait qu'une grande partie de notre travail est faite quand l'élève rentre dans la classe, simplement par les messages qu'il reçoit, par la disposition du mobilier, par ce qui est écrit au tableau, par les consignes qui sont sur son bureau. Et ne croyons pas que cela ne vaut que pour les petits, à l'école maternelle ; cela reste encore vrai à l'école primaire, au collège, au lycée et même à l'université. Demandez aux professeurs de SVT (sciences de la vie et de la Terre), de physique, de technologie, d'EPS (éducation physique et sportive) ou des disciplines professionnelles, ils vous diront qu'on ne peut pas enseigner leur discipline dans n'importe quel cadre. Alors pourquoi pourrait-on apprendre l'histoire, ou apprendre la langue (si importante pour la réussite scolaire) dans n'importe quel cadre ? Nous sommes parfois là dans un idéalisme total, qu'il nous faut renverser en développant nos travaux sur l'architecture scolaire, sur l'organisation de nos locaux, mais aussi sur l'aménagement des classes elles-mêmes.

C'était la sixième recommandation. Elle se résume en quelque chose de très simple : demandons-nous quels messages nous envoyons aux élèves au travers de tout ce que nous faisons concrètement pour les accueillir dans une institution faite pour qu'ils apprennent.

■ 7- Invitation au double jeu

J'ai entendu ce qui a été dit par les collègues sur les contradictions du système éducatif. J'ai entendu ce qui a été dit sur le fait que nous étions au cœur d'injonctions contradictoires, paradoxales pour le moins. Pour avoir consacré une partie de mon temps à visiter l'histoire

de la pédagogie, je me demande aujourd'hui s'il est vraiment possible qu'il y ait un avènement du pédagogique dans le politique.

Cet espoir, que nous portons tous, d'un avènement du pédagogique dans le politique, est peut-être un espoir vain. Au fond, l'école n'est-elle pas condamnée à rester une institution sociale avec ses fonctions sociales, y compris le tri et la sélection ? Et pourtant, ce n'est pas une raison pour abdiquer la pédagogie qui reste, au cœur de cette institution, le lieu d'affranchissements furtifs mais essentiels.

Un philosophe de l'éducation (qui n'est pas un gauchiste invétéré, mais plutôt un homme de droite), Georges Gusdorf, invitait les enseignants, il y a une cinquantaine d'années, dans un livre célèbre *Pourquoi les professeurs ?*, à pratiquer délibérément le double jeu. Il montrait que le professeur était même condamné à ce double jeu : d'une part, en effet, il est payé pour faire une chose et, d'autre part, sa mission ne se confond pas avec son rôle. Son rôle social est de faire fonctionner une machine, sa mission anthropologique, philosophique, disait Gusdorf, c'est d'émanciper les individus.

Alors, c'est peut-être vrai qu'il n'y aura pas d'avènement du pédagogique dans le politique, mais nous devons faire comme s'il pouvait y en avoir un. Nous devons militer d'arrachepied pour que le politique nous entende, avec les exigences et les propositions qui sont les nôtres. Même si nous sommes convaincus que l'école restera, *in fine*, une machine sociale, nous devons faire comme si elle pouvait être à la hauteur de nos espérances. Obstinément.

Voilà les sept invitations que je voulais vous proposer. Et, comme toutes les invitations, vous pouvez les refuser.

Je conclurai d'un mot sur une thématique qui m'a paru très importante et bien traitée hier, malgré la brièveté imposée aux intervenants, c'est la thématique de la laïcité.

C'est une thématique difficile dont je ne suis pas particulièrement spécialiste, mais qui m'est apparue posée d'une manière fine et intelligente, donnant lieu à des échanges très constructifs. Je n'y reviendrai pas longuement. Je n'entrerai pas dans le détail, vu le temps qui m'est imparti. Je voudrais simplement dire à ce sujet quelque chose qui me vient toujours à l'esprit aujourd'hui et, en particulier, quand on parle de la lutte contre la radicalisation. Je suis profondément convaincu que, comme le dit Régis Debray, « *on ne détruit que ce que l'on remplace* », donc on ne déradicalise pas si l'on ne permet pas au sujet de se projeter ailleurs et autrement. La question qui est posée par l'existence d'êtres radicalisés profondément dangereux, mortifères, porteurs d'une idéologie assassine, assumant la brutalité de la barbarie, c'est celle de l'idéal que l'on pourrait leur proposer à la place. Je suis convaincu qu'il faut bouter Daech de tous les territoires, des territoires géographiques qu'il occupe dans le monde, mais aussi des territoires qu'il occupe dans nos banlieues, parce que les services publics les ont désertés, parce que les mouvements d'éducation populaire n'ont plus l'argent pour y faire un travail de proximité, parce que les imams salafistes sont les seuls à y représenter un recours pour les jeunes en errance. Mais il faut aussi reprendre à Daech un territoire qu'il occupe et investit qui est le territoire de l'utopie. Il faut que, pour les jeunes aujourd'hui, la seule utopie accessible ne soit pas la radicalisation ; il faut que, pour ces jeunes qui n'ont devant eux que la perspective d'un consumérisme auquel ils n'accéderont jamais, le radicalisme ne soit pas la seule perspective idéologique qui leur soit offerte.

On répondra que l'idéal que nous offrons est, précisément, la laïcité. Est-ce vraiment possible ? Comme le dit encore Régis Debray (qui n'est pas suspect d'être un antilaïque), la laïcité est un cadre dans lequel il n'y a pas de tableau. C'est quoi le tableau ? Que proposons-nous comme idéal de vie à ces jeunes-là ? Que proposons-nous comme idéal pour donner un sens à leur engagement qui ne soit pas la destruction et la mort ?

Je voulais dire cela, parce qu'il me semble que les mouvements pédagogiques doivent aussi poser cette question. Une question que les politiques ne posent guère. Et une question qui relève de la société civile tout entière : quel projet pour l'avenir offre-t-on aujourd'hui à notre jeunesse en dehors de la consommation compulsive et de la concurrence pour obtenir les places qui permettront à une minorité d'aller créer une startup dans la Silicon Valley ?

Je n'ai évidemment pas la réponse à cette question, même si j'ai des convictions. Mais je crois important de dire aujourd'hui qu'une laïcité qui prônerait ou entérinerait la disparition de toute forme d'idéal et de projection vers un futur de nos jeunes serait une laïcité qui nous condamnerait à mort.

Voilà ce que j'avais envie de vous dire ce matin. J'ai conscience que c'est à la fois trop et trop peu : je suis passé trop vite sur beaucoup de sujets, mais nous aurons sûrement l'occasion de les approfondir dans d'autres cadres. En attendant, pour les échéances prochaines et pour les temps qui viennent, la chose la plus importante à nous souhaiter collectivement, c'est du courage. ■

PHILIPPE MEIRIEU

Professeur émérite en sciences de l'éducation

8. Les conférenciers

Présentation des conférenciers

Anne-Laure Arino

Principale de collège dans l'académie de Versailles, membre de l'association 2D2E (Droit déontologie éthique en éducation).

Dominique Bucheton

Aujourd'hui professeure honoraire des universités, elle a commencé sa carrière en 1969 comme institutrice remplaçante. Elle a longtemps enseigné ensuite en collège, en région parisienne et en Auvergne où, en tant que formatrice Mafpen (Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale), elle a animé plusieurs équipes de recherches, action dont les travaux ont donné lieu à plusieurs ouvrages. La question du sujet écrivant, de son développement au travers des processus de réécriture, de son rapport social et scolaire à l'écriture, de l'écriture comme vecteur de la réussite ou de l'échec scolaire a été le fil rouge de son travail de recherche. Elle a soutenu une thèse publiée chez Peter Lang en 1992, *Écriture réécritures, récits d'adolescents*. Devenue professeure des universités en sciences du langage et de l'éducation, à l'IUFM (institut universitaire de formation des maitres) de Montpellier en 2001, elle a eu la responsabilité de plusieurs équipes de recherche et a assumé la direction du laboratoire (Lirdef) de l'université de Montpellier 2 pendant six ans. Les travaux qu'elle a dirigés sur la question du pouvoir réflexif du langage, des écrits intermédiaires pour penser apprendre et se construire, des gestes professionnels et postures des enseignants, des postures et gestes d'étude des élèves sont d'un apport important pour la formation des enseignants.

Arnaud Dubois

Maitre de conférences en sciences de l'éducation depuis 2012 à l'université de Cergy-Pontoise, après avoir été professeur d'histoire-géographie en collège et formateur d'enseignants dans l'académie de Créteil, il est membre du laboratoire ÉMA (École mutation apprentissages). Ses travaux s'inscrivent dans une approche clinique d'orientation psychanalytique et portent sur les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir des enseignants, notamment ceux engagés dans une pratique de pédagogie institutionnelle. Après avoir travaillé sur l'heure de vie de classe, il s'intéresse à la question de l'exclusion scolaire (recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège, accompagnement d'équipe de Microlycée) et anime de nombreux groupes d'analyse de pratiques depuis quinze ans.

Patrick Geffard

Maitre de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 (laboratoire Circeft, équipe CLEF-apsi), son parcours professionnel est lié aux réseaux de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles avec des expériences en Rased (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) et CMPP (centres médicopsychopédagogiques). Ses travaux de recherche et d'enseignement portent sur les processus intra- et intersubjectifs engagés dans les situations d'éducation ou de formation, avec une attention particulière sur les dispositifs

d'élaboration de la position subjective en situation professionnelle. Il est responsable du parcours de master Formation de formateurs et d'encadrants, et animateur de groupes d'analyse clinique de la pratique professionnelle. Enfin, il est secrétaire de rédaction de la revue en ligne *Cliopsy* : www.revuecliopsy.fr.

Jean Houssaye

Professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rouen et responsable du laboratoire Civiic (Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation), il a une longue expérience d'éducateur et de formateur aussi bien dans les structures scolaires que dans les centres de vacances sur lesquels il a produit plusieurs études. Ses travaux essentiels portent sur le statut de la pédagogie, qu'il conçoit comme une articulation entre la théorie et la pratique de l'éducation. Il a formalisé le fameux « *triangle pédagogique* » (savoir-professeur-élèves) et coordonné chez ESF éditeur un ouvrage de synthèse paru en 2013 qui fait autorité : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*.

Marie Anne Hugon

Professeure émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris Nanterre, membre de l'équipe Crise, école, terrains sensibles du Centre de recherche en éducation et en formation (CREF), ses recherches de terrain, menées en coopération avec les acteurs concernés, portent sur les réponses pédagogiques et institutionnelles innovantes développées en terrains sensibles pour améliorer et diversifier l'offre scolaire et éducative. Elle a fondé, avec Marie-Laure Viaud, le site <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/>.

Martine Kherroubi

Maitre de conférences en sociologie de l'éducation à l'IUFM de Créteil-université Paris XII (équipe REV), membre du Cerlis (Centre de recherche sur les liens sociaux, université Paris Descartes-CNRS).

Empêchée pour raisons personnelles de proposer un texte pour les actes.

Françoise Lorcerie

Directrice de recherches au CNRS (sciences politiques, émérite), elle est en poste à l'Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (Iremam, MMSH, Aix-en-Provence), ses travaux portent sur les questions relatives à l'intégration des Maghrébins en Europe et à l'éducation scolaire. Elle s'est récemment consacrée à analyser les débats autour de la laïcité et accompagne l'équipe académique sur la laïcité et les valeurs de la République du rectorat d'Aix-Marseille. Parmi ses publications récentes : « Si les élèves ont le droit de parler de la religion, quelle part pour la pédagogie ? », *Hors-série numérique des Cahiers pédagogiques* n° 44, janvier 2017, dossier « Rencontrer le fait religieux à l'école » <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Rencontrer-le-fait-religieux-a-l-ecole>.

Philippe Meirieu

Il a été instituteur, professeur de collège, de lycée et de lycée professionnel ; il est aujourd'hui professeur des universités émérite en sciences de l'éducation. Parmi ses engagements militants et professionnels, il fut rédacteur en chef des *Cahiers pédagogiques*, responsable d'un collège expérimental, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique, directeur de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lyon et vice-président de la région Rhône-Alpes délégué à la formation tout au long de la vie. Ses travaux ont d'abord porté sur la pédagogie différenciée, puis sur les situations problèmes ; ils portent essentiellement aujourd'hui sur l'histoire et l'actualité de la pédagogie ; il s'intéresse aussi à la question des apprentissages et à son rapport avec l'éthique, à l'articulation de la programmation didactique et du désir d'apprendre : il travaille, enfin, sur la formation des enseignants.

Nathalie Mons

Professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise, Nathalie Mons est spécialisée dans l'action publique et consacre ses recherches à l'évaluation des politiques éducatives

dans une perspective comparatiste internationale. Diplômée de Sciences-Po Paris, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et d'une habilitation à diriger des recherches en sociologie, Nathalie Mons assure également la coordination d'un consortium de formation en e-learning à destination des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale.

Parallèlement, elle est membre de plusieurs comités scientifiques et éditoriaux de revues spécialisées et participe régulièrement à des opérations d'évaluation dans l'enseignement supérieur (Agence nationale de la recherche, Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur). Universitaire reconnue au niveau international, Nathalie Mons a été professeure invitée de 2008 à 2009 au London Institute of Education et intervient régulièrement comme experte pour la Commission européenne et l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) ; elle a été membre du consortium PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) en 2009. En 2012, elle a copiloté la concertation pour la refondation de l'école de la République.

André Robert

André Robert est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière Lyon 2. Après avoir enseigné la philosophie en lycée, il est devenu formateur d'enseignants dans l'académie de Créteil, avant de mener une carrière en sciences de l'éducation dans différentes universités. Ses recherches se situent dans le domaine de la sociohistoire. Ses principaux ouvrages portent sur les politiques éducatives et sur les syndicalismes enseignants, incluant les interactions entre les deux sphères. Il a assumé de nombreuses fonctions : rédacteur en chef de la *Revue française de pédagogie*, directeur d'école doctorale, directeur de laboratoire, puis président de la section sciences de l'éducation du Conseil national des universités. Il a publié de nombreux ouvrages dont une histoire de *L'école en France de 1945 à nos jours* (deuxième édition augmentée en 2015).

Marie-Christine Toczek Capelle

Professeure des universités à l'université Clermont-Auvergne où elle a dirigé l'unité de recherche ACTé (Activité, connaissance, transmission, éducation), elle a suivi un cursus initial en psychologie, exercé les fonctions d'institutrice, de psychologue scolaire avant celles d'enseignant chercheur, maître de conférences puis professeure des universités. Elle enseigne actuellement la psychologie sociale de l'éducation dans l'ensemble des masters de l'éducation et de l'enseignement de son université. Ses travaux de recherche sont centrés sur les situations d'enseignement. Ils ont pour principal objectif d'identifier les contextes sociaux d'apprentissage qui favorisent l'efficacité des apprentissages et l'équité entre tous les élèves.

Jean-Michel Zakhartchouk

Enseignant honoraire après avoir enseigné de longues années en collège éducation prioritaire et été formateur d'enseignants, il est membre de l'équipe du CRAP-*Cahiers pédagogiques* et auteur de nombreux ouvrages et d'un blog : blog.educpros.fr/Jean-Michel-Zakhartchouk.

Geneviève Zoïa

Professeure d'université en ethnologie, ESPÉ de Montpellier, membre du Cepel (Centre d'études politiques de l'Europe latine) (UMR 5112), elle travaille sur la diversité ethnoculturelle dans le champ éducatif, les effets de la ségrégation sur les habitants et les professionnels, les usages sociaux de la laïcité. Elle a publié en 2014 aux éditions de l'Aube *La laïcité au risque de l'autre* (avec Béatrice Mabilon-Bonfils) et contribué au livre collectif chez le même éditeur en 2017, *Lettre ouverte contre l'instrumentalisation politique de la laïcité*. ■