



école
changer de cap

LE CHANGEMENT EN ÉDUCATION

DOSSIER THÉMATIQUE

*Préparé par André Giordan
avec le concours de Maridjo Graner*

Septembre 2016

Sommaire

Introduction.....	3
André Giordan	
L'école change ?... L'innovation comme modalité du changement en éducation.....	6
François Muller	
E pur si Muove !.....	16
Jean-Michel Zakhartchouk	
Changements et Éducation Nationale.....	20
Bruno Siour	
Quelle école dans quel système éducatif ?.....	23
Mouvement Utopia	
La force de la réciprocité pour apprendre Quels changements ?.....	44
Claire Héber-Suffrin	
Les sept conditions d'un changement réussi.....	54
Jacques Nimier	
Plaidoyer pour changer le Collège.....	59
André Giordan et Jérôme Saltet	
L'estime de soi : frein ou moteur du changement ?.....	63
Maridjo Graner	
Aujourd'hui, j'enlève le haut, demain j'enlève le bas ... Faut-il choisir pour refonder l'école?.....	68
Marie-Francoise Bonicel	
Changement dans la représentation de la médiation par les pairs ces vingt dernières années.....	74
Brigitte Liatard	
Partager le changement.....	77
Denis Olivier	
Pour une autorité participative.....	80
Paul Robert	
Changements dans l'Éducation nationale (1946-2011).....	84
Georges Hervé	
Un clin d'œil pour terminer.....	88
Quelques références.....	92

INTRODUCTION

André Giordan



« Que tout change pour que rien ne change... »

Conclusion du film Le Guépard , Giuseppe Tomasi di Lampedusa, Luchino Visconti

L'école n'a pas d'histoire ! Trente ans de réformes successives non préparées, non partagées, inachevées, pas évaluées n'ont servi à rien... Pourtant chaque nouveau ministre de l'Education propose sa réformette personnelle. Un peu de recul sur un passé récent montrerait que le changement de l'école ne se légifère pas... et que le changement réussi ne vient jamais d'en haut !

Cette difficulté de mutation n'est pas l'apanage de l'école : toute organisation réagit de la sorte. Dans tout système humain (individu, service, entreprise, institution), le fait de légiférer ou de décréter un changement immédiat et brutal est ressenti par ses éléments ou ses membres comme un diktat. Tous le vivent comme une agression et réagissent immédiatement en opposant toute l'énergie de leurs résistances. Les mesures seraient-elles favorables ou porteuses d'innovations qu'il en serait ainsi !

Sur un plan européen, les institutions qui ont le plus fait l'objet et les frais de tentatives de réformes maladroitement engagées s'avèrent précisément celles qui ont le plus de mal à évoluer. Il en résulte à chaque fois un peu plus d'immobilisme. Dramatique en période de mondialisation.

L'institution est ainsi bloquée par la maladresse de ses dirigeants. Dès lors, il n'est pas étonnant que la majorité des enseignants... attende toujours la prochaine réforme ! La situation de «réforme» est vécue par eux comme une sorte de non-acceptation de leur identité.

Changement = déni

Tout supposé changement est perçu par les personnes comme un déni ; et l'école mobilise ses freins pour se maintenir en l'état. Et pour les quelques téméraires ou les plus «obéissants», ou encore, pour ceux qui se laissent tenter par quelques sirènes rénovatrices, le retour sur terre est toujours brutal. Par exemple, que sont devenus les enseignants qui se sont investis dans «l'Ecole du XXI^e siècle» de Claude Allègre? Ce sont aujourd'hui les plus conservateurs. Ils ont été lâchés en rase campagne six mois après, sans un mot de remerciement. Et ceux qui ont cru au développement de l'éducation artistique lancée par Jack Lang ? Comment les remotiver ensuite pour une «nouvelle épopée» ?

Si l'on pouvait chiffrer les pertes dues à la non-prise en compte de «l'écologie» des organisations, on prendrait alors réellement conscience du coût de ces attitudes dommageables dans la conduite du changement. Et ce serait sans compter celles encore plus pernicieuses liées au non-respect déjà évoqué... L'énergie, la motivation, le temps mis pour compenser cette frustration au lieu d'utiliser ces ressources et ces compétences pour poursuivre un développement volontaire et enrichissant sont incalculables.

Un seul ministre avait bien perçu cette dynamique négative : Edgar Faure. «En décrétant le changement, disait-il, l'immobilisme s'est mis en marche et je ne sais plus comment l'arrêter». C'était lors de la mise en place de sa réforme de l'Éducation nationale... en 1968 ! Depuis, tout n'a jamais fait que se répéter...

Le changement réussi est de l'ordre de l'informel et du complexe. C'est une transformation du regard qu'il s'agit de mettre en place en premier. Le changement s'opère d'autant mieux qu'il s'effectue inconsciemment, un peu comme les modifications du rythme cardiaque qui se produisent à notre insu. Il s'élabore d'autant plus efficacement que l'on évite le recours aux ordres et aux décrets, qui sont généralement subis comme des cassures et des ruptures, et que l'on prend appui sur les potentialités que tout système humain possède pour évoluer.

Ce sont les conditions de base pour obtenir la coopération des membres et des parties d'une organisation dans sa dynamique d'évolution. Et cette approche requiert toute la vigilance du promoteur de changement. Si celui-ci met l'accent sur les défauts et cherche en premier lieu à les éliminer, il a toutes les chances d'activer les blocages et par effet rétroactif de renforcer les dysfonctionnements repérés. Par contre, le respect et la valorisation des systèmes humains et des personnes dynamisent leurs possibilités d'évolution et les autonomisent.

Réussir le changement

Paradoxalement, c'est au moment où l'on s'accepte dans ses propres manques et où l'on se sent reconnu que l'on peut entrer le plus facilement dans un processus de changement. Toute organisation humaine, et cela est encore plus vrai pour l'école et ses personnels, y

compris de direction, a fondamentalement besoin de cette reconnaissance et de cette valorisation avant de pouvoir entrer dans une dynamique d'évolution.

C'est alors que les ressources et les compétences du système deviennent facilement mobilisables pour parvenir aux fins souhaitées. Or, contrairement à ce que l'on pense généralement, les innovations ne manquent pas à l'école. Le problème est qu'elles sont peu connues, pas évaluées, rarement mutualisées, jamais valorisées. La plupart du temps, les enseignants les font même en cachette de peur de se faire taper sur les doigts.

Le changement est éminemment paradoxal. Sans doute sont-ce ces savoirs qui devraient faire partie du «socle commun de connaissances, de compétences et de culture» de l'école. Cela serait certainement très utile à nos hommes politiques, mais pas seulement !...

Mieux vaudrait utiliser les ressources des enseignants qu'imposer sans cesse de nouvelles réformes. C'est cette culture du changement qu'il s'agit d'injecter dans nos organisations, et pour commencer à l'école. Nombre d'enseignants sont déjà prêts à s'y lancer si on leur «lâche les baskets», si on les reconnaît dans leurs efforts et leurs compétences, et surtout si on les accompagne dans leurs faux pas. Pour les autres, tout est une affaire de recrutement, de formation et de reconnaissance... Sur ce dernier plan, un ministre a alors peut-être sa place...

Pour aller plus loin



L'ÉCOLE CHANGE ?...

L'INNOVATION COMME MODALITÉ DU CHANGEMENT EN ÉDUCATION

François Muller¹

Guy Le Boterf disait que la « compétence » agissait comme « attracteur étrange », au sens où tout le monde s'en saisit sans que le sens soit le même pour tous. Il est fort possible que le mot « innovation », ou celui de « changement » partage cette spécificité. Car, par un paradoxe qu'il faudrait s'expliquer, ce ne sont pas les mots que les professionnels utilisent d'abord. Sont-ce des mots de la recherche ? L'analyse clinique des formes prises, l'importance du contexte, les choix et les doutes des acteurs, sont autant d'indices qui permettront de détourner les concepts d'innovation et de changement. Je souhaite user de ruses pour détourner, à mon tour, ces deux « gros mots ».

Que dit-on quand on dit « changement »

Temps du changement ou changement du temps. On partirait donc du postulat que nous sommes en période de changement : dans la société, à l'école, dans l'école, de l'école, dans une France qui a intimement mêlé les deux registres jusqu'à sa « refondation » revendiquée depuis 2012. Qu'est-ce qui change quand cela change ?

On considère par exemple que la « violence » à l'École ou encore le décrochage massif sont des manifestations de ce type ; le sont-ils devenus plus intensément qu'il y a trente ans ? Ou sont-ils devenus des faits sociaux dont la recherche s'empare afin d'éclairer ou d'orienter les politiques d'éducation. A cet égard, les travaux d'Eric Debarbieux sur les faits de violence à l'École depuis les années 1990, ou encore ceux de Catherine Blaya sur les décrocheurs scolaires attestent de la dimension systémique dont ces problématiques sont porteuses. Les processus sont dynamiques, longs et complexes, un peu comme la

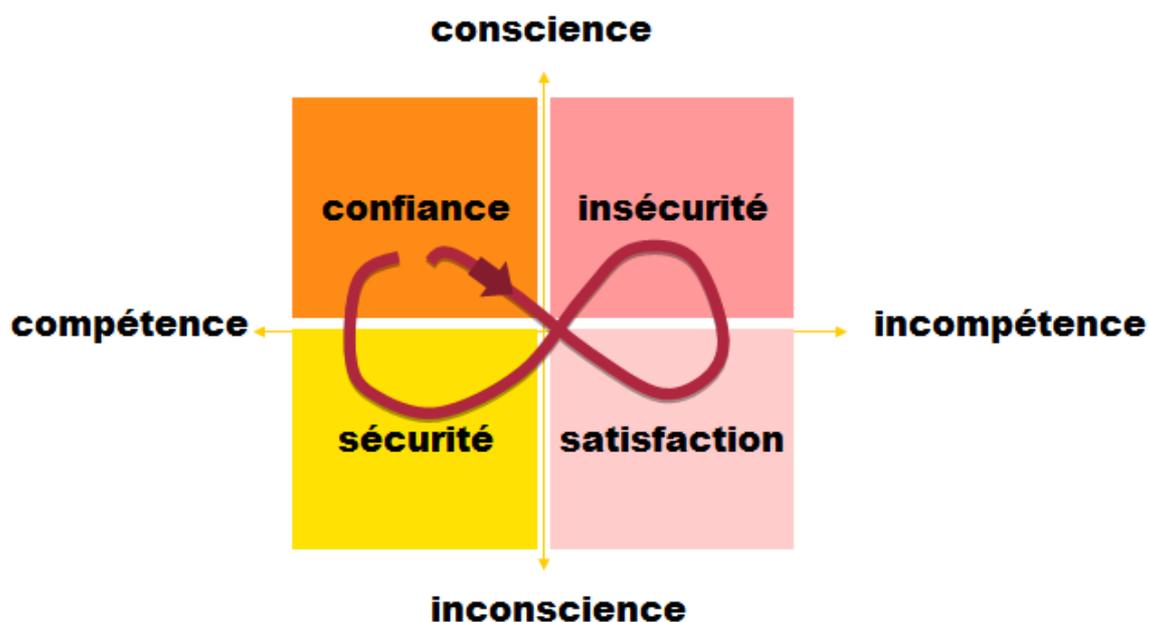
1 François Muller est l'auteur de plusieurs sites en ligne qui font référence (« Diversifier ») et de plusieurs ouvrages dont le « *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant même débutant* », 5ème éd 2015, éd. L'Étudiant, Prix de l'académie française, ou encore *L'innovation, histoire contemporaine du changement en éducation*, éd. SCEREN, 2012, et avec Romuald Normand, *Ecole : la grande transformation ? Les clés de la réussite*, éd. ESF, 2013 – Ouvrage à paraître chez ESF en 2017 : *La Grande transformation 2, les clés du développement professionnel*. site : <http://francoismuller.net> – Son activité est centrée sur l'accompagnement du changement et le développement professionnel.

vieillesse pour l'espèce humaine. Sans bien savoir s'il y a eu un début ou une fin, on en connaît les causes, les tendances, les facteurs.

Le changement depuis trente ans doit être reconsidéré pour ce qu'il est ; ce n'est pas un état, plutôt une dynamique, parfois douloureuse, entre deux stabilisations. Changer de « monde » pour l'école demande du temps, suffisamment long pour en percevoir les effets sur des élèves qui passent 20 ans de leur début de vie à l'École. Il se pourrait que les changements soient de plus en plus accélérés à présent, dans un système national, hérité, « statutaire » dont on a préféré différer les évolutions, pour un temps.

Perception du changement et changement de la perception. Cela dépend forcément du point de vue adopté ; la perception du changement varie considérablement selon l'exposition des personnes et des organisations scolaires aux déclencheurs ou encore selon l'implication dans le changement. Il y a beaucoup de subjectivité dans le sentiment de changement, où jouent des dimensions sociétales et des dimensions parfois intra-personnelles.

AUTOUR DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE



Confronté à un événement violent, un individu, qui plus est, un collectif de travail, réagit différemment si cela est coutumier ou inhabituel, si cela fait partie d'expériences vécues par ailleurs, ou si cela est la première fois, si cela intervient en résonance à des dissensions internes. On observe des effets de seuils de tolérance, au bruit, à l'échec, à l'injustice, à l'incivilité, fort différents d'un lieu à l'autre, et dans un même lieu, d'un individu à l'autre. Cette dimension subjective d'interprétation de ce qui agit est déterminante dans les changements ensuite opérés sur les pratiques et sur les organisations. Elle requiert une « intelligence » des acteurs, c'est-à-dire une mise en lien de choses apparemment séparées, une élucidation des faits et d'eux-mêmes, facilitées par un

réel travail de soi et sur soi et par un étayage. Un autre mot vient donc très vite se greffer à changement et à innovation, c'est l'accompagnement.

Changement du contexte ou contexte de changement. c'est récurrent dans les propos des équipes suivies dans l'innovation (5300 en 2016) : « c'est spécifique », tellement particulier qu'il n'y aura qu'une seule fois, un peu comme l'alignement des astres ; quelque chose s'est passé ici et maintenant. Et pourtant, une lecture transversale de ces récits c'est la même histoire qui s'écrit dans une équation à plusieurs variables et quelques inconnues. Si ces équipes sur leur terrain ont perçu un changement dans leur propre écosystème scolaire, en s'intéressant de plus près à comment apprenaient leurs élèves, elles ont pu réagir, mieux, elles ont pu concevoir et parfois reconceptualiser à leur niveau le sens de l'École, et modifier pratiques de classe, routines organisationnelles, modes de collaboration. Elles écrivent leur partie d'une histoire plus importante à laquelle nous participons tous, celle d'une transformation silencieuse de l'École², dans un moment qui peut ressembler par bien des points à la Renaissance. Les historiens ont eu besoin d'un certain temps pour dénommer cette période en cherchant les oppositions à un « Moyen-Age ». Les ruptures ne sont pas brutales, les continuités sont nombreuses, les transformations pourtant notables. Peuvent co-exister de manière très proche des éléments fondamentalement antagonistes, selon une « dialogique » décrite par Edgar Morin. Les incohérences sont les traces visibles du changement, la recherche de cohérence tout autant ; peut-être est-ce cela qu'on appelle alors « innovation » (en France) ?

L'innovation polymorphe et polysémique

Les domaines couverts par l'innovation, documentés par les équipes et les Cardie³ sont d'une infinie variété : éducations d'approche variée, cirque, sciences, développement durable ou des contenus d'enseignement. D'autres décrivent des organisations nouvelles en micro-structures. Ces innovations concernent les contenus scolaires, l'évaluation, la mise en réseaux, le développement de nouveaux outils, la création de nouvelles pratiques professionnelles, etc. Elles comportent une dimension technologique, cognitive, humaine, organisationnelle.

Approche, contenus, organisations, ou processus, nous touchons là une caractéristique majeure de l'innovation en éducation, proche des innovations sociales ; elles sont à la fois polysémiques (des réalités différentes pour un même mot, des mots choisis pour une même réalité) et polymorphes (des formes différentes pour un même processus). Par là même, elles sont irréductibles à une seule définition a priori ; c'est la spécificité revendiquée par les équipes elles-mêmes.

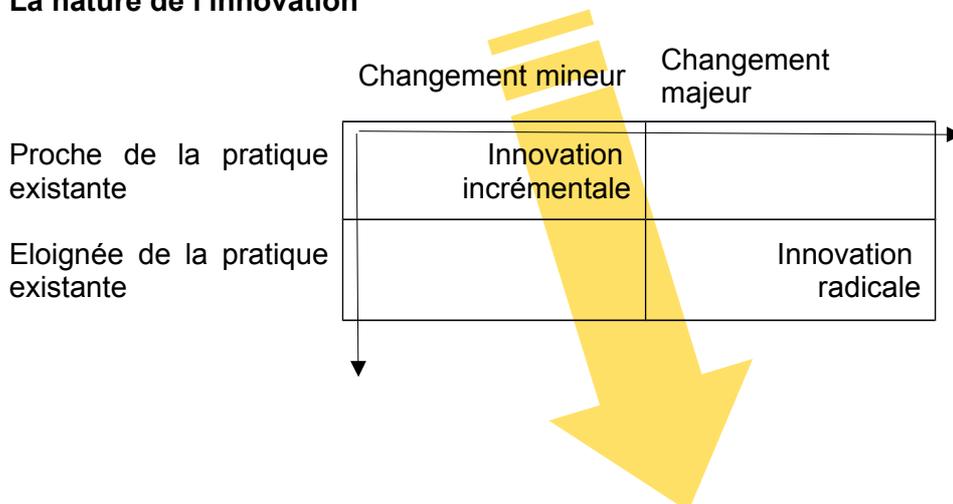
On retrouve en grande partie cette typologie dans l'idée de grande transformation

2 C'est précisément le titre et l'argumentation développée dans notre livre, avec Romuald Normand, *École, la grande transformation ? Les clés de la réussite*, éd. ESF, 2013.

3 Les Cardie sont des conseillers académiques en Recherche-développement, innovation et expérimentation (CARDIE) en France.

développée par David Hargreaves⁴: elle mise sur la dynamique de changement en focalisant les énergies sur des innovations majeures selon une logique radicale et non plus seulement incrémentale (cf. schéma ci-dessous).

La nature de l'innovation



L'axe horizontal renvoie à l'intensité du changement. L'innovation incrémentale caractérise un changement mineur proche de la pratique existante alors que l'innovation radicale répond à un changement majeur éloigné de la pratique existante. Chaque axe doit être considéré selon un continuum et la diagonale représente une sorte d'échelle de l'innovation.

Le Conseil national pour la réussite éducative (CNIRE) en 2013 a proposé une définition qui tente de rendre compte de cette dynamique tout en s'attachant à la finalité de l'innovation :

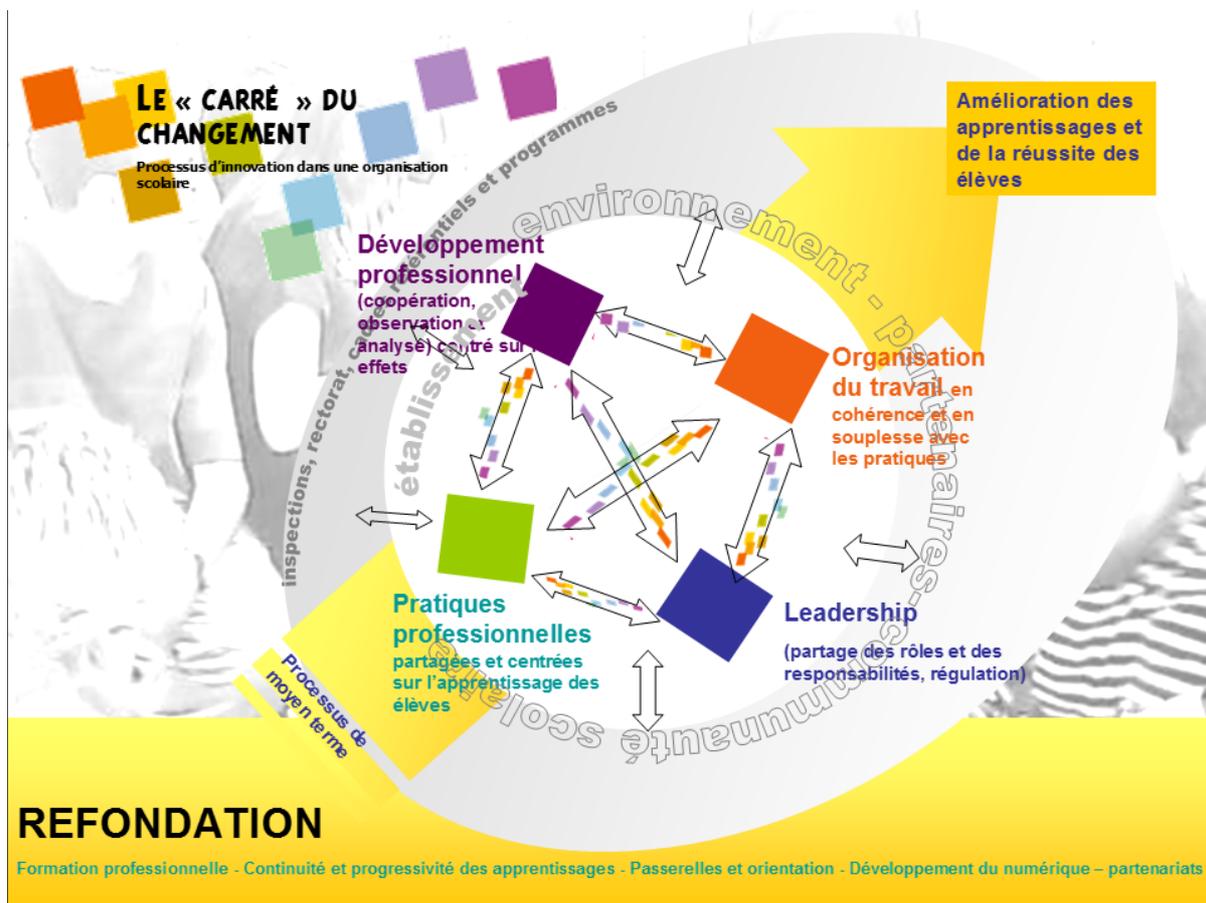
« Une pratique innovante est ainsi une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages. En cela, elle promeut et porte les valeurs de la démocratisation scolaire. Prenant appui sur la créativité des personnels et de tous les élèves, une pratique innovante repose également sur une méthodologie de conduite du changement. Enfin, le partenariat permet à l'équipe d'enrichir son action grâce aux ressources de son environnement.

Chacun de ces points ne suffit pas à lui seul, mais plusieurs combinés font d'une action une pratique innovante dans sa conduite et dans ses effets. »

4 Hargreaves D.(2003), *Working Laterally. How Innovation Networks Make an Education Epidemic*, London, DfES Publications.

L'innovation comme changement des pratiques et des organisations à l'école

L'innovation comme mise en système du changement. Ces enseignants engagés dans les innovations cherchent par eux-mêmes des solutions en même temps qu'ils réclament un accompagnement plus proche et plus utile qu'une simple incitation de la part des autorités académiques. De plus en plus de ces collègues perçoivent la nécessité de collaborer ensemble dans l'unité éducative ou dans le cadre de groupes de développement professionnel pour trouver des réponses collectives aux difficultés rencontrées. La plupart des dispositifs pédagogiques jouent sur un « carré magique » du changement, en comptant sur les interactions entre les quatre pôles : changer un élément de l'organisation du travail (par exemple les séquences en 45 min ou encore des temps d'1h30) modifie inévitablement les pratiques de classe, d'organisation des groupes et des modes d'évaluation par exemple ; de nouveaux besoins de formation et de régulation entre pairs émergent ; les pratiques se déprivatisent ; localement, on s'autorise à aller « voir », puis à en faire des objets d'analyse partagée ; ces besoins sont pris en charge par une direction plus accompagnante qui s'arrange pour en organiser les conditions (formation sur site, contractualisation avec le Cardie, lien avec des partenaires, venue d'un ami critique par exemple).



L'innovation comme investissement professionnel. Les établissements scolaires ou les écoles, accroissent leur efficacité dans la mesure où elles mobilisent une grande variété de ressources⁵ qu'il est possible de caractériser selon différentes formes de capital (Hargreaves⁶).

D'abord un capital matériel au sens où l'équipement, les dispositifs, les bâtiments sont déterminants dans la définition des situations et des actions pédagogiques au quotidien. Selon la disposition des bâtiments et des salles de classe⁷, la présence plus ou moins importante d'équipements informatiques ou audio-visuels, les aménagements de l'espace, les possibilités d'innovation sont bien différentes pour « inclure » pour « raccrocher » (microlycée) ou renforcer la coopération sociale. C'est vrai pour les élèves, c'est terriblement vérifié pour les enseignants. Ce capital reste encore largement sous-questionné.

L'unité éducative, par l'éducation et la formation de ses membres, par l'accumulation de connaissances, compétences et expertises, dispose également d'un capital intellectuel. Ce dernier se révèle au travers de pratiques et de routines cognitives peu visibles (connaissances tacites) dont l'effet est réel sur les apprentissages des élèves. Par exemple, une école comme celle de la rue d'Oran à Paris possédant une longue pratique de la coopération et de l'explicitation des pratiques est plus riche sur le plan cognitif et dispose de plus de ressources qu'une unité éducative balkanisée où il n'existe quasiment pas de relations entre enseignants. L'expérience partagée d'enseignants dynamise le projet d'école de même que leur engagement dans la formation, la leur, et celle des autres, et la recherche : ils sont des facteurs importants de la dynamique de changement de l'organisation pédagogique.

Le capital organisationnel représente un autre levier dans la mobilisation des ressources : la structuration des relations professionnelles, l'investissement plus formel dans des rôles fonctionnels améliorent significativement le travail en équipe et agissent sur le développement professionnel. C'est une responsabilité importante pour l'équipe de direction qui peut s'appuyer sur ces compétences organisationnelles pour améliorer l'efficacité pédagogique de l'organisation scolaire.

Enfin, le capital social couvre par exemple le sentiment d'appartenance, le degré de confiance et la qualité des relations entre l'équipe de direction, l'équipe pédagogique et les élèves. Il se compose des réseaux internes liés au travail en équipe ou aux affinités électives entre enseignants. On parle de « climat scolaire ». Une unité éducative riche en capital social se vit aussi comme une communauté éducative qui entretient beaucoup de liens avec ses partenaires extérieurs.

5 On retrouve ici une définition basique de l'approche systémique, dite loi d'Ashby : Plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système sera en principe capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation, donc d'autonomie par rapport à des perturbations aléatoires de l'environnement.

6 Hargreaves A., (2003), *Teaching in the knowledge society*. Buckingham: Open University Press.

7 Voir les nombreuses photos compilées dans le groupe "architecture scolaire", au sein du réseau social Viaeduc.

Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent

Le développement professionnel comme ingénierie du changement. Ce qui changerait en fait à l'école serait l'exploration d'un nouveau (en France) paradigme en matière d'apprentissage professionnel ; le mot et les modalités de la formation s'effacent pour trouver d'autres termes comme « organisation apprenante » ou encore « accompagnement », mis en système dans le concept de « développement professionnel », un nouveau mot apparu dans le référentiel enseignant en 2013. Il s'intéresse au processus complexe d'apprentissage professionnel et à la construction de la compétence par, avec et pour les enseignants en engageant les personnels dans des tâches concrètes de réflexion et d'analyse, d'évaluation des pratiques, d'observation des situations de classe : Il est d'essence constructiviste, c'est-à-dire en rupture avec un mode transmissif. C'est dire si le changement est là et tout reste à faire dans ce domaine. Il présente plusieurs caractéristiques :

1. C'est un processus durable et continu, sur le long terme parce qu'il prend acte du fait que les enseignants ont besoin de temps pour apprendre et pour réinvestir leurs nouvelles connaissances et compétences dans leurs pratiques. L'accompagnement et le suivi sont des ressources essentielles pour opérer des changements en profondeur. Il rompt avec l'émiettement et la taylorisation des dispositifs actuels de formation ;
2. Le développement professionnel est « situé » : il est mis en oeuvre dans un contexte spécifique : celui de l'unité éducative, lieu des activités quotidiennes des enseignants et des élèves. Les établissements ou réseaux d'écoles deviennent « formateurs » en s'organisant en communautés d'apprentissage professionnel privilégiant l'enquête sur leurs pratiques sous la forme de groupes d'études, de construction de portfolios, et de dispositifs de recherche action.
3. Il s'inscrit dans une politique de mise en oeuvre des réformes, et de mise en oeuvre efficace de l'obligation de rendre compte ; partant, il devient stratégique parce que collectif : il participe à la construction d'une culture professionnelle, à la définition d'un projet collectif. Le changement n'est plus conçu à la mesure de l'individu-isolat, mais à l'aune d'une équipe sur ses propres objets de travail. Il requestionne le système d'évaluation lui-même ;
4. L'enseignant est considéré comme un « praticien réflexif » à même d'acquérir des connaissances et compétences puis de les traduire en nouvelles théories et pratiques pédagogiques avec et par la contribution des pairs et des ex-pairs. Il est collectif, coopératif et créatif.
5. Le développement professionnel repose sur un processus collaboratif à partir d'interactions entre enseignants mais aussi de relations avec d'autres professionnels ou membres de la communauté éducative, au sein de l'unité éducative comme à l'extérieur.

Les conditions d'un apprentissage professionnel efficace. Sur la base des travaux de recherche déjà établis⁸, et à l'analyse des réussites des innovations, il est possible de

8 D'après McLaughlin M. & Talbert J.E., « *Building professional learning communities in high schools:*

distinguer quelques facteurs de succès dans l'amélioration des résultats des élèves.

La première condition est de redistribuer les rôles et les responsabilités à l'intérieur de l'unité éducative afin que le chef d'établissement ou le directeur d'école soit en mesure de capitaliser les connaissances et l'expertise des enseignants tout en les encourageant à prendre en charge des projets ou encore certaines formes d'organisation pédagogique.

Le second facteur relève d'une meilleure reconnaissance du rôle des élèves et de leur participation dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, voire dans l'accompagnement entre élèves. Une des clés du changement est d'accompagner la transition d'une évaluation des apprentissages à une évaluation POUR les apprentissages ;

Ensuite le renforcement de la collaboration entre disciplines ou secteurs de l'établissement ; relier des activités dispersées et fragmentées améliore significativement l'implication des élèves et leur réussite.

Quatrième facteur, l'amélioration est notable quand les enseignants définissent ensemble leurs normes de travail mais aussi leurs attentes vis-à-vis des élèves. Le travail porte d'abord sur un langage commun permis notamment par un processus d'enquête sur les pratiques afin de refocaliser les énergies sur les manières d'apprendre des élèves et de compenser l'hétérogénéité des manuels, des évaluations, et des contenus disciplinaires. La collecte d'informations et de données collectées auprès des élèves, des familles, facilite alors des changements de perception et l'élaboration d'une vision partagée ; elle permet d'élaborer de nouvelles catégories de pensée.

Ce travail en commun prend du temps ; cela nécessite de penser et réaménager les emplois du temps de l'unité éducative. L'usage des données dans le travail d'enquête et l'échange quotidien entre les enseignants s'avèrent déterminants dans l'identification des besoins et des difficultés des élèves et la restructuration des enseignements. C'est actuellement un point bloquant. L'ingéniosité des personnels de direction et des coordonnateurs vient à la rescousse.

Enfin, la dynamique peut être entretenue si la communauté d'apprentissage professionnel bénéficie d'un accompagnement externe comme par exemple un coordonnateur interne ou un « ami critique » externe, dont les qualités de neutralité, de bienveillance, d'écoute et de présence prévalent.

La « quatrième voie ». En définitive, innovation et changement sont deux termes qui recouvrent des évolutions plus processuelles d'une transformation à bas bruit de notre système scolaire, telle que peut la décrire Andy Hargreaves⁹ :

- Construire à partir du bas, piloter à partir du haut : le pilotage devrait aider au développement du potentiel de l'unité éducative en donnant un sens et une direction et en faisant en sorte que les innovations locales soient mieux reconnues

Challenges and promising practices » In Seashore Karen and Louise Stoll (Eds.) *Professional Learning Communities: Divergence, Detail, and Difficulties*, Maidenhead, UK : Open University Press/McGraw-Hill, 2007.

9 Hargreaves A. et Shirley D., Lynd School of Education, Boston College, *La face cachée de la réforme*, 2011.

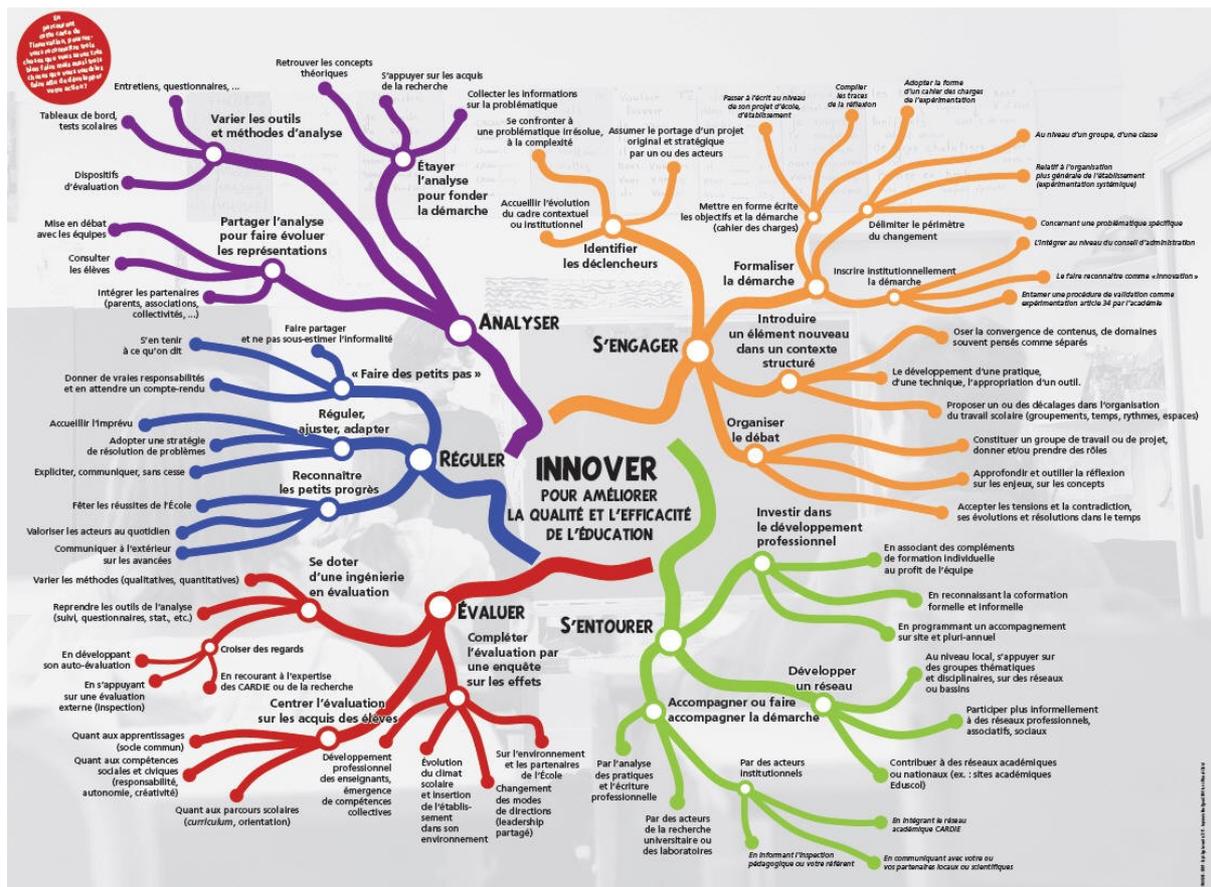
et diffusées ;

- Un leadership durable, notamment l'identification et le développement de leaders qui inspirent la communauté éducative (plutôt que d'imposer des cibles et des standards), qui permettent de construire une capacité collective dans l'établissement scolaire ;
- Une responsabilité partagée plus importante que l'obligation de résultats qui a eu des conséquences néfastes sur les élèves et les enseignants ;
- Considérer les élèves comme des parties prenantes de l'enseignement en les impliquant davantage dans leurs apprentissages, en les consultant davantage sur la dynamique de changement et le développement de l'établissement scolaire ou de l'école ;
- Plus de professionnalisme chez les enseignants qui doivent disposer d'un meilleur statut, d'un soutien efficace dans leurs conditions de travail, d'une rémunération suffisante, et d'une autonomie professionnelle en échange d'une formation professionnelle exigeante au service du changement, de la coopération et de la responsabilité mutuelle ;
- Des réseaux mutuels d'apprentissage qui permettent de soutenir les unités éducatives et de faire en sorte qu'elles apprennent les unes des autres, qu'elles soient collectivement responsables à l'échelle locale, et que la plus forte aide la plus faible ;
- Accroître l'investissement dans les services éducatifs et sociaux en partageant davantage les responsabilités pour réduire la pauvreté ;
- Renforcer les partenariats et le travail en réseau, chaque partenaire devant rendre compte à l'autre,

Notre Ecole en mouvement présente toutes ces différentes facettes de ce kaléidoscope qu'est la recherche d'une amélioration significative au plus grand bénéfice de ses élèves. Elle ne peut s'accomplir qu'avec et par tous ses enseignants, et avec le soutien de la recherche et de ses cadres.

Pour aller plus loin et découvrir ce que recouvre l'innovation

On peut s'essayer à cartographier ces mots et les actes qui en découlent; nous l'avions déjà fait en carte géographique, la voici en carte heuristique, éditée à la manière d'une carte routière.



La découvrir sur et en version interactive avec 50 vidéos de pratiques sur <https://www.thinking.com/scene/608322215900872704>

Dix mots pour décoder le changement

une série de dix courtes vidéos avec dix acteurs de l'innovation en France, sous l'éclairage d'André de Peretti : <http://www.youtube.com/playlist?list=PL98D64821BE92DE36>

L'innovation, toute une histoire

dix séquences en trois séries, pour incarner le processus de changement et l'aventure humaine en éducation : http://www.youtube.com/playlist?list=PLD9948A006F119106&feature=mh_lolz

Le vademecum « innover pour l'école des réussites »

DGESCO, 2011, un guide méthodologique pour conduire le changement, <http://eduscol.education.fr/cid58593/innover-pour-une-ecole-des-reussites-vademecum.html>

E PUR SI MUOVE !

Jean-Michel Zakhartchouk¹⁰

pour l'équipe du CRAP-Cahiers pédagogiques

Malgré nos déceptions, la tentation du découragement devant une si lente avancée suivie parfois de rapides régressions, malgré l'immensité des obstacles qui se dressent face à notre désir de changements chaque jour plus nécessaires, nous devons percevoir les fragiles frémissements qui nous indiquent que ça bouge, que l'espoir luit dans le brin de paille. Ces cinq dernières années devaient « refonder l'école », nous en sommes encore bien loin et ce qui a été édifié peut s'écrouler en quelques mois. Mais nous voudrions ici relever quelques points qui nous paraissent prometteurs et qui nous font s'exclamer, à la manière de Rosa Luxembourg en 1918, « creuse, vieille taupe ! »

Voici une liste non exhaustive de ce qui nous interdit le pessimisme, ce pessimisme que je qualifie sous forme de boutade dans des conférences de « faute professionnelle » pour un enseignant.

- Le texte programmatique qui fixe les objectifs et propose des activités à l'école maternelle, paru récemment, va dans le bon sens et a été salué par de nombreux acteurs. Heureusement d'un côté, ce qui se passe au stade préscolaire n'intéresse pas grand monde dans l'opinion publique, une fois qu'on a salué les mérites de cette école, dernière source de fierté nationale peut-être... On a pu ainsi mettre à mal une conception très restrictive et enfermante de ce qu'on a appelé le « devenir élève ». L'école maternelle, qu'on a échoué à débaptiser pour lui enlever le côté genre, mais tant pis, ne doit pas préfigurer l'école qui va la suivre dans ce qu'elle a de figé et de rigide, elle doit au contraire inspirer des pratiques nouvelles en aval. En même temps, le législateur a gardé l'idée que cette école est aussi celle des premiers apprentissages. Pour aller vite, on a trouvé un bon équilibre entre trop de scolaire et pas assez, entre guidage excessif et laisser-faire qui conduit à reproduire les inégalités. Des travaux sur les consignes, sur le langage oral, sur la numération, sur les activités scientifiques ont aussi leur place, sans oublier les ébauches d'activité réflexive qui doivent se mettre en place très tôt.

10 Agrégé de Lettres modernes et militant pédagogique, il appartient au mouvement CRAP (Cercle de recherches et d'action pédagogiques) qui publie la revue les Cahiers pédagogiques, dont il a été rédacteur en chef et toujours membre actif de la rédaction. Il assure des formations d'enseignants dans l'Académie d'Amiens (IUFM-formation continue). Comme rédacteur aux Cahiers pédagogiques, il a écrit de nombreux articles pédagogiques et coordonné des dossiers sur l'aide au travail des élèves, la mise en œuvre des réformes, la lutte contre l'exclusion, la motivation

- Les programmes si catastrophiques de l'école élémentaire de 2008 ont été changés radicalement. Renaît l'idée de cycle, avec espoir d'une vraie mise en place. La place accordée à une pratique diversifiée de l'oral est affirmée avec vigueur ainsi que par exemple des écrits de travail ou écrits intermédiaires si importants pour construire une pensée réfléchie. Il semble que, sous l'impulsion de mouvements comme « la main à la pâte », le nombre de classes pratiquant des sciences ait augmenté (depuis dix ans). Et une des grandes innovations, dont on parle peu, reste la constitution de ce cycle 3 qui ouvre au travail commun entre enseignants des écoles et du collège dans la continuité. La fin d'un « palier » en fin de primaire est une excellente chose. Désormais, la sixième devient une classe de fin (de cycle) et non de début. Il y a là une des clés de la réussite ultérieure, si on prend les choses au sérieux sur le fond.

- La réforme du collège a suscité des polémiques consternantes. Qu'est-ce qui survivra aux aléas politiques ? L'interdisciplinarité, l'accompagnement personnalisé, les programmes conçus davantage comme des parcours intégrant méthodes et outils ? L'avenir le dira, mais des débats ont été lancés et surtout des projets initiés. Je pense à ces « classes sans notes » qui sont en fait plutôt des classes à évaluation différente, et qui connaissent un succès croissant. Je pense à cet engouement d'une bien plus grande fraction du corps enseignant qu'on ne le dit, pour des EPI qui soient autre chose que des innovations et respirations à la marge, mais du fait qu'ils sont évalués et reliés aux programmes, sont légitimés et pensés avec rigueur et imagination. Ils sont sans doute la promesse que les fruits peuvent passer les fleurs, comme aurait dit Malherbe. L'enseignement de l'histoire des arts, malgré ses limites et sa transformation parfois en un simple cours sur les grands peintres ou musiciens, a été pionnier de ce nouveau paradigme du savoir qui doit émerger : ouverture sur les compétences du XXI^e siècle (travailler en équipe, chercher pour apprendre et apprendre à chercher, savoir s'exprimer à l'oral en intégrant les nouvelles technologies, écrire à l'heure du numérique, gérer ses émotions, etc.), capacité à créer des liens, à vérifier l'information, à être inventif... J'ai pour ma part coordonné deux dossiers des Cahiers pédagogiques qui ont suscité chez moi enthousiasme et excitation intellectuelle, à travers les nombreux contacts que j'ai eu avec des équipes de terrain : « Neurosciences et pédagogie » (n°527) et « Mettre en œuvre les EPI » (n°528). Quand on les lit, on n'a pas le droit de dire que rien ne change, que rien ne bouge...

- Bon gré, mal gré, en dépit de ses imperfections et de sa lourdeur, le socle commun s'impose peu à peu comme une idée force. Tout le long des années 2006-2012, j'ai entendu dire qu'il allait disparaître. Il a été constamment attaqué sur sa droite parce que rabaisant les exigences, version polie d'autres accusations (destruction de notre culture par des talibans fous, transformation de l'école en une garderie récréative, sacrifice de notre noble élite à la médiocrité dominante), et sur sa gauche car soi-disant arme des méchants technocrates de l'OCDE qui tirent les ficelles et là aussi réduction du savoir au minimum, en faisant comme si l'idée de SMIC n'avait pas été une conquête sociale majeure ! Désormais, il semble faire référence, même si bien des ambiguïtés demeurent. L'idée de former le citoyen de demain aux compétences nécessaires au monde qui vient reste la finalité affirmée du socle commun, où les savoirs sont rendus vivants de par leur activation comme ressources à mobiliser pour réaliser des tâches, pour avoir du pouvoir sur le monde. La lutte reste cependant vive entre cette conception dynamique et élargie de ce qui est vraiment essentiel et une pauvre mise en avant de « fondamentaux » symbolisés par le triptyque « lire, écrire, compter » qui n'a jamais été d'ailleurs celui de l'école

républicaine. Plus que jamais, les paroles de Jules Ferry (mais oui ! un Ferry qui est autre que ce que voudrait sa caricature « républicaniste ») sont d'actualité : « Ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du "lire, écrire, compter" : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale. Pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation libérale.» Le fait qu'un des mots les plus récurrents des programmes du cycle du collège soit « projet » est à cet égard encourageant (voir : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-mots-cle-des-nouveaux-programmes>).

- On aurait pu s'attendre à mieux en matière de formation des enseignants. Le retour en force du slogan « un métier qui s'apprend », le rétablissement de postes permettant une vraie formation professionnelle, sont certes des points très positifs. Mais on pouvait « espérer » plus des ESPE, sans jeu de mots. Celles-ci restent dominées par la toute-puissance des savoirs académiques et contaminées par les défauts inhérents de notre système universitaire. La formation initiale n'est pas encore vraiment conçue comme une première étape d'un cursus de formation permanente, tout le long de la carrière, et les mouvements pédagogiques et d'éducation populaire ont du mal à prendre une place qui leur est pourtant accordée sur le papier au niveau national. Beaucoup reste à faire, mais l'optimiste dirait qu'une dynamique là aussi s'est tout de même réenclenchée. On a échappé au pire : s'habituer peu à peu que le métier d'enseignant s'apprenne avant tout « sur le tas » et à coup d'épais bon sens...

On pourrait encore ajouter comme points positifs de la période récente, malgré les écarts entre les intentions et la réalité : le retour à une semaine sur cinq jours dans le primaire, une reconnaissance d'activités périscolaires à l'intérieur du temps global de l'enfant, la multiplication parfois brouillonne mais réelle de ressources pour des pratiques plus diversifiées ou encore pour développer l'esprit critique (qu'on pense aux nombreux outils contre le complotisme)...

Les leviers

Quels sont les leviers qui permettraient de faire perdurer ce changement ? D'abord l'énergie des plus motivés, à condition qu'elle n'aboutisse pas à couper ceux-ci de leurs collègues. La culture du compromis (par exemple sur les notes), une vision stratégique qui met à distance le purisme, la capacité à utiliser positivement les textes officiels comme des outils, la diffusion d'expériences, et en particulier celles qui restent modestes, réalisables par tous, y compris par ceux qui ne se considéreront jamais comme des militants de la pédagogie. Il faut aussi pouvoir se saisir des « modes » pour en faire des occasions d'innover en profondeur. Qu'on pense par exemple à l'engouement actuel pour les classes inversées ou les « intelligences multiples ». Ne restons pas des observateurs méfiants, mais bien des acteurs qui font feu de tous bois, certes avec rigueur et prudence, mais aussi habileté à saisir l'occasion.

Une des conditions pour maintenir le cap du changement reste encore de faire le pari du collectif Échanger avec d'autres, de tous niveaux d'enseignement, dans des lieux où se rencontrent praticiens, formateurs et chercheurs, sans hiérarchie, sans déférence mais aussi sans populisme (le « terrain » qui aurait toujours raison), ne pas rester un cow boy solitaire, enfermé dans ses certitudes ou pire sa mauvaise humeur du prophète pas écouté, mais s'intégrer à un collectif qui permette aussi l'expression individuelle, qui ne fait pas un dogme du fameux « on est plus intelligent à plusieurs » qui n'est pas toujours vrai, loin de là, voilà une des conditions pour pouvoir faire avancer la réflexion, transmettre sa flamme aux autres, donner une image attirante du changement qui ne doit pas être souffrance mais plaisir accru, loin de la complaisance victimaire, loin de la plainte stérile et parfois un peu indécente (« on est les plus malheureux du monde »), mais au contraire près de l'exercice d'un métier difficile mais passionnant, plus que passionnant mais difficile.

A lire dans cette perspective



Numéro des Cahiers : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/No-525-Pedagogie-des-utopies-a-la-realite>

CHANGEMENTS ET ÉDUCATION NATIONALE

Bruno Siour¹¹

Opposer le mot « changement » et Education Nationale est un véritable lieu commun chez les adversaires de notre institution, pas assez « libérale » à leurs yeux. Pour certains magazines, cela est même devenu un véritable « marronnier » source d'augmentation des ventes ! Si on écarte cette vision dogmatique, laissant croire qu'aucune réforme, qu'aucune innovation ne peut se diffuser dans l'ensemble de notre système, il n'en demeure pas moins que la question du changement dans l'éducation reste d'une actualité criante.

Il est à noter que les acteurs eux-mêmes ne facilitent pas toujours une vision claire des choses. Il n'est pas rare, par exemple, au cours d'un même moment d'échanges avec des enseignants, que l'on proclame que ce qui est proposé est une véritable « révolution », pour déclarer quelques minutes plus tard que « nous le faisons déjà ! ». Les exemples sont notamment fréquents dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme du collège, au sujet des EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) ou de l'AP (Accompagnement Personnalisé).

Il n'est pas rare non plus, que la protestation au sujet de l'arrivée d'une nouveauté pédagogique soit suivie quelques années plus tard d'une nouvelle protestation pour dénoncer la disparition de cette même innovation. Ce fut par exemple le cas en lycée au sujet des TPE (Travaux Personnels Encadrés).

Les conservatismes

Autant l'admettre immédiatement, afin d'en mesurer et relativiser la portée et ne pas stigmatiser les personnels de notre système : notre institution a su engendrer un certain nombre de conservatismes.

Le numéro de janvier 1985 des cahiers d'Education et Devenir, réédité 20 ans plus tard, intitulé « Les conservatismes dans le système éducatif » notait notamment « le système éducatif est aussi une institution, au sein de laquelle les conservatismes s'épanouissent comme les plantes dans un jardin d'hiver ». La lecture de ce dossier¹² en 2016, permettra au lecteur de juger de la pérennité, ou non, de certains des conservatismes évoqués ...

11 Bruno Siour est Principal du collège Lévi-Strauss de Vauban-Esquermes et membre du Conseil d'administration d'Ecole et Devenir.

12 www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/les_conservatismes_du_systeme_educatif-2.pdf

La réelle volonté d'innovation (la mise en place de CARDIE dans les académies, du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative sont des indicateurs de cette volonté) peut être quelquefois freinée par une gouvernance parfois non facilitatrice, tant l'aspect pyramidal de notre institution peut parfois être contradictoire avec l'horizontalité du travail en réseaux, de l'autonomie du « local », ...

Comme le souligne Jean-Yves Langanay dans sa conclusion du numéro des cahiers d'Éducation et Devenir n°16 « Vous avez dit gouvernance ? » :

« Peut-on refonder sans mettre en cause le fonctionnement hiérarchique et vertical de l'École, sans redéfinir les missions de cadres intermédiaires(...) ? Nous appelons de nos vœux un travail de redéfinition de chaque maillon de la chaîne : cap et stratégie au niveau national, adaptation loyale au plan régional, autonomie cadrée au plan local... »

Si le pilotage du changement n'est pas toujours simple dans notre institution, il est néanmoins important de constater que malgré les freins, les lourdeurs, certaines inerties, notre système et ses personnels ont su mettre en œuvre certaines réformes et s'adapter à certains bouleversements.

La mise en place du bac professionnel par exemple, en 1985, a permis, grâce à une évolution des pratiques professionnelles, une véritable élévation du niveau de qualification pour une partie de la population souvent plus défavorisée.

De la même manière, des équipes innovantes, notamment dans les zones d'éducation prioritaires, ont permis de faire émerger de nouvelles pratiques pédagogiques. De la même manière, dans l'attente d'une véritable démocratisation de notre système éducatif, la première étape de la massification scolaire a été réussie, preuve d'une capacité d'adaptation, au final, des équipes.

Néanmoins la mise en place de changements importants peut être source d'inquiétudes, d'incompréhensions, parfois de résistances assez vives, voire de défense d'intérêts particuliers ou de positions établies. La mise en œuvre actuelle de la réforme du collège est une bonne illustration des problématiques liées aux changements.

L'autonomie laissée aux acteurs de terrain, que ce soit dans la mise en œuvre des programmes disciplinaires et du socle commun de compétences, dans le choix des EPI, ... ainsi que l'autonomie de l'établissement, via le conseil pédagogique et le conseil d'administration, sont parfois comprises comme une atteinte à « l'égalité » entre les établissements, qui serait source d'iniquité sur le territoire national.

Pour autant, les militants d'Éducation et Devenir ont un point de vue totalement inverse. Comme le proclame notre charte, réactualisée le 21 mai 2016, « c'est par une autonomie effective, basée sur un fonctionnement démocratique, participatif et représentatif, que les collèges et les lycées peuvent mettre en œuvre et réussir les réformes actuelles, assurant à tous un socle de connaissances, de compétences et de culture, visant une plus grande justice scolaire et une légitime ambition, grâce à la diversification des approches et des pratiques ».

Le Conseil Pédagogique est une bonne illustration de cette position. C'est tout d'abord au niveau du local, en établissements, qu'ici ou là des enseignants se sont réunis avec les équipes de direction pour réfléchir à la politique pédagogique de l'établissement. Ensuite,

au regard des bénéfices de cette gouvernance collaborative, au niveau de l'établissement, dans le respect du cadre national et des priorités de l'institution, la création du Conseil Pédagogique a été généralisée (Loi Fillon de 2005). Si c'est finalement la généralisation qui a pu amener des crispations de « principe », localement, au niveau de l'EPLE, en avançant de façon autonome, mais non indépendante, avec un fonctionnement démocratique, participatif, ces Conseils Pédagogiques sont à présent compris par la quasi-totalité des équipes, et sources d'avancées.

Importance du niveau local

Si le cadrage national fixe le cap, le cadre, c'est le niveau local qui, au final, rend concrètes les priorités ministérielles en s'ancrant dans le territoire et en usant de sa part d'autonomie.

Toujours avec l'exemple de la réforme du collège, si les 4 « Parcours » à mettre en œuvre nécessitaient un cadrage national, c'est bien au niveau de l'établissement, du territoire, en autonomie, que seront effectués les choix les plus adaptés et les plus efficaces.

Que ce soit pour le Parcours Educatif Artistique et Culturel, où la mise en réseaux des établissements et des structures culturelles dépendra des possibilités du territoire, ou que ce soit pour le parcours Avenir pour lequel le tissu d'entreprises, d'établissements du supérieur, les besoins des élèves, leur environnement socio-culturel,..., impacteront nécessairement la politique de l'établissement, l'autonomie du local (celle des équipes engagées et non celle exclusive du chef d'établissement) permettra d'effectuer les choix les plus adaptés.

Voilà pourquoi la charte d'Education et Devenir¹³ insiste sur l'AUTONOMIE des acteurs et des établissements, un réel ancrage dans le TERRITOIRE, par la MISE EN RESEAU et la MUTUALISATION, et une REFLEXION COLLECTIVE au plus près de la réalité de chaque structure.

Loin de constituer une mise en péril de l'Education Nationale, l'autonomie des établissements, l'autonomie des circonscriptions, des bassins d'éducation lui confèrent au contraire plus de pertinence, de créativité et d'efficacité, afin de mettre en œuvre les changements nécessaires permettant de satisfaire l'ambition de chacun et viser une plus grande justice scolaire.

13 <http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article1613>

QUELLE ÉCOLE DANS QUEL SYSTÈME ÉDUCATIF ?

Mouvement Utopia¹⁴

Etat des lieux

L'École est en crise. Mais, qu'est-ce que cela signifie ? Veut-on dire qu'elle ne remplit pas les attentes de la société dans laquelle elle s'inscrit, soulignant ainsi un décalage entre la société et son École ? L'échec scolaire est-il le seul indice de la crise ? Mesure-t-on la réussite par le fait que tous les élèves ont un diplôme à défaut d'un emploi ? Quelle est la fonction réelle de l'École dans la société d'aujourd'hui ?

Dans la mesure, par exemple, où la société néolibérale affiche 10% de chômeurs mais impose un fort lien entre École et emploi, l'École ne peut être qu'un lieu d'inquiétude et d'anxiété, enfermée dans un mode de production de « la réussite scolaire » qui génère 150.000 non-diplômés (élèves qui sortent du système scolaire sans aucune qualification), sans qu'on s'interroge sur l'idée même de réussite.

On connaît tous les remarques et critiques qui sont faites au système scolaire : reproduction des inégalités sociales, enfermements dans les contraintes des horaires, cloisonnement des programmes et des niveaux, multiplication des évaluations/sanctions, valorisation de la compétition interindividuelle, sélection à outrance, formatage des esprits et prise en compte insuffisante des capacités intellectuelles hors cadre.

La critique principale, c'est qu'il reproduit les inégalités culturelles, sociales et donc économiques et que rien ne semble pouvoir changer cela ; les classes favorisées bénéficient des codes, du langage, des réseaux et de la connaissance du milieu qui donnent d'emblée les plus grandes chances de réussite à leurs enfants dans le mode actuel de rapport entre École et société . Le capital culturel et financier s'impose d'emblée comme le principal facteur discriminant, donnant accès au périscolaire payant, soutien et

14 Le Mouvement Utopia se définit comme un mouvement politique de réflexion, d'action et de diffusion d'idées qui appelle au dépassement du système capitaliste. Son objectif : bousculer l'imaginaire et construire un grand projet de société. Il défend des convictions altermondialistes et écologistes dans l'espace public au sens large, c'est-à-dire dans la société civile, au sein du monde associatif, dans le mouvement social et dans les partis politiques de gauche. Il se vit comme une coopérative citoyenne et politique : laboratoire d'idées, maison d'éditions, ONG, tendance constituée dans les partis politiques de gauche, maison de production audiovisuelle, mouvement de résistance et d'expérimentations concrètes... Utopia se considère comme un trait d'union, un pont entre le mouvement social, le monde politique et le monde intellectuel.

cours particuliers...

Non seulement l'école ne compense pas les inégalités sociales mais celles-ci s'accroissent avec la scolarisation :

- L'école « légitime », en les rendant dépendants du mérite, le déclassement des uns et la sélection des autres.
- L'école participe à la production d'une culture « légitime » qui contribue à générer des représentations sociales qui humilient littéralement des parties de la population qui n'y sont pas conformes.
- Les politiques de privatisation de l'éducation libérales et néolibérales contribuent à entériner les inégalités d'accès à l'école.
- Les inégalités territoriales pèsent de manière inexorable sur l'école en empêchant une diversité dans le recrutement des élèves. Celles-ci sont encore accentuées par les stratégies d'évitement des établissements difficiles depuis l'abrogation de la carte scolaire.

La formation des « élites » repose directement sur l'organisation de l'échec scolaire, la non-application volontaire des pédagogies dites "alternatives", le maintien dans l'ignorance et la résignation à l'impuissance, le formatage des esprits des vaincus, la mise hors concours des rebelles.

Toutes ces critiques relèvent d'une vieille histoire. Des Jésuites du XVI^e siècle jusqu'à l'ENA, en passant par Polytechnique et les grandes Ecoles de commerce, tous les pouvoirs ont toujours mis en place une « élite » politico-économique dans la conduite des affaires du pays pour la reproduction et la préservation de leurs acquis et privilèges.

Il faut attendre la fin du XIX^e siècle pour voir l'Ecole obligatoire et passer à une massification progressive de la scolarisation et 1975 pour voir naître le collège unique (loi Haby), la fin du système à deux vitesses lycée-cours supérieur élémentaire et un début de démocratisation de l'Education Nationale, avec les résultats que nous connaissons pourtant aujourd'hui.

L'école en France : de l'Etat éducateur à la contre-réforme néolibérale

L'école est un des lieux importants où se concentrent, se forment et se transmettent les imaginaires collectifs. Les deux grandes conceptions rivales dominantes dans l'école contemporaine sont d'une part l'école républicaine unifiée sous contrôle de l'Etat, d'autre part l'éclatement et l'individualisation des parcours éducatifs en vue de leur privatisation. Leur point commun, c'est de procéder volontairement ou non, par des voies différentes, à l'inégalité scolaire.

L'Etat éducateur

Au XIXe siècle, la IIIe République institue l'école républicaine (lois Jules Ferry de 1881-1882), unifiée, gérée par l'Etat, pour accompagner l'ascension progressive de la bourgeoisie industrielle républicaine et libérale, en lui fournissant de la main d'oeuvre - ouvriers et contremaîtres - formés le minimum nécessaire pour obtenir un "Livret Ouvrier" les rendant aptes au travail en usine. L'école va continuer sur ces bases au XXe siècle.

L'école d'Etat se réfère aux « valeurs universelles » de la Première République pour ses mythes scolaires républicains : universalité, nation, service public, unité, égalité, laïcité. Le service public d'enseignement est présenté comme une institution au-dessus des classes, prétendant diffuser des valeurs communes à tous, tout comme l'Etat se pose en arbitre suprême, interprète de la volonté générale et représentant de la nation.

La contre-réforme néolibérale. Depuis les années 70 (lois Pompidou-Giscard), l'Etat tente de se défaire de l'héritage républicain. Il se dessaisit des institutions qui obligent au débat, au compromis, à la solidarité. Il se resserre autour de l'exécutif autoritaire. Partout les normes du droit privé ont tendance à se substituer au droit public, largement vidé de son sens. Les logiques d'entreprise s'imposent d'emblée là même où elles devraient être étudiées de façon critique. L'éducation comme la santé, sont désormais sommées de devenir rentables c'est-à-dire économiquement rentables - et de traiter les usagers en clients. Dans le domaine éducatif, cette tendance rejoint les préoccupations d'un bon nombre de parents qui se comportent en consommateurs et attendent de l'école essentiellement la réussite de leur enfant.

La grande tendance actuelle : le domaine public est progressivement transformé en domaines réservés soumis à des intérêts privés, hors de contrôle des citoyens. On mise sur l'individu désolidarisé : canalisé vers la consommation compensatoire, apathique devant les affaires générales ou seulement sensible aux intérêts corporatistes, cynique en politique. Une « tyrannie insidieuse » impose le désinvestissement collectif et le renoncement social sous l'enrobage des libertés individuelles.

A l'école, les référents éducatifs éclatent, les mythes fondateurs sont dispersés, supplantés par l'éloge de l'entreprise et de la rentabilité. Les inégalités, faute de réelle volonté politique, sont tacitement acceptées et naturalisées en différences sociales justifiant la sélection et l'orientation scolaires¹⁵. L'unité nationale de l'école est contestée, on prône la diversification, l'individualisation, l'implication croissante des familles pour pallier les manques de moyens alloués aux établissements.

Les enjeux de l'école sont corrélés à ceux de l'autonomie démocratique et de la suppression de l'oppression.

Les privilégiés captent les moyens éducatifs à leur profit, en entretenant des établissements d'élites et en en laissant d'autres totalement défavorisés.

L'école contribue à susciter chez les classes dominantes le sentiment de leur droit naturel à

15 J.-F. Copé, dans la série du « Monde » consacrée à l'école (« Rien ne va plus à l'école », n°4/5, « Faut-il en finir avec le collège unique ? » 07-02-14) : « Avez-vous déjà vu le bonheur des adolescents dans un centre de formation des apprentis ? Pourquoi les priver de cela ? ».

exercer leurs pouvoirs et chez les classes dominées un désir de ressemblance avec les dominants, ou une résignation, qui détruit leurs espaces d'autonomie. Elle dévalue profondément les savoirs qu'elle ne diffuse pas, comme les savoirs manuels, la philosophie de l'être et non de l'avoir etc..

Elle ancre dans les esprits l'idée qu'il faut s'en remettre aux professionnels éclairés par la logique « rationnelle », pour réfléchir, décider et organiser la vie de tous.

La clôture scolaire est un puissant moyen pour produire l'impuissance populaire. Pour être éduquée, la jeune génération est mise à l'écart, reléguée, cloisonnée par âges. Séparer le scolaire et le social contribue à morceler la vie collective, à atomiser les individus, tout en réservant aux initiés les secrets de la réussite scolaire et en intimidant les autres. A l'intérieur de la clôture, les programmes scolaires, les méthodes pédagogiques, les procédures d'évaluation, la compétition généralisée, la formation des professeurs jouent à plein leur rôle dans la hiérarchisation et l'exclusion sociale.

Penser l'école c'est penser en même temps ses limites et ses liens avec d'autres instances éducatives. Ivan Illich a dénoncé à juste titre le monopole de l'école sur la transmission et la validation des connaissances. Elle déprécie les habiletés et les savoirs développés dans les cultures populaires. Elle s'acharne contre l'autodidaxie. Elle dénie à tout un chacun le droit d'apprendre aux autres ce qu'il sait, l'enseignement étant réservé aux professionnels et le savoir aux experts. Elle contribue avec d'autres institutions « invalidantes » à coloniser l'imaginaire collectif, à détruire la confiance de chacun dans l'initiative indépendante, l'auto-organisation et l'entraide.

Le système scolaire ne peut résoudre le problème des inégalités sociales et culturelles, car il est à l'image d'une société que, précisément, nous contestons (autoritarisme, élitisme...). Dès lors, peut-on concevoir un système éducatif différent, dans ses objectifs, son organisation, ses contenus, ses méthodes ?

Perspectives

Il nous faut envisager une démarche nouvelle et prospective, qui réaffirme des liens plus démocratiques entre l'Ecole et la société de demain.

Construire l'autonomie démocratique nécessite de se dégager de la mythologie étatique comme de la dépolitisation néolibérale.

Le contrôle, la possession, la transmission et l'usage du savoir constituent des **enjeux de pouvoir** essentiels. Les grandes orientations de l'école ne doivent être confiées ni à l'État, ni aux intérêts particuliers, ni aux spécialistes des questions éducatives. Elles relèvent de la responsabilité de tous les citoyens et doivent faire l'objet de délibérations démocratiques permanentes dans des forums hybrides et autres cadres de débat civique.

Une cité démocratique, c'est-à-dire qui s'auto-institue consciemment et librement, a besoin de citoyens ayant le sens critique, instruits, au jugement indépendant, concernés par les questions de portée générale. Elle définit ses options éducatives en lien avec **une ambition pour la société tout entière**, au lieu d'orienter le système vers la puissance

des privilégiés.

C'est l'affaire de tous les citoyens que de **veiller à la vérité des informations et de partager les connaissances qui concernent le monde commun**. La plupart du temps, nous n'avons pas conscience des renoncements et des méconnaissances que toutes les sphères sociales entretiennent à travers les comportements admis et les opinions toutes faites.

Pour exercer librement leur droit d'investigation, pour dénoncer des faits dérangeants, pour échapper aux conflits d'intérêt, pour mettre en lumière des voies d'émancipation, les journalistes, les chercheurs, les militants et les curieux n'ont pas toujours besoin d'être héroïques. A une condition : être sous la protection de nombreux citoyens solidaires et exigeants qui ne veulent pas s'en laisser conter.

A l'école, on peut éveiller et entretenir chez tous la volonté de découvrir la vérité, la curiosité critique et le goût de partager les connaissances. Pour cela, plusieurs conditions doivent être réunies :

- ne pas laisser les puissances étatiques ou privées, économiques ou religieuses, ou quelque monopole que ce soit, contrôler l'instruction et l'information ;
- mettre à la disposition de tous l'accès libre aux savoirs anciens et récents, par tous les moyens disponibles ;
- développer la pratique de l'autodéfense intellectuelle et du débat argumenté ;
- développer les talents, les facultés, les dons de chacun pour le bien-être de tous.

Il nous faut donc rompre le lien entre Ecole et professionnalisation, entre connaissances et sélection sociale, entre un temps unique de formation et l'accès tout au long de sa vie, promouvoir ainsi une Ecole émancipatrice et libératrice, une Education qui rapproche scolarité et culture populaire.

La skholè. Cette perspective doit tenir compte également du modèle social que nous préconisons, axé autour d'une écologie politique, d'une économie sociale et solidaire, d'un temps de vie qui ne se déroule plus essentiellement sous la contrainte du travail salarié mais par l'activité humaine dans toutes ses dimensions créatrices.

Disposer de son temps pour procéder à l'épanouissement poétique de soi et du monde commun est un droit fondamental de tout être humain. C'est pourquoi il faut réserver et développer les espaces et les temps inorganisés, hors programmes, hors attentes sociales, où chacun soit libre de déployer la rêverie, l'ennui, le jeu inutile, la fantaisie...

Ce que les anciens Grecs appelaient skholè (d'où vient notre mot école) est le loisir, la trêve, le temps dérobé aux contraintes du travail quotidien, utilitaire, lié à la subsistance. Ce loisir est consacré aux activités qui épanouissent, où l'être humain exerce souverainement sa liberté et son pouvoir poétique : jeux, fêtes, conversations, arts, philosophie, étude, politique...

2500 ans après, le mouvement social du Liyannaj Kont Pwofitasyon, à la Guadeloupe, a proclamé que nous avons tous besoin de skholè. « Toute vie humaine un peu équilibrée s'articule entre, d'un côté, les nécessités immédiates du boire-survivre-manger (en clair : le prosaïque) ; et, de l'autre, l'aspiration à un épanouissement de soi, là où la nourriture est de dignité, d'honneur, de musique, de chants, de sports, de danses, de lectures, de philosophie, de spiritualité, d'amour, de temps libre affecté à l'accomplissement du grand désir intime (en clair : le poétique)¹⁶». En réécrivant le loisir et le « poétique » dans la devise de la cité éducative, nous voulons renouer avec un imaginaire radicalement opposé au désenchantement répandu de mains de maîtres sur toute la planète.

Stratégie. Il va de soi que le chemin le plus difficile sera celui de la transition : comment passer d'un modèle connu, critiquable certes mais massif, incarnant un service public auquel les citoyens sont fortement attachés, à un modèle inconnu, sauf expériences limitées dans le temps et l'espace.

Reconnaissons qu'il est extrêmement difficile, pour les individus que nous sommes tous, colonisés et modelés par un système, depuis notre plus tendre enfance, d'imaginer une autre école que celle dans laquelle nous nous sommes construits et grâce à laquelle certains d'entre nous se sont émancipés.

Il nous faut répondre aux finalités présentées dans le Manifeste Utopia¹⁷ : Vivre fraternellement en paix, lutter pour s'émanciper de l'emprise étatique, réfléchir aux effets de l'action humaine sur le monde, préserver et développer les biens communs, faire émerger et entretenir le désir d'apprendre.

Aujourd'hui, l'École est une institution dédiée à l'instruction qui se définit principalement :

- par son public : les nouvelles générations, en fonction de conditions d'accès et de limites d'âge.
- par son objet : la culture de l'écrit et des savoirs abstraits, organisés en disciplines académiques avec une survalorisation des sciences exactes par rapports aux sciences humaines.
- par son mode d'accès à la connaissance : la relation pédagogique au sein d'une structure collective, l'enseignement systématique et programmé des disciplines.
- par la sélection des élèves tout au long de parcours hiérarchisés et de rites de passage.
- par sa fonction de contrôle du temps et de l'espace des jeunes.

Pour éviter la reproduction de ce système, il nous faut gérer des contraires, voire des contradictions : proposer un cadre national mais renforcer l'initiative locale, regrouper des lieux de formation mais diversifier leur mode de fonctionnement, professionnaliser les enseignants mais ouvrir aux parents et aux intervenants divers.

¹⁶ *Le manifeste des neuf intellectuels antillais*, 2009.

¹⁷ *Manifeste Utopia*, Editions Utopia, 2012.

L'expression de ces contradictions suppose une réelle autonomie de l'Institution par rapport à l'Etat et aux intérêts privés, et dans le même temps, un cadre national pour l'élaboration commune et l'unité et l'égalité du système.

Il est possible de contrarier les conformismes et de s'exercer à la liberté y compris à l'intérieur même de l'institution. Des « maîtres rêveurs » ont parfois réussi à y inventer « une autre école, ouverte aux choses de la vie, sensible aux inégalités, aux fragilités, attentive aux rythmes de chacun, soucieuse de ne pas réserver le savoir à quelques-uns »¹⁸.

Les écoles Freinet, Vitruve, les lycées autogérés (Paris, Saint-Nazaire, Oslo...), par exemple, et bien d'autres en France et dans le monde explorent des voies divergentes. Les élèves et les adultes élaborent ensemble la vie de l'école et les questions qui les intéressent, font un travail constant d'élucidation critique, d'imagination créatrice, pratiquent l'autogestion, prennent appui sur le désir d'apprendre plutôt que sur la nécessité des diplômes. Ces expériences constituent de magnifiques sources d'inspiration à interroger en priorité.

De nombreux livres paraissent sur ces sujets : Antonella Verdiani, « Ces écoles qui rendent nos enfants heureux » ; Karine Mazeret, « L'éducation, une stratégie pour ré-enchanter la vie - Eduka 3000 » ; Philippe Filliot, « L'éducation au risque du spirituel » ; Joan Domènech Francesch, « Éloge de l'Éducation Lente », éditions Chronique Sociale – Silence, septembre 2011.

Ne pas confondre : la contre-réforme néolibérale réclame l'assouplissement et la diversification du système éducatif, en exaltant le divers et le local, en dénonçant la discipline scolaire, les entraves bureaucratiques, en exigeant une pédagogie individualisée. Alors qu'elle vise l'accroissement des inégalités et la destruction des solidarités, elle semble rejoindre nos désirs d'une école souple, diverse, ouverte. Mais nous visons, à l'opposé, l'égalité et le lien social heureux.

Par rapport à ces confusions, nous devons être très lucides et vigilants en imaginant les réseaux éducatifs que nous voulons mettre en place.

Les changements doivent être référés aux finalités réellement poursuivies. Par exemple, une pédagogie individualisée peut servir à trier les gagnants et les perdants. Elle peut aussi permettre le plein épanouissement de tous, à condition de s'inscrire comme un moment dans une logique d'apprentissage pensée collectivement. Si les parents d'élèves exercent des droits accrus au choix, à l'orientation et à la parole, cela peut renforcer les pouvoirs des familles culturellement et financièrement à l'aise qui réalisent leurs ambitions au détriment des plus démunis; ou à l'inverse, cela peut travailler à l'émancipation de tous, en restituant la parole à ceux qui en sont privés.

Les garde-fous sont constitués par le débat public et l'élaboration démocratique, autogérée, des orientations générales et locales.

Entre les deux logiques contradictoires - rassembler et unifier, service public / atomiser et mettre en concurrence, école privée- nous défendons l'idée républicaine du service public sans pour autant revenir à l'Etat éducateur et normatif.

18 Nicolas Truong, « Une autre école est possible », Le Monde de l'Education, juillet-août 2007 (numéro consacré aux penseurs, acteurs et passeurs d'une autre école).

Pour l’instruction publique, gratuite, laïque et obligatoire. Notre Ecole est publique et laïque parce que républicaine, gratuite parce qu’elle est l’école de la Nation, de tous les citoyens. Le niveau de scolarisation et d’alphabétisation font partie des indices reconnus de développement humain du PNUD (Programme des Nations-Unies pour le Développement). L’instruction offre aux individus des moyens d’échapper à leurs réseaux de dépendance personnelle et à l’enfermement domestique. C’est pourquoi les systèmes les plus oppressifs empêchent l’accès à l’instruction aux esclaves, aux peuples colonisés, aux femmes. Elle peut être diffusée par d’autres canaux que l’école, dans un cadre individuel, familial, communautaire, associatif. Cela suppose que l’individu, la famille, la communauté ou l’association en question disposent de liberté, de ressources économiques et de savoir-faire éducatifs. Or ces possibilités sont loin d’être équitablement partagées. C’est pourquoi il faut défendre l’existence et la qualité d’un système éducatif qui garantisse que tous les enfants, y compris les plus démunis, jouissent des moyens d’étudier.

L’école publique, gratuite et laïque est un enjeu politique de première importance. Ceux qui travaillent systématiquement à la détruire, dans une guerre scolaire ranimée depuis quarante ans, ne s’y trompent pas.

L’école, bien que non « obligatoire » (c’est l’instruction qui l’est !) doit rester essentielle dans son rôle parce qu’elle peut permettre, en tant que structure collective, l’apprentissage de la citoyenneté, la construction d’une culture commune et qu’elle doit être un lieu de camaraderie, de fraternité, de convivialité, d’amitiés et de conflits positifs. Les élèves doivent pouvoir aimer l’école, aimer aller à l’école. C’est le rôle de l’école de rendre cela possible pour tous les enfants.

- Si des écoles privées peuvent exister, c’est sans le concours des aides de l’Etat ou des collectivités locales (on préconise des modalités de contrôle définies dans le cadre du pôle politique d’Utopia).

Aujourd’hui, le redéploiement et l’extension des établissements privés avec financement public se fait au détriment du service public d’éducation. Aussi, nous réclamons l’annulation de certaines dispositions visant à détourner l’aide publique vers le privé.

La politique d’aménagement du territoire est un enjeu crucial qui doit être repensé démocratiquement.

Elle a d’abord connu une longue période de planification scolaire autoritaire, sous l’égide de l’Etat, à l’écoute des exigences patronales. La carte scolaire a été instituée en 1963 pour accompagner l’exode dû à l’ébranlement de l’agriculture française et localiser les formations en fonction des implantations industrielles. L’école a accompagné une mobilité sociale qui correspondait à des reconversions professionnelles plutôt qu’à des promotions sociales.

Actuellement elle est abandonnée, en même temps que sont détruites les activités industrielles. Les services publics disparaissent des territoires les plus pauvres, des populations entières sont reléguées dans l’oubli. Patrice Caro et Rémi Rouault viennent de publier un Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses. La suppression de la carte scolaire entérine cette politique d’abandon des plus démunis. Changer l’école impose de prendre en compte au premier chef cette dimension.

L'actualité du combat laïque. L'offensive contre la laïcité de l'école a été accélérée sous la présidence de Nicolas Sarkozy, dans les discours qui proclament la supériorité anthropologique du religieux sur le politique, qu'il s'agisse de former les esprits ou de faire fonctionner la société. Sans pour autant renoncer à glorifier les « racines chrétiennes », il a appelé la religion musulmane à prendre toute sa place dans la « politique de civilisation », grâce à « l'héritage civilisateur des religions » (17 janvier 2008, discours à Ryad). Cet appel est dans la droite ligne de la politique communautariste qu'il avait déjà mise en place en tant que ministre de l'intérieur.

Nous avons à prendre part au combat laïc, étroitement lié aux droits des femmes. Nous préconisons d'appliquer strictement la loi du 2 décembre 1905. Cela implique de supprimer le régime dérogatoire d'Alsace et de Moselle qui, en contradiction avec cette loi, reconnaît, subventionne et salarie quatre cultes : catholique, réformé, luthérien, israélite. Il introduit en outre une discrimination vis-à-vis des athées, agnostiques ou adeptes d'autres cultes. Il faut rétablir le monopole de délivrance des diplômes de l'enseignement supérieur par l'Etat, et supprimer l'habilitation par l'Eglise catholique de certains d'entre eux, à la suite des accords entre Kouchner et le Vatican en 2009. Nous réclamons le réexamen de la législation concernant l'école privée à partir de la loi Debré du 31 décembre 1959.

La laïcité. Rappelons que depuis Jules Ferry, fondateur de l'école de la République, les trois grands principes du système éducatif sont : obligation d'instruction, gratuité (financement par l'État) et respect des opinions et des croyances des élèves et des parents (ou laïcité). Il convient de se souvenir de cette dernière formulation plus positive que le terme de « laïcité » : « Le respect des croyances des élèves et de leurs parents implique - l'absence d'instruction religieuse dans les programmes - la laïcité du personnel - l'interdiction du prosélytisme. La liberté religieuse a conduit à instituer une journée libre par semaine laissant du temps pour l'enseignement religieux en dehors de l'école¹⁹ ».

Si nous voulons consolider l'idée d'un système éducatif républicain, centré sur l'égalité mais aussi sur la liberté, il faut concevoir une architecture nationale et des applications plus locales dans sa mise en oeuvre, qui rendent compte de davantage de démocratie participative dans son fonctionnement, point de rencontre entre une visée politique et des changements de comportements, entre des changements de structures et des positionnements personnels.

A tous les stades de la réflexion et des décisions sur l'école, il faut constituer des collectifs où s'intègrent, auprès des professionnels et institutionnels, les interlocuteurs qui en sont habituellement exclus : jeunes scolarisés ou non, familles, organisations engagées dans les combats sociaux et culturels...

Des forums hybrides, nationaux et locaux, doivent être réunis pour redéfinir quels savoirs enseigner à l'école, quelles limites assigner à son emprise sur la vie des individus : cette tâche, éminemment politique, relève du débat entre tous les citoyens.

19 Extrait du site www.education.gouv.fr

Pour une Cité éducative. Bref, il faut reformuler l'offre institutionnelle, améliorer les outils de transmission, décloisonner les lieux d'enseignement et de culture, revisiter le parcours scolaire de l'élève, redéfinir les modalités de son évaluation.

La libération du temps de travail contraint pourrait être l'occasion de faire davantage appel à un temps d'utilité sociale pour organiser une communauté éducative dont la fonction serait de « ré-internaliser » des services autour du système éducatif, (soins préventifs, encadrement psychologique et pédagogique) d'augmenter la production de richesse intellectuelle individuelle et collective, de recréer le lien entre Ecole et Education Populaire.

Ouvrir l'école. Il est nécessaire, tout en préservant les conditions nécessaires à l'étude, d'abolir la clôture scolaire, sans pour autant l'ouvrir à tous les vents. Déscolariser la société mais confier les apprentissages fondamentaux à des professionnels. « Chacun a le droit et la légitimité d'apprendre aux autres ce qu'il sait, d'apprendre par lui-même, de choisir ses compagnons d'études et de curiosité²⁰. ».

S'il reste nécessaire de confier les apprentissages fondamentaux - ceux qui stimulent, développent et consolident les acquisitions structurantes, correspondant au développement de l'enfant- à des professionnels formés en didactique, sciences cognitives et pédagogie, il est tout à fait enrichissant que ces apports soient abordés sous d'autres angles, d'autres manières par des non professionnels mais compétents dans leur domaine. Concernant les acquisitions qui développent, approfondissent ces bases, cette condition est moins nécessaire.

L'essentiel, en ce qui concerne ces « professionnels » de la pédagogie, restant qu'ils suivent le conseil de Saint-Exupéry dans Citadelle (chapitre XXV) : « C'est pourquoi j'ai fait venir les éducateurs et je leur ai dit : « Vous n'êtes point chargés de tuer l'homme dans les petits d'hommes, ni de les transformer en fourmis pour la vie de la fourmilière. Car peu m'importe à moi que l'homme soit plus ou moins comblé. Ce qui m'importe c'est qu'il soit plus ou moins homme. ».

Indépendamment de l'école, il est nécessaire de restaurer, créer et développer des réseaux conviviaux consacrés au savoir, à l'apprentissage mutuel, à la créativité culturelle, ouverts sans limites d'âge ni conditions de ressources ou de diplômes²¹. Il faut créer des lieux pour que cela soit possible. Les opprimés doivent préserver leurs propres canaux indépendants d'apprentissage, pour transmettre et développer leurs moyens de résister et de combattre.

Créer des réseaux éducatifs. A la fois contre la clôture et contre la tendance de l'école à monopoliser la transmission des connaissances, nous préconisons la création de réseaux éducatifs, connectant l'école à d'autres instances, d'autres modalités et d'autres domaines de connaissance.

20 Ivan Illich, *Une société sans école*, Le Seuil, 1971 ; Jean-Pierre Leprie « *La fin de l'éducation ? Commencements...* L'Instant présent, 2013

21 C'est ce que propose par exemple Récit – Réseau Ecole de Citoyens, membre du Pacte Civique.

Les structures de l'éducation populaire, les centres sociaux, les bibliothèques publiques, les associations et organes militants offrent des cadres et des moyens à mutualiser, tout en préservant leur autonomie. Parce qu'ils gardent leur autonomie, l'école, les réseaux conviviaux et privés, le tissu associatif peuvent dialoguer, se connecter, coopérer souplement et exprimer éventuellement les désaccords constitutifs de la vie démocratique.

Tous ces réseaux doivent se conjuguer pour former une Cité éducative dans laquelle l'élève pourra suivre des parcours obligatoires et choisir des options, qui, une fois choisies pour une durée limitée, deviendront obligatoires.

Les méthodes, les contenus et les évaluations de ces nouveaux parcours devront être différents de ce qui existe aujourd'hui. L'objectif de ce nouveau parcours est d'ouvrir à tous les élèves des champs de connaissances, des palettes de réussite, de ne pas enfermer les enfants dans des programmes trop formalisés et trop « scolaires », trop souvent à la base des échecs parce que contre productifs.

En modifiant et en aménageant les locaux, en étalant les heures d'ouverture et les modes de fonctionnement, nous proposons de créer avec et autour de l'école, bâtiment emblématique de la République, un dispositif scientifique et culturel pouvant s'ouvrir à des formes d'interventions nouvelles, pouvant contribuer à un resserrement du lien social, renouvelant l'offre de la conquête des savoirs.

Ces différents lieux sont ouverts toute l'année, du matin au soir, six jours par semaine. Ils proposent des gammes d'activités variées ouvertes aux parents comme aux enfants, avec différents personnels et intervenants et la participation de parents volontaires comme animateurs d'ateliers de toutes sortes, ou qui viennent améliorer leurs connaissances.

Sur la base du volontariat, faire venir à l'Ecole des parents qui en sont éloignés doit leur permettre d'en assumer une part des responsabilités et ne plus les rejeter sur celle-ci. La coopération existante déjà, entre Etat et collectivités locales dans le mixage des projets éducatifs locaux et nationaux, permettra d'évoluer vers ce schéma de fonctionnement ; des expériences de cet ordre existent, il faut les généraliser et les pousser plus avant²².

Décloisonner le temps et l'espace revient à regrouper toutes les institutions éducatives ou culturelles dans un réseau de projets communs. Ce « grand service public de l'Education » ne doit pas mettre les associations ou les collectivités locales en concurrence avec l'Etat mais doit créer les conditions d'une nouvelle Ecole Publique inscrivant les élèves dans un parcours scolaire diversifié mais national, permettant l'accès de tous à la richesse des activités culturelles.

Les lieux d'apprentissage. On peut envisager dès lors trois types de lieux et de multiples temps définissant le « parcours éducatif de l'élève » :

- Le bâtiment scolaire d'aujourd'hui, centre du dispositif du parcours de l'élève où des cours sont dispensés dans un temps donné, sous la forme de contenus de formation, par des enseignants qualifiés avec l'appui de nouvelles technologies. Ce lieu est aussi un lieu de rencontre entre professeurs et parents, entre parents, entre

22 Des expériences sont visibles sur le Mouvement des Colibris – coopérer pour changer -, et sur la plateforme des « Printemps de l'Education ».

élèves pour travailler en groupe. C'est le poumon de la Cité Educative. Ce lieu est aussi ouvert le soir aux citoyens pour les réunions de quartiers, les cours d'alphabétisation, les remises à niveau.

- Les ateliers artistiques (musique, danse, théâtre, audio-visuel, arts du cirque), des centres d'activités physiques, des ateliers scientifiques et manuels (astronomie, écologie, menuiserie informatique, etc.) animés par des enseignants et des volontaires expérimentés dans la matière, soit dans le bâtiment scolaire, soit dans des locaux municipaux.
- Chez soi, par la capacité du numérique à relier différents acteurs, à proposer à tous des travaux communs, à travailler sur des programmes disciplinaires et interdisciplinaires, conçus pour chacun, tout cela dans une souplesse de temps, une possibilité d'auto-évaluation et d'élargissement des sujets étudiés.

La révolution numérique n'a pas encore donné toute sa puissance et ses possibilités pédagogiques dans le champ scolaire, mais elle permettra, comme l'imprimerie en son temps, une circulation nouvelle de la connaissance et une réflexion nouvelle sur les contenus et leur appropriation, notamment par la mise en place de logiciels pédagogiques interactifs permettant le travail individuel et collectif. Elle n'est pas une fin, elle est un moyen puissant de partage de connaissances qu'il faut savoir maîtriser et utiliser.

« La technologie doit se mettre au service d'une nouvelle école et d'une nouvelle éducation, mais n'a pas à brider leur développement, ni à inspirer ou formater les innovations²³ ».

Au regard des moyens dont disposent les communes, les deux premiers lieux peuvent n'être qu'un seul et même lieu dès lors que les bâtiments sont équipés en conséquence et ouverts le temps nécessaire ; ce schéma d'accès aux lieux doit s'appliquer à l'échelle d'un quartier ou d'un village, pour que la population puisse y adhérer, en profiter et participer à sa gestion.

Il ne s'agit pas de supprimer l'École mais de créer des lieux d'apprentissage dans un autre cadre institutionnel. Il ne s'agit pas de remplacer les enseignants, mais il faut renforcer l'encadrement pédagogique. Il ne s'agit pas de faire du « soutien » pour quelques-uns, mais de permettre à chacun de développer ses talents. Il ne s'agit pas de faire de l'empilement de savoirs mais de donner une cohérence à des contenus de formation. Il s'agit surtout de préparer à la vie, d'éduquer vers la liberté.

Enseigner et éduquer. « On ne peut éduquer sans en même temps enseigner ; et l'éducation sans enseignement est vide et dégénère donc en une rhétorique émotionnelle et morale. Mais on peut continuer à apprendre jusqu'à la fin de ses jours sans éduquer pour autant. » (Hanna Arendt)

C'est tout le problème de la mise en oeuvre du dispositif institutionnel que nous avons proposé, à savoir, conjuguer l'impérieuse nécessité pour les élèves d'apprendre pour comprendre le monde et ne pas y être soumis, avec leur désir d'indépendance, de

23 Domènech, op. cit., p. 22.

création, de maîtrise croissante de leur vie.

Parce que c'est l'élève qui est sujet, c'est lui qui apprend, c'est lui l'adulte en devenir, c'est lui qui doit être au centre de ce nouveau système éducatif chargé de satisfaire ses besoins de savoirs pour lui donner la maîtrise de sa vie.

Pourquoi apprendre ? Si on s'accorde à dire que le but de l'Éducation, c'est de rendre l'enfant autonome, émancipé, auteur de sa vie, le fait de donner ces mots comme objectifs montre bien que ceci n'est pas donné d'emblée et surtout pas garanti ;

La moindre création chez l'enfant comme chez l'intellectuel-le adulte, d'un mot ou d'un concept, d'un geste intentionnel comme d'un geste de performance, sont le fruit d'un acte d'apprentissage, modeste chez l'enfant, dense, fourni et long chez l'intellectuel-le.

Chez le jeune enfant, cet apprentissage peut se faire inconsciemment, par imitation, par essai-erreur ou par un travail réflexif ; on sera bien sûr en droit de s'extasier, notamment les parents, devant « le génie créateur » chez l'enfant quand il va commencer à parler, à marcher, à faire un dessin, à compter mais ce devant quoi on s'extasie est toujours, de sa part, le résultat d'un apprentissage diffus, ténu, invisible parfois ; l'essence même de l'éducation consiste à déblayer les obstacles pour permettre l'émergence du « génie » créateur propre à chaque être humain !

Plus que le résultat de la création de l'enfant, ce sont les conditions de son émergence, de ce qui l'a rendu possible en terme d'environnement culturel, de développement intellectuel, de situation d'apprentissage que l'enseignant doit comprendre et travailler avec les élèves pour favoriser les acquisitions de connaissances et le développement de leurs talents et facultés.

C'est sur ce chemin vertueux d'aller et retour entre apprentissage, connaissance et création (manuelle, expressive, intellectuelle) que l'enseignant doit guider les élèves en proposant les situations pédagogiques les plus pertinentes, permettant l'acte d'apprentissage pour acquérir des savoirs, des savoir-faire, des savoirs être jusqu'au pouvoir être et jusqu'à l'éveil de leurs individualités.

L'ignorance est le plus sûr chemin vers la dépendance et la soumission ; le développement intellectuel et les savoirs permettent l'autonomie de pensée et le regard critique sur son environnement ; la formation de la volonté, en particulier à travers les activités artistiques et manuelles, permet la liberté d'agir ; autonomie de pensée et liberté d'agir toutes deux nécessaires pour devenir l'auteur de sa vie.

C'est parce qu'on sait et qu'on sait qu'on sait, qu'on s'autorise à être. C'est là que résident la saine jouissance et la puissance de celui qui a appris, ce qui l'autorise à aller plus loin. Il suffit de voir ceux qui ne s'autorisent pas parce qu'ils pensent ne rien savoir, même quand ils savent mais que ce qu'ils savent n'est pas reconnu socialement comme savoirs institués.

Apprendre pour éduquer. « L'être humain est dans tous les domaines animé par un principe de vie, qui le pousse à croître, à se perfectionner afin d'acquérir un maximum de puissance sur ce qui l'entoure » (Célestin Freinet).

Il ne s'agit pas de définir des méthodes, terme sur lequel nous reviendrons plus loin, mais de situer la place de l'élève dans un dispositif qui le concerne au premier chef.

Généralement, dans le système actuel, si les élèves échouent c'est qu'ils s'ennuient ou qu'ils ne comprennent pas, non seulement ce qu'on leur dit, mais les raisons de leur présence dans la classe. Ils ne savent plus pourquoi ils sont là.

C'est la raison pour laquelle, dans les situations pédagogiques qu'il propose dans les divers champs d'activités, l'enseignant doit faire confiance à ce désir potentiel chez l'élève de réaliser quelque chose, de réussir quelque part, d'affirmer sa personnalité naissante, de mobiliser sa puissance créatrice. Cette confiance et ce respect qui doivent être réciproques sont des conditions importantes de la réussite des apprentissages.

Il faut que les élèves aient la possibilité d'intervenir au maximum dans le processus de leur propre construction personnelle et intellectuelle par un travail en groupe ou individuel, par des initiatives de recherches ou de productions de savoirs et d'actes (artistiques, manuels, etc.), renforçant leur puissance d'action sur le monde qu'ils découvrent à toutes les étapes de leurs acquisitions et de leur développement. Les technologies numériques sont des moyens utiles dans cette perspective.

Là encore, il faut faire attention à ce que cette force, cette puissance que permet le savoir, ne devienne pas un instrument de domination, classique idéal de la toute-puissance infantile, mais s'exerce au profit du groupe, de la classe, des autres, du collectif : « le désir d'être soi » ne doit pas faire oublier « le désir d'être avec » et « le désir d'être pour ».

L'individu procède du groupe et se réalise par lui ; la vie en société précède l'émergence des individualités contrairement à ce que diffuse la société individualiste d'aujourd'hui. Être auteur de sa vie ne peut pas effacer les fondements historiques et culturels qui nous portent.

L'École n'échappe pas au rapport de domination et dans ce domaine aussi les adultes ne doivent pas s'effacer, mais assumer leur responsabilité. Le chemin vers l'état adulte est aussi fait de confrontation, d'opposition, chemin qui structure et sociabilise la personnalité.

On le voit de façon paradoxale aujourd'hui à travers la violence verbale ou physique de certains qui sont en situation d'échec scolaire et qui ne trouvent que cette forme d'affirmation de « leur puissance » puisque le système actuel ne leur a pas permis d'en réaliser d'autre. La multiplication des activités évaluées dans ce nouveau parcours scolaire, peut atténuer ce risque puisqu'elles donnent à tous la chance de pouvoir s'affirmer dans un domaine particulier et éviter la spirale de l'échec.

C'est dans la satisfaction d'avoir appris, fait, inventé, compris quelque chose que l'élève trouve l'envie de continuer à apprendre. Quel que soit le domaine de l'activité, l'important est d'entretenir ce plaisir d'apprendre qui pourra être transféré à d'autres activités perçues comme plus difficiles.

La démocratie peut s'apprendre et s'exercer partiellement à l'école, par l'instruction civique et surtout par l'implication des élèves dans les délibérations sur tous les sujets qui les concernent : vie commune, projets, débats de fond. Ces dispositifs sont d'ailleurs préconisés par la Charte des Droits de l'Enfant, dont la France est signataire. C'est dans le

fonctionnement même de la vie quotidienne de l'École, que l'élève doit s'initier à la vie démocratique, à la prise de décision, à la responsabilité, au respect des autres. « Être réellement autonomes, c'est-à-dire sujets, c'est être dotés du « sens des autres », c'est-à-dire capable d'amour et de décence commune» (Jean-Claude Michéa).

Il reste à mettre en oeuvre concrètement le fonctionnement pédagogique de cette approche éducative qui doit s'appuyer plus sur la coopération que sur la compétition, ce qui n'empêchera pas « les plus doués » dans un certain domaine d'avancer, dans une optique d'un travail autant collectif qu'individuel, qui doit respecter les étapes du développement de chaque enfant plutôt que l'état civil, les rythmes des élèves plutôt que ceux de l'industrie touristique, la réussite de tous plutôt que la sélection de certains par l'échec de beaucoup. Une telle approche demande qu'on repense la problématique des trois termes suivants : contenus, méthodes, évaluation, termes qui structurent de fait, le fonctionnement paradigmatique du système actuel.

Contenu, méthodes, évaluation

Les contenus. A quoi servent les contenus, comment les sélectionner dans le parcours scolaire ? Sous quel angle faut-il regarder ce problème pour y apporter des réponses constructives et éviter la tentation de l'empilement successif ?

Dans la pyramide sélective du système scolaire actuel, c'est le baccalauréat qui détermine en amont les disciplines, les programmes et les contenus depuis la 6ème (et avant par ricochet rétroactif !), c'est-à-dire les connaissances qu'il faut pour réussir l'examen terminal et dans les faits se séparer de ceux qui ne s'y retrouvent pas ; cette logique laisse sur les bords 30% des élèves qui ne vont pas jusqu'au bac, 30 % de ceux qui y arrivent sont exclus du bac général, porte d'entrée réelle à l'Université et ceux qui ont le bac général doivent avoir une mention pour accéder aux grandes écoles ; il n'y a pas de pyramide plus élitiste !

Une équivalence au bac peut parfois être obtenue à la suite d'un parcours difficile, mais ce dispositif reste marginal et peu connu. C'est une conception instrumentale censée garantir l'employabilité la plus rémunératrice pour les élèves les mieux adaptés au système. Le diplôme scolaire le plus élevé est censé permettre l'accès à la reconnaissance sociale la plus forte, mais cela ne fonctionne plus ainsi.

Renversons la problématique : les contenus disciplinaires ne doivent pas être une somme de connaissances à ingurgiter pour elles-mêmes ni pour un examen final censé les mesurer ni pour éliminer ceux qui n'en peuvent plus, mais un moyen de développer tous les talents et facultés des élèves, un moyen de faire émerger leurs « génies » propres !

La formation scolaire et culturelle des « élites » chargées d'exercer le pouvoir et de le garantir n'est jamais, nulle part, laissée au hasard et fonctionne selon un même moule pédagogique international. Ce moule produit un nouvel obscurantisme qui fait constamment obstacle à la vie démocratique et interdit la réflexion partagée sur les biens communs. Les grandes innovations sont la spécialisation et la professionnalisation qui détruisent les liens nécessaires à la coopération publique.

Sous couvert d'expertise, la répartition des savoirs en domaines de compétences constitue un obstacle systématique à la compréhension générale et à l'action coordonnée. Le langage est découpé en fiefs spécialisés. Les professionnels confisquent la parole, prétendus seuls capables de fournir les réponses « irréfutables » à des questions fabriquées sur mesure pour masquer les enjeux réels, grâce à l'usage péremptoire des données chiffrées et au détachement du contexte pratique. La communication prend le relais.

Il y a un totalitarisme immanent à cet imaginaire fantasmé de la « maîtrise rationnelle » et de la régulation bureaucratique. Les formes « subtiles » que peut prendre le monstre totalitaire rendent seulement les chaînes moins perceptibles.

Les citoyens doivent prendre conscience de ces enjeux pour se réapproprier leur liberté, leur pouvoir et leur responsabilité. Utopia doit s'associer à des veilles sur ces systèmes de formation et de communication, contribuer à mettre au jour leur histoire ainsi que leurs principaux circuits nationaux et internationaux.

Aujourd'hui et plus encore demain, l'information, les connaissances et les savoirs sont et seront accessibles à tous très rapidement, par de nombreux médias. Le rôle de l'École, dans ce domaine, c'est d'organiser ce flux, de donner aux élèves des méthodologies d'accès aux savoirs et aux savoir-faire. Les processus de formation doivent aider l'élève à développer ses capacités d'analyse et de réflexion, faire face et comprendre le monde qui l'entoure, se situer dans l'espace, développer sa sensibilité et sa créativité dans des productions artistiques, manuelles ou technologiques les plus diverses, éprouver son corps et ses aptitudes dans une éducation physique de qualité. Dans cette perspective, les processus nourrissent le développement intellectuel qui en retour se nourrit de savoirs et savoir-faire.

C'est la seule façon pour que les apprentissages et l'école retrouvent un sens pour les élèves : les contenus disciplinaires doivent servir à préparer des gens capables d'autonomie intellectuelle, de regards critiques sur la société dans laquelle ils évoluent, d'éprouver la puissance et la jouissance du savoir qui permet d'exister pour soi et pour les autres, conditions d'une vie démocratie pleine et entière.

Si la connaissance ne sert pas à cela, elle ne sert à rien ! L'accumulation encyclopédique n'est pas une fin en soi à l'école. Les élèves qui décrochent disent généralement qu'ils ne voient pas « à quoi tout ça va servir ». C'est la raison pour laquelle le choix et la quantité des apprentissages sont importants. Il faut pouvoir montrer en permanence en quoi l'appropriation d'un contenu, d'un savoir, l'émergence d'une faculté intellectuelle, manuelle, artistique ou corporelle, participent de la construction de soi, de la structuration de son identité autant que de la connaissance du monde et de la possibilité d'y agir. Conçus ainsi, les contenus et les savoir-faire relient l'élève à sa réalité existentielle, déterminent et renforcent la motivation dans une tâche d'apprentissage qui, de toutes les façons, demande de l'attention, de la concentration et des efforts.

L'école doit être tout particulièrement chargée de la transmission réfléchie du langage, des savoirs de base et des modes de raisonnement. C'est un lieu où apprendre à décrypter la propagande publicitaire, le techno-bavardage des experts et des bureaucrates et les divers moyens de domestication des esprits, par l'éducation aux médias notamment. Elle doit être aussi un lieu pour accueillir le sensible et l'expérientiel présents en chaque enfant. L'école doit en effet être le lieu où les talents et dons artistiques, manuels ou corporels, peuvent

être développés, émerger librement, sans visée utilitariste ou terre à terre.

Une réflexion et une mise en place d'un répertoire national de savoirs et de savoir-faire doivent partir de cette logique, de la maternelle au lycée. Les savoirs ne sont pas figés, ils varient au fil du temps grâce à la recherche scientifique, la création littéraire et artistique, par les bouleversements permanents de nos sociétés. Une commission permanente composée d'enseignants, de parents et de scientifiques pourrait être chargée de le renouveler et d'en définir les modalités de mise à jour.

Dans ce genre de commission, le risque est la surabondance, le trop plein ; chaque discipline se croit plus importante que les autres, chaque parent ou association a toujours de bonnes raisons de faire entrer tel sujet dans le cursus. La logique que nous avons développée permettrait d'atténuer voire d'éviter ce problème.

Il ne s'agit plus d'élaborer des programmes fixes pour chaque niveau de classe, mais d'élaborer un répertoire national de savoirs et de savoir-faire, disciplinaires mais surtout interdisciplinaires, répondant aux critères définis plus haut, présentant des caractéristiques liées à la progression intellectuelle et au niveau de compréhension des élèves, à la disposition des enseignants qui les traduisent dans leurs classes en projets pédagogiques et en modules de formation.

Les méthodes. Si l'élève doit être au centre du dispositif des méthodes d'enseignement, ce n'est pas parce que c'est lui qui décide s'il a envie ou pas d'apprendre, comme le prétendent ceux qui critiquent cette affirmation. Mais il y a une donnée fondamentale, c'est qu'il est l'acteur de son apprentissage et que les méthodes d'enseignement doivent tenir compte de ce fait incontournable, sauf à prendre l'élève pour un réceptacle passif de connaissances. Il faut en finir de la querelle entre les tenants d'un savoir académique et les tenants du pédagogisme. Les sciences de la vie, notamment la neurobiologie, nous montrent suffisamment l'extraordinaire plasticité du cerveau, les capacités inouïes de l'intelligence et la complexité incroyable de son fonctionnement pour qu'on en termine avec cette querelle. Ce qui est sûr, c'est que le cerveau ne s'use que si on ne s'en sert pas.

L'acte d'apprendre ne se confond pas avec le fait de connaître mais est ce qui mène à lui. Connaître, ce n'est pas seulement savoir, c'est aussi comprendre et être capable d'expliquer ce qu'on a appris, de le valider ou non. Apprendre est une activité intellectuelle, la méthode d'enseignement qui vise à mettre en marche cette activité est une méthode dite active.

Dans ce sens, l'erreur dans une résolution de tâche, dans une recherche, dans la réponse à une question, plutôt que de mériter une sanction négative, doit être le départ d'une nouvelle question sur les causes de l'erreur, inévitable dans tout acte d'apprendre. Elle devient dès lors formative. C'est d'ailleurs le lot quotidien des chercheurs scientifiques. Partir de ce que l'enfant exprime pour satisfaire sa curiosité et bâtir un chemin de recherches et de connaissances avec l'adulte ne peut que faciliter la motivation ; il s'agit là des démarches exploratoires permettant un apprentissage par essai/erreur.

L'école d'aujourd'hui, par ses normes et ses rythmes, par le code socioculturel qu'elle véhicule, signale et produit l'inadaptation, définit ce qui est anormal.

Il faut contrer la médicalisation de l'échec scolaire, qui détourne l'attention des pratiques sélectives, culpabilise les familles, alimente les officines et les cours particuliers. Les difficultés d'apprentissage, si elles sont prises en charge par une pédagogie adaptée dès qu'elles apparaissent, sont susceptibles, dans la plupart des cas, d'être rapidement résolues. (Les formations spécifiques des enseignants à ce type de difficultés – CAPA-SH ; maîtres E, F, G...- doivent être généralisées à tous dès la formation initiale).

Si on ne sait pas toujours très bien comment l'enfant apprend, (voir les querelles de méthodes sur l'apprentissage de la lecture ou de la musique) un certain nombre d'approches pédagogiques ont fait leurs preuves dans ce domaine, il serait bon de s'en inspirer ; la pédagogie est précisément l'art et la manière de proposer aux élèves les conditions les plus propices à l'acte d'apprendre. Tenter de comprendre le processus intellectuel de l'élève face à un savoir ou à un savoir-faire qu'il ignore et qu'il essaie de s'approprier et lui proposer des situations favorables à cette tâche, telle est la fonction même de la pédagogie.

Sans vouloir imposer de méthodes infaillibles qui n'existent pas, sans nous substituer à la responsabilité et au libre arbitre des enseignants à opter pour les méthodes adaptées à leur domaine, au niveau de leurs élèves et à eux-mêmes, nous voulons mettre en valeur certaines approches pédagogiques :

- Soutenir le travail sur le langage et le vocabulaire, l'expression orale. Si tant d'enfants et d'ados sont souvent agressifs, c'est qu'ils n'ont pas les mots pour dire leur pensée ou leur malaise. C'est la raison pour laquelle il faut renforcer l'accueil et l'encadrement des jardins d'enfants ou écoles maternelles.
- Pendant tout le cycle de l'école élémentaire, et dans le cadre de l'apprentissage à l'autonomie, faire faire les devoirs aux élèves à l'école, et non plus à la maison
- Favoriser le travail en groupe ; les élèves savent souvent se poser entre eux les bonnes questions qui font avancer ; c'est quand on explique aux autres qu'on finit par bien comprendre ce que l'on a appris.
- Favoriser l'hétérogénéité des groupes d'élèves puisqu'on sait que dans ce cas tous progressent plus vite à la condition que l'hétérogénéité soit reconnue dans un rapport de coopération et d'apprentissage mutuel.
- Privilégier le travail de recherches de documentation, d'élaboration d'hypothèses, de prises de positions argumentées.
- Favoriser l'alternance entre travail en autonomie et travail de groupe.
- S'adapter à l'incertitude, développer un esprit de vigilance et de curiosité.
- Faire participer les élèves à la mise en place des règles de vie.
- Privilégier les méthodes actives (Freinet, Montessori, Steiner-Waldorf, etc..).
- Traiter la (les) spécialisation (s) avec le plus grand soin: introduction, progression, ouverture à la trans, inter et pluridisciplinarité.
- Considérer le temps « juste » comme un élément central du système éducatif

(Éducation Lente).

Le rôle des enseignants. Dans ce type d'approche pédagogique, l'enseignant est celui qui organise et facilite le travail des élèves, l'oriente, le soutient par des apports d'information et des savoir-faire. Cela prend des formes différentes en fonction de l'âge des élèves, mais la démarche est toujours la même, créer les meilleures conditions à l'acte d'apprentissage et faire confiance à l'intelligence des élèves. Pour cela, il peut transmettre, encadrer, organiser, solliciter. Dans ce cadre de travail, il est plus facile d'accepter la présence d'un intervenant extérieur, dont le rôle n'est pas de remplacer l'enseignant, mais qui s'inscrit dans le projet défini par celui-ci, pour enrichir l'information, apporter de l'expérience, ouvrir des perspectives.

La Cité éducative, un projet politique. Pour qu'une telle démarche donne son maximum d'efficacité, elle doit s'inscrire dans le projet global de la Cité éducative avec l'ensemble des partenaires concernés, élaboré et partagé par les enseignants et les parents et porté par une équipe pédagogique d'accord sur l'essentiel. Le projet peut consister dans l'élaboration de modules de formation, prélevés dans un répertoire national de savoirs et de savoir-faire. C'est une démarche à long terme, qui respecte le rythme de développement des élèves, rompt la solitude des enseignants, inclut les intervenants, quel que soit leur statut, sur des options concrètes et solidaires des professeurs. C'est à travers ce genre de projets et d'attitude que se forment et se prouvent la capacité de coopération, d'accompagnement et d'autorité collective et individuelle des enseignants, car assumée par l'ensemble de la communauté éducative. L'éducation est une affaire politique, donc l'affaire de tous.

Les évaluations. Après ce que nous avons dit sur les contenus et les méthodes souhaitables, il apparaît nécessaire de développer une autre conception de l'évaluation. Jusqu'à présent, on fait comme si il y avait un élève lambda moyen, qui à chaque devoir, à chaque trimestre ou à la fin de chaque année scolaire, obtenait une note censée le situer par rapport au niveau attendu dans la classe où il se trouve ; ces notes ont une autre fonction qui est de le situer par rapport à ses camarades. La moyenne annuelle de ces notes et son classement dans la classe décide de son avenir scolaire.

En premier lieu, dans une classe la différence d'âge entre les élèves peut aller jusqu'à un an. Si cet écart n'est pas significatif au lycée, il peut être considérable en primaire au regard de la maturation individuelle. Ensuite cette note ne reflète réellement qu'un positionnement dans un groupe donné, dans un milieu donné, à un moment donné. Le classement des élèves n'est pas la meilleure façon de promouvoir le travail de groupe, la coopération interindividuelle et la socialisation, c'est même le contraire. Les échecs scolaires se bâtissent sur ce mode d'évaluation.

L'évaluation doit être informative et formative, c'est-à-dire qu'elle doit donner à l'élève l'état de son travail, de ses progrès ou de ses manques par rapport à une situation antérieure. Dans chaque activité, cette évaluation ne se traduit pas par une note mais plutôt par des appréciations sur le chemin parcouru. A terme, elle doit permettre à l'élève

de dire ce qu'il sait, ce qu'il sait faire et d'orienter ses efforts et son travail ; elle doit permettre à l'enseignant d'aider à combler les manques, de pousser l'élève à son meilleur niveau dans certains domaines.

Il faut permettre à toutes les formes d'intelligence de pouvoir s'exprimer, dans l'ordre du sensible, du créatif, du manuel, de l'imaginaire, de l'expressif pour que chacun puisse trouver un chemin de réussite dans un domaine qui fera le lien, qui réconciliera l'élève avec les autres domaines.

Mais il est nécessaire d'évaluer tous ces parcours quelles que soient les activités. Evaluer, c'est montrer une reconnaissance à l'élève du chemin qu'il a parcouru, c'est témoigner de l'intérêt pour les efforts qu'il a fait, que ce soit dans l'apprentissage de la lecture, de l'addition ou de la découverte et d'une progression dans un champ artistique, manuel ou scientifique ; c'est lui montrer qu'il n'y a pas de champs prioritaires dans le développement intellectuel et personnel, qu'il peut emprunter des voies originales et particulières pour structurer sa pensée et sa personnalité.

Le module de formation. A partir du référentiel de savoirs et de savoir-faire proposé par le ministère de l'Éducation nationale, l'équipe pédagogique définit des modules interdisciplinaires de formation, adaptés au niveau de développement intellectuel des élèves. Ces modules de formation doivent pouvoir donner lieu à une reconnaissance pour l'élève sous forme d'unités de valeur, qu'il cumule au long des cycles d'enseignement, dans chaque champ disciplinaire ou activités obligatoires dans le champ optionnel. Il reste à déterminer le nombre d'unités de valeur nécessaires pour sanctionner positivement un parcours scolaire. C'est l'ensemble de ce nouveau parcours scolaire qui est pris en compte dans cette nouvelle forme d'évaluation. Il s'agit d'introduire de la souplesse dans le choix des modules tout en gardant un cadre national.

Si les unités de valeur ne sont pas complètes pour une validation finale, elles restent acquises à l'élève et peuvent très bien être complétées par la suite ou remplacées par une validation des acquis professionnels pour reconnaître un niveau requis. Un parcours scolaire réussi, c'est à dire ayant le nombre d'unités de valeur pour le valider, doit ouvrir la porte à l'Université.

Les intervenants

Enseigner est un métier ; cela nécessite une formation professionnelle (ainsi qu'une formation à la recherche en éducation). L'Université propose des champs de connaissances diverses qui constituent un savoir théorique dans une discipline particulière, mais en aucun cas un savoir théorique et encore moins pratique dans le domaine de l'enseignement, ce qui justifie une formation professionnelle. Il est clair que la notion de service des enseignants doit changer et ne plus être seulement définie par des heures/semaines de cours au regard des changements proposés dans le fonctionnement de l'École.

La formation doit être permanente et un temps doit être accordé à chaque enseignant

pour y accéder. Une des fonctions de la formation peut être justement de se former sur les méthodes les contenus et d'accepter le caractère expérimental et incertain de la profession. La société est en évolution constante l'enseignement aussi.

Mettre en place des centres de recherche sur les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner. Créer des centres de recherche interactifs avec des enseignants encore en activité, à la fois chercheurs et encore acteurs sur le terrain. Car là encore notre culture de l'élite propose un modèle descendant, les chercheurs d'un côté (à qui l'on explique que, trop souvent ils sont loin de la réalité) et des praticiens à qui l'on reproche d'être trop pragmatiques et pas assez « intello ». Bref deux mondes qui s'opposent alors qu'ils devraient être indissociables.

L'ouverture de l'École suppose qu'on fasse place dans un certain nombre d'activités, à des personnels non membres de l'Éducation Nationale (animateurs, professionnels, associations). Cela existe déjà dans des grandes villes et ces personnels doivent participer à l'élaboration du projet de la Cité Éducative, assurer les évaluations des élèves qui leur sont confiés, avoir des formations continues dans leur champ d'activités et au plan pédagogique.

Enfin, la Cité éducative doit pouvoir davantage s'ouvrir à des intervenants extérieurs, qui, par leur parcours de vie, leur expérience professionnelle et leur engagement, ont des choses à dire, à transmettre, à faire découvrir, dans tous les domaines.

A suivre...

LA FORCE DE LA RÉCIPROCITÉ POUR APPRENDRE QUELS CHANGEMENTS ?

Claire Héber-Suffrin²⁴

Situons la question de la réciprocité

Transversalités. « La force de la réciprocité pour apprendre », ce thème a rassemblé, en juin 2016, à Évry (91), quelques centaines de personnes venant des champs de l'éducation populaire, de l'éducation initiale et professionnelle, de l'exercice contributif de la citoyenneté, du travail social, du monde des artistes, des écrivains et des poètes, de l'entreprise et du politique.

Une transversalité qui a permis de s'approcher de la complexité de la démarche de formation réciproque, quand elle s'applique à une diversité de connaissances et savoir-faire, quand elle s'appuie et crée des réseaux ouverts à géométrie variable selon les intérêts, les choix, les désirs et les besoins des personnes concernées.

On conçoit mieux alors qu'elle peut aider à construire des réponses complexes à des questions qui ne devraient être traitées que transversalement, réciproquement, coopérativement et soutenues par des apprentissages permanents. Aucune réponse construite « en silos » n'est crédible ! Il s'agit, pour reprendre l'expression d'André de Peretti, d'enfin « sortir des clapiers » !

Quelques conceptions partagées ! La réciprocité est source de la société : « La réciprocité ne découle pas du social, elle en est la condition. » Marcel Hénaff²⁵ .

24 Institutrice à Orly, puis après des études en Sciences de l'éducation et un doctorat en psychosociologie des groupes en éducation et formation (option Sciences de l'Éducation), Claire Héber-Suffrin a initié, avec Marc Héber-Suffrin et Louis Launay un nouveau Réseau d'échanges de connaissances - appelé : Réseau de formation réciproque et de création collective. A partir de 1985, elle a contribué au développement de cette démarche, à la formation de ses animateurs (animateurs et participants d'associations d'éducation populaire, réseaux d'échanges réciproques de savoirs, enseignants, élus et travailleurs sociaux) et à des recherches sur cette pratique.

25 Marcel Hénaff, Claude Lévi-Strauss, *Le passeur de sens*, Seuil, 2008. « La réciprocité est bien un principe : elle n'est pas dérivable de l'existence de la société, elle en ouvre la possibilité », p. 94.

La réciprocité est une force relationnelle humanisante, appuyée sur la règle d'or proposée par toutes les sagesse : « Traite les autres comme tu voudrais être traité » ou « Tout ce que tu voudrais que d'autres te fassent, fais-le pour eux ».

La réciprocité est une évidence éducative encore trop peu perçue. Jean-Marie Labelle l'a bien montré, la réciprocité éducative est un principe de la relation didactique adulte.

La dimension cachée ? Relativement faciles à admettre théoriquement et si difficiles à concrétiser dans des pratiques qui les vérifient, ces évidences masquent pourtant une autre dimension possible de la réciprocité : celle qui instaure des changements dans les pratiques d'apprentissages. Nous allons l'évoquer²⁶.

D'ores et déjà, annonçons que cette dimension de la réciprocité, démarche pédagogique efficiente, malgré plus de quarante ans de pratiques et d'analyses croisées de ces pratiques, dans des champs sociaux très divers, sous des formes inventées, par des professionnels et citoyens praticiens/théoriciens..., nous parvenons difficilement à la faire valoir !

C'est donc qu'il y a quelques résistances dans nos représentations comme dans nos institutions. Nous parvenons difficilement à faire entendre ce qu'elle apporterait comme changements dans les pratiques des apprentissages tout au long de la vie et dans toutes les situations de la vie, c'est-à-dire dès la petite enfance, ce qui inclut les pratiques d'éducation initiale, de formation continuée, de formation professionnelle... Nous allons encore une fois le tenter ici.

Une pratique de référence ! Diverses pratiques peuvent se construire, se décrire et s'analyser à l'aune de la réciprocité pour apprendre, de la réciprocité formatrice, de cette démarche pédagogique... Nous allons, ici, nous appuyer sur celle des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®.

De quoi s'agit-il ?

Un postulat. Chacun sait beaucoup de choses : beaucoup plus qu'il ne le croit, beaucoup plus que la société ne le sait. Chacun est ignorant : beaucoup plus qu'il ne le sait, autrement que la société ne le croit.

Une proposition. Chacun est invité à demander, chercher, des savoirs et à en offrir.

Un engagement, des actions. Chacun peut apprendre et enseigner, transmettre, partager ses savoirs et/ou apprendre à le faire.

26 Pour en savoir plus : www.heber-suffrin.org www.rers-asso.org foresco@orange.fr

Des principes

Tous les savoirs sont de droit pour tous. Refus de hiérarchiser les savoirs. Les savoirs valent par leurs fruits. Les savoirs sont des processus définitivement inachevés. Prendre conscience de ses ignorances est une chance. On parle ici de savoirs émancipateurs, occasions de construire des liens positifs entre des humains.

La réciprocité formatrice. Donner et recevoir comme un droit pour chacun. La formation réciproque se fonde sur un principe d'égalité : chacun est à la fois celui qui sait et celui qui ne sait pas ; celui qui offre et celui qui reçoit. Double bénéfice pédagogique : l'offreur apprend en transmettant, le demandeur enseigne en apprenant. Vivre ces deux rôles permet de mieux apprendre chacun d'eux. Tout un chacun contribue à construire le système qui le forme. En développant une conscience de réciprocité, chacun favorise le développement d'une culture de paix.

Cela s'organise en réseaux ouverts. Les échanges réalisés créent un système à géométrie variable. Ce sont bien les offres et demandes et les réponses qui leur sont apportées qui créent le réseau et son ouverture. Il est une matrice sociale d'éducation et d'apprentissages tout au long de la vie. Le réseau, lui, peut permettre à tout un chacun des parcours individualisés d'apprentissages extrêmement divers et ouverts.

Comment poserons-nous la question du changement, ici ?

Proposons, dans un premier temps, celle des transformations que cela engage, que cela opère et que cela entraîne, que cela rend possibles et qui sont nécessaires pour générer, nous l'évoquerons dans un second temps, des changements.

Subordonnons ces transformations à un questionnement éthique : toute innovation n'est pas bonne en soi, toute transformation n'est pas bonne en soi, toute amélioration n'est pas bonne en soi ! Tout dépend du point de vue avec lequel on les considère. Une amélioration sociale du point de vue d'une extrême droite xénophobe ne sera pas la même que celle prônée par un démocrate ouvert et sensible à la solidarité « avec tous » ! Annonçons la couleur : nous considérerons comme transformations amélioratrices tout ce qui améliore – pour tous, sans aucune exclusion ! – la possibilité et la capacité à vivre dignement ; à penser, à se relier, à s'exprimer librement ; à agir coopérativement pour le bien commun, celui-ci étant le plus large qu'il est possible, c'est-à-dire pour l'ensemble de l'humanité...

Considérons ces trois transformations articulées et interactives, comme nécessaires l'une à l'autre : la transformation de soi par soi, la transformation collective, la transformation sociale.

La transformation de soi par soi : la transformation dans les conceptions et représentations de soi, d'autrui, des savoirs, de l'apprendre et du transmettre. La transformation dans les relations, de soi à soi, de soi avec autrui, de soi avec le social environnant et le monde physique.

La transformation collective : celle des organisations avec et par lesquelles nous agissons, nous expérimentons, conceptualisons, nous créons, nous analysons, nous théorisons. Nos façons de les organiser, de les ajuster, de les relier.

La transformation sociale : la façon dont nous contribuons à des changements sociaux plus larges. Changements d'échelle de nos pratiques ? Impacts de celles-ci sur les institutions, les décisions politiques... ? Changement de culture ?

Transformations de soi. Elles touchent à l'augmentation ou à un rééquilibrage de l'estime de soi : se savoir attendu pour ses savoirs, se voir reconnu comme capable d'apprendre, reconnaître tout autre comme tout autant porteur de savoir et capable d'apprendre, se savoir comme tout autre ignorant et ignorant de ses ignorances...

Voir se développer le désir d'apprendre, la conscience de l'intérêt d'apprendre toujours, partout, pour tout, élargir ses curiosités, ses territoires sociaux, relationnels, culturels, topologiques, réaliser encore davantage les liens entre apprendre et être responsable...

Transformer ses conceptions de l'apprentissage, de la formation, des savoirs, des relations, de la coopération... Oser agir, désirer coopérer, en comprendre l'efficacité...

Transformations des collectifs. En faire des coopératifs coopérateurs, créatifs, créateurs de projets, constructeurs de Biens communs.

Fonctionner en réseaux transversaux : ce qui met les personnes ensemble, ce sont des goûts pour apprendre, pour agir, pour penser... Ouverts : où chacun est agent de transformation du système... À multiples chemins d'apprentissages, de coopérations, de relations... À multiples façons d'être centralement intéressants pour chacun de ses membres ou chacun des sous-groupes et « bouts de réseaux » qui constituent le système...

Changements sociaux

Comment faire que ce qui se passe dans des collectifs qui expérimentent puisse avoir des impacts sur les institutions culturelles, politiques, éducatives ? Comment en savoir les impacts ? Quel changement de culture des organisations ? Par exemple, la culture de « réseaux » ouverts et transversaux n'est pas si avancée que le développement des réseaux sociaux à distance pourrait le faire croire et l'on confond si souvent les listes et les réseaux ! La culture de la réciprocité où chacun donne et reçoit, entre ainsi dans un flux de dons qui ne se résume pas à la notion de contre-don mais est beaucoup mieux décrite par la notion de flux de dons, de bonheur partagé de donner... s'affronte, en permanence à celle de la consommation, de la compétition, du conformisme.

Comment changer d'échelle, si ce n'est en créant des réseaux de réseaux à travers tous les

champs de la société ? Comment le faire alors que d'évidence, c'est tout à fait chronophage ? Qu'il y en a toujours qui se désirent « plus égaux que d'autres », « plus centraux que d'autres », se donnant des fonctions de coordination qui les mettent en lumière plus que d'autres sans être, eux, enracinés dans des pratiques locales, concrètes, rationnelles et reliées ?

Pas facile de changer nos conceptions, nos choix, nos actions pour une société plus solidaire alors même que toutes ses orientations annoncées prônent le contraire : par les médias, par la compétition y compris pour mettre en valeur des projets solidaires (voir la votation finale pour La France s'engage » !), par les systèmes de recrutement, par les sports, par l'organisation de la sélection scolaire!

Nous constatons pourtant, pour revenir aux Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®, une diffusion culturelle de leurs principes.

Les résistances à ces transformations et à ces changements

Les formes des résistances que nous voyons ? Résistances dans le changement de regard sur soi, sur les autres. Résistance dans la conception de l'autorité donnée par l'expertise, l'enseignement frontal, la suprématie de la reconnaissance par les diplômes. Résistance pour changer de conception de Apprendre : même si ça n'a pas marché pour soi, on apprend comme on a appris à l'école !

Résistances dans la responsabilité : est-ce à nous de faire ceci ? Le problème est trop grand pour nous ! L'école ne peut pas répondre à cela... !

Résistances des formes d'organisations et des pouvoirs. Le « pouvoir « sur » est encore le plus recherché, plus que le pouvoir « de » : capacité, énergie et force, possibilité réelle, décision, pouvoir ensemble... Les hiérarchies sociales sont dans les têtes ! Plus qu'on ne le sait !

Et puis les peurs. Peur de ne pas assez exister. Peur de perdre la face. Peurs d'être méprisé. Peurs de perdre des pouvoirs. Peurs des échecs...

Ces résistances ne doivent être ni méprisées ni négligées. Elles disent des réalités à prendre en compte. Elles disent aussi des risques inhérents à toute innovation : l'enfer est parfois pavé de bonnes intentions, dit-on !

Comment les surmonter ? Par les prises de conscience. Par la recherche : tous chercheurs. Par les apprentissages. Par la formation réciproque. Par des groupes de paroles. Par le développement de la conscience qu'une partie de la vérité nous échappera toujours. Par l'intelligence collective et ses outils. Par la transdisciplinarité, par la construction de réseaux solidaires. Par l'exercice quotidien de la réciprocité positive. Non, on ne se mord pas la queue : on apprend ce qu'on vit ! Le chemin se fait en marchant !

En quoi cela transforme-t-il l'école ou cela pourrait-il l'améliorer ?

D'un point de vue institutionnel. Une ouverture construite : ouverture entre les âges, les cultures, les milieux, les savoirs, les méthodes... Mais aussi ouverture « construite » par et

pour des projets entre l'école et l'environnement social et naturel. Ouverture entre les niveaux de savoirs, les niveaux scolaires, les niveaux d'établissements... Un décloisonnement, la transformation de la forme scolaire : on commence à mieux savoir que la seule forme « classe » est réductrice des potentiels tant des enseignants que des enfants que de l'école.

D'un point de vue personnel. Où il est question de présence. Tant d'élèves, s'ils sont là physiquement, n'y sont ni mentalement, ni psycho/affectivement. Ils s'ennuient. Ils rêvent. Ils pensent à autre chose. Ils retiennent pour le lendemain. Ils répètent. Ils font semblant. Ils répondent ce qu'ils pensent que l'enseignant attend d'eux et se forment ainsi à être des « conformes ».

Où il est question de reconnaissance. Être reconnu, reconnaître autrui, se savoir reconnu, apprendre à être reconnu, apprendre à reconnaître autrui et savoir reconnaître les forces et chances des systèmes dans lesquels on vit, ne serait-ce pas une bonne voie pour connaître soi, autrui et les systèmes ? Bien sûr !

Où il est question de capacité et de capacitation. Prenons simplement deux exemples. Repérer, nommer et décrire ses savoirs, comme le propose coopérativement la première étape de l'ingénierie des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs, n'est-ce pas commencer par se prouver à soi-même que l'on a déjà été capable d'apprendre et que l'on peut donc choisir d'essayer ensemble ? que l'on a déjà échoué et que cela peut se retravailler et faire avancer si on y applique pensée et volonté ? Autre exemple, toujours pris dans l'ingénierie en question : organiser une « mise en relation » pour qu'offres de savoirs et demandeurs de savoirs « ensemble » construisent le système par lequel et dans lequel ils se forment : contenus, méthodes, modalités concrètes, évaluations, réajustements, aides possibles, liens nécessaires, outils, gestions des temps et des lieux. n'est-ce pas se donner des chances pour des apprentissages réussis tout au long de sa vie et dans toutes les situations de sa vie : exercer son pouvoir de décision sur ce qui nous concerne, notre propre formation. Apprendre, dès l'école, à se former tout le temps, à se créer des réseaux apprenants, à se projeter pour apprendre, à apprendre pour se projeter.

D'un point de vue social. Les savoirs, les sources et les modes d'apprentissages se multiplient, se diversifient, s'inventent sans cesse, avec des technologies par rapport auxquels l'école risque bien d'être toujours à la traîne. Il faut bien alors réinventer l'école comme lieu possible de synthèse, de création de liens, de questionnements critiques de toutes ces sources, de tous ces modes, de tous ces usages.

D'un point de vue épistémologique. Reconsidérer les savoirs ! Comme processus à jamais inachevé. Comme mouvement de la pensée, du corps et du cœur. Comme résultat d'un apprentissage, d'une expérience, d'un cheminement, d'un travail... Comme réseaux de connaissances, savoir-faire, savoir-être, savoir vivre ensemble et savoir devenir. Comme reliés à d'autres savoirs. Comme tremplins vers d'autres apprentissages. Comme biens « relationnels ». Comme outils de reconnaissance. Comme à remettre en liens, en questions, en synergie, en interactions. Comme de droit pour tous... Comme biens

communs !

Du point de vue des métiers de l'école et des enseignants. Retrouver la joie aussi pour eux. Sortir de l'impuissance. Se faire accompagnateurs ⁽²⁷⁾...

D'un point de vue politique et éthique. L'école va-t-elle continuer à creuser les inégalités sociales au lieu de jouer son rôle démocratique ? L'école peut-elle conjurer ces effets de prophéties auto/réalisatrices si meurtrières ? L'école veut-elle transformer les mentalités pour que cesse le gaspillage des richesses humaines ? Pourrait-on y apprendre le concernement : tout un chacun concerné, intéressé par la réussite d'autrui et de l'institution ? Et pour cela, enfin essayer la coopération entre tous les acteurs concernés ? La réciprocité formatrice est et peut être encore davantage un des facteurs de ces changements-là !

Est-ce un « plus » par rapport à d'autres démarches pédagogiques ? Cette question, posée par André Giordan, m'a un peu perturbée. Comment, dans une dynamique de réciprocité, pourrais-je parler d'un « plus » ? Ce serait être vraiment incohérente avec cette idée profondément enracinée en moi que ce sont nos singularités « incommensurables » (si l'on est porté par les valeurs communes) qui font la richesse humaine de nos sociétés et de nos institutions de formations.

Ce serait totalement contradictoire avec ma conviction que c'est « la » pédagogie qui est bonne, c'est-à-dire cette volonté ferme d'accompagner avec douceur celui qui apprend vers la construction et la création de soi. Et que, pour cela, c'est la diversité de plus en plus recherchée des démarches qui constituera « la » pédagogie.

Schéma proposé par André Giordan lors des rencontres des 3, 4 et 5 juin 2016 à Evry

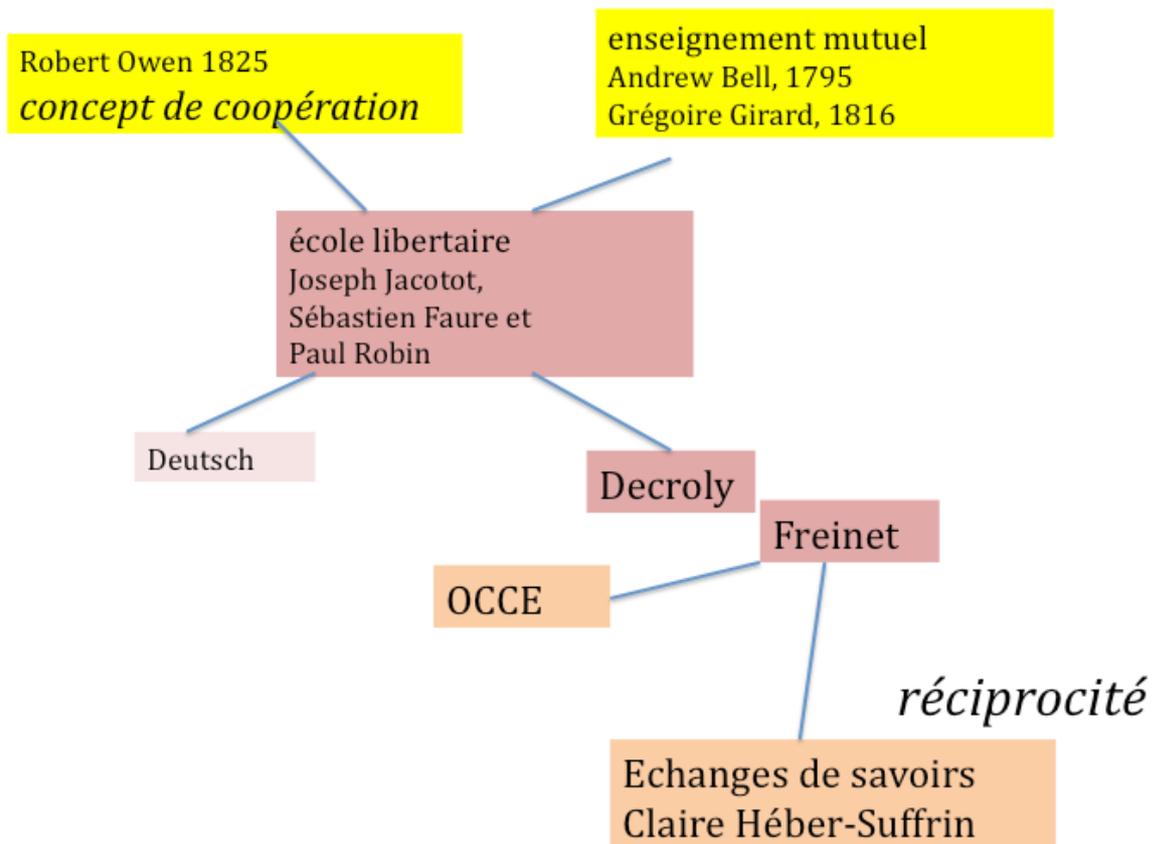
27 Voir les ouvrages sur l'école et sur l'Université.

Claire Héber-Suffrin & Gaston Pineau (coordination, 20 auteurs), *Réciprocité et réseaux en formation*, Revue Education Permanente, N° 144, 2000.

Claire Héber-Suffrin (coordination, 10 auteurs), *Echanger des savoirs à l'école – Abécédaire pour la réflexion et l'action*, Chronique sociale, Préface de Philippe Meirieu, 2004.

Claire Héber-Suffrin (coordination, 18 auteurs), *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent – Histoires singulières et histoire collective de formation*, L'Harmattan, 2004.

Claire Héber-Suffrin (coordination, 10 auteurs), *Pratiquer la formation réciproque à l'école – Quand l'échange réciproque de savoirs est au centre du système scolaire*, Chronique sociale, Préface de Jacques Pain, 2005.



Nous ne prétendons pas « faire mieux » !

Nos propres pratiques ont de multiples racines. Les pédagogies coopératives telles que celles qui sont portées par le mouvement Freinet et l'OCCE. L'histoire et les expériences de l'éducation populaire, en particulier celle qui prônait l'articulation permanente entre le savoir regarder autour de soi, « Voir », le savoir analyser avec d'autres, développer sa conscience critique, « Juger », et le savoir, vouloir et pouvoir « agir » pour transformer ce qui devrait l'être.

L'éducation spécialisée, en particulier l'éducation de prévention, l'éducation de rue, telle que pratiquée et théorisée par Fernand Deligny. Une éducation citoyenne telle que Jacques Rancière en dessine les axes. Rien de ce que nous portons n'aurait pu l'être sans eux !

Comme eux, nous donnerons de l'avenir à nos pratiques et à nos conceptions :

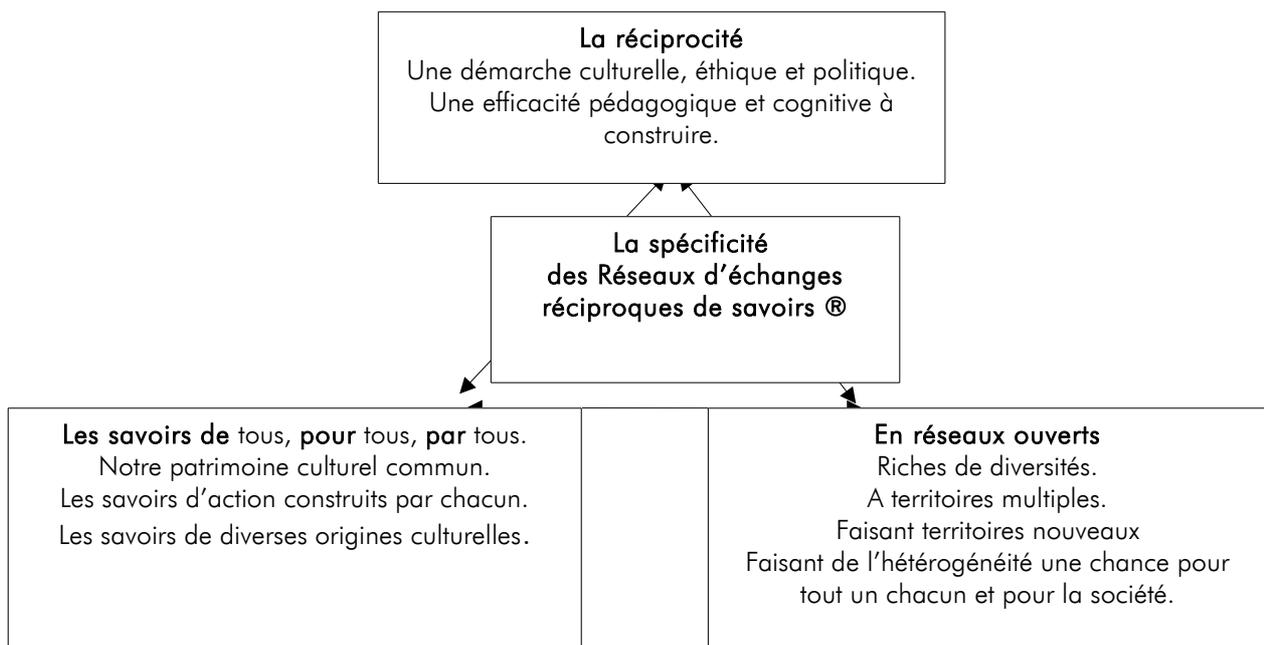
- si nous savons les croiser avec celles des autres,
- si nous savons nous laisser interroger par de nouvelles expériences,
- si nous savons réinventer nos pratiques et continuer à les penser avec tous ceux qui sont concernées,
- si nous savons en voir les failles et les manques,

- si nous prenons conscience de la distance entre ce que nous disons et ce que nous faisons,
- si nous acceptons d'intégrer à la fois continuité, endurance, changement et bifurcation dans nos histoires
- si nous savons nous mettre en réciprocité avec d'autres courants de l'éducation et de la formation.

Tissons

Que croisons-nous, de notre côté, avec eux ? Qu'introduisons-nous dans cette diversité à accroître et imaginer sans cesse ? Que pourrions-nous davantage tisser avec eux ?
Articulations entre :

1. Une conception des savoirs comme mouvements, partagés à partager sans cesse, une démarche de réciprocité fonctionnant en réseaux ouverts, hétérogènes et transversaux.
2. Une conception de la réciprocité fondée sur le don comme droit pour tous, la parité comme nécessité pour penser, la transmission ou l'accompagnement de l'apprentissage d'autrui comme bonne façon de rationaliser, analyser et mémoriser, apprendre donc, l'expérience en parallèle des rôles d'apprenant et d'enseignant pour mieux comprendre ce qu'est apprendre, la construction coopérative des contenus, méthodes et modalités et le développement de la conscience et de la culture de réciprocité
3. Une ingénierie de formation très décrite, très construite, très ajustable par chacun, un processus personnel de questionnement et une théorie de l'éducation, de la formation et des apprentissages.



Nouveautés
des Réseaux d'échanges
réciproques de savoirs®

Chronique
Éditions
Sociale



144 p
12.90 €

Ouvrage disponible en librairie
À défaut, notre site Internet
ou par correspondance



256 p
14.90 €

“ Apprendre par la réciprocité

Réinventer ensemble les démarches pédagogiques

Si tu m'apprends le portugais, que moi, je t'apprends, à toi ou à d'autres, à faire de la soupe polonaise à l'orge perlé, ce n'est pas seulement parce que nous avons besoin du portugais et de la soupe, c'est parce que je te respecte, je considère que tu sais et que tu peux m'apprendre, je sais que nous savons, toi, tu peux m'apprendre, et moi, je peux t'apprendre. La réciprocité ne peut se concrétiser que dans le respect mutuel, sans domination, sans recherche de pouvoir.

Il s'agit d'un état d'esprit, de conviction, d'engagement, d'une philosophie de l'éducation. Il s'agit de « tenir ouvertes les portes du futur », toutes les portes et tous ensemble.

Extrait de la préface de Pierre Frackowiak

Proposer aux élèves, aux adultes qui veulent se former professionnellement, à tous ceux qui s'engagent dans des apprentissages d'apprendre par la réciprocité, c'est leur présenter des dynamiques cohérentes, des situations pédagogiques efficaces et des cheminements motivants.

La réciprocité, dans ses dimensions complexes, contribue à apporter des réponses aux questionnements de notre société, si on n'en oublie pas la part cognitive et pédagogique: apprendre, réussir à apprendre, chercher le savoir, apprendre en reformulant...

Cet ouvrage est un outil pédagogique:

- pour **comprendre l'efficacité de cette démarche**, la comprendre par la pratique (la main), la comprendre par la sensibilité (le cœur), la comprendre par la raison (la tête);
- pour **relier la forme d'organisation qui la crée**, l'organise et la développe; l'ingénierie de formation qu'elle construit; le processus personnel qu'elle entraîne: motivation, curiosité, exploration, connaissance de ses savoirs et de ses ignorances...; et **la théorie** qui permet de la mettre en œuvre avec rigueur, de l'interroger, d'en prendre conscience, d'en exploiter les effets et de la proposer à la généralisation.”

“ Des outils pour apprendre par la réciprocité

Animer des réseaux d'échanges réciproques de savoirs®

Ce recueil de fiches concerne la mise en pratique de la réciprocité, véritable force pour apprendre et enseigner, pour former et se former, pour accompagner des formations, pour développer, revisiter et continuer à inventer l'Éducation populaire...

Cet ouvrage comprend quatre parties:

1. Pour comprendre la force de la réciprocité pour apprendre: des expériences, des témoignages de pratiques dans des champs divers.
2. Pour animer, de la création à l'évaluation...

Comment faire, depuis la création d'un Réseau, en passant par une demande d'apprentissage par la réciprocité, jusqu'à l'organisation des temps de réflexion sur les démarches?

3. Pour essayer: de l'école à la cité...

Des récits d'expériences, des descriptions de pratiques et d'outils pour mettre en œuvre la réciprocité.

4. Pour se donner un avenir...

En construisant ensemble un mouvement social et culturel et en œuvrant ainsi pour le **Bien commun**.”

L'auteure

Claire Héber-Suffrin, enseignante et formatrice, docteure en sciences de l'éducation, est cofondatrice des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®. Elle est l'auteure de nombreux ouvrages dont *Penser, apprendre, agir en réseaux*; *Partager les savoirs*; *Échanger les savoirs à l'école*; *Plaisir d'aller à l'école...* (Chronique sociale).

LES SEPT CONDITIONS D'UN CHANGEMENT RÉUSSI

Jacques Nimier²⁸

Un changement se prépare et demande du temps

C'est une difficulté générale de l'E.N. de ne pas tenir compte du temps, du temps nécessaire pour apprendre, pour évoluer, pour comprendre, pour s'adapter, pour mettre en place de nouvelles structures. On a tendance à croire (comme les jeunes!) qu'on peut tout, tout de suite! On organise "une journée" de formation pour de nouveaux programmes (!!); une formation de médiateurs en deux jours (!!), on fait paraître une circulaire qui doit être applicable immédiatement, on demande de remplir un questionnaire qui doit être envoyé dans les 24 h, on fait paraître un appel d'offre qui doit être renvoyé à une date parfois déjà dépassée (!! etc.. Il faut courir, finir le programme à temps...

Il nous faudrait apprendre à respecter les temps d'évolution des changements; c'est ce qu'on fait par exemple dans les GAPP (groupes d'aide psychopédagogique) :

« La régulation suit le mouvement de la vie. Plutôt que de vouloir traiter un thème complètement et prématurément de manière volontariste, on l'accueille dans une sorte d'annonce lointaine lorsqu'il apparaît sous forme d'esquisse brève. Quelque temps après – entre six mois et un an en général –, il est repris et exploré plus « à fond » pendant deux ou trois séances, fussent-elles légèrement espacées. On s'aperçoit que le problème a mûri. Puis il n'en est pratiquement plus question. Toutefois, quelques phénomènes de résurgence se produisent encore à retardement. L'ensemble est comparable à la démarche du peintre qui tente quelques ébauches, laisse reposer, traite à fond et retouche à l'occasion » - Albert Moyne, Formation, régulation, Institution, PUF, p. 183.

Un changement s'explique

28 Jacques Nimier (1929-2014) a été professeur à l'université de Reims où il occupait la chaire de psychologie clinique. Il a été également directeur adjoint de l'IUFM de Reims et a créé et animé un site pour diffuser des articles sur la psychopédagogie.

Un changement n'est en général pas compris immédiatement, il devient l'objet d'une "polémique" où chacun se bat contre des moulins à vent; il donne lieu à toutes sortes de "rumeurs" qui en réalité ne font qu'exprimer les peurs imaginaires des personnes concernées. Ces rumeurs doivent être écoutées, entendues car l'explication commence par une écoute de l'imaginaire suscité par ce changement annoncé. Les arguments rationnels sont utiles, ils peuvent participer à la création de ce cadre rassurant, propice au changement.

Un changement se discute

Tout responsable (un ministre comme un enseignant dans sa classe) sait qu'il ne peut saisir complètement la complexité d'une situation qu'il veut changer. Il lui est donc nécessaire de "discuter" de ce changement avec les intéressés (syndicats, élèves de la classe) de façon à découvrir les éléments qu'il n'a pas vus, qu'il n'a pas pris en compte mais que les intéressés sont les premiers à connaître. Sinon les résistances seront plus fortes et pourront engendrer ce qu'on appelle des "effets pervers" c'est-à-dire des effets opposés à ce qu'attend le responsable (ministre ou enseignant). Ceci étant, chacun a sa fonction d'informer ou de décider avec les responsabilités et conséquences pour lui-même que cela comporte.

Une aide au changement est nécessaire

Bien souvent un changement est demandé (dans un établissement ou dans une classe...) sans qu'on donne en même temps l'aide nécessaire aux intéressés pour accomplir ce changement, comme si, dans l'imaginaire du responsable, le changement était "évident" et "applicable immédiatement". On ne sera pas surpris, alors, de l'échec de ce changement par "désobéissance", par "mauvaise volonté", par "oubli d'application", par "une application stricte qui le rend inapplicable" etc...

C'est ainsi que peuvent s'expliquer les résistances à l'aide personnalisée aux élèves en primaire. On demande aux professeurs des écoles d'exercer un nouveau métier (celui des instituteurs spécialisés) et ceci sans formation ni aide. « Pour le Snuipp, "il semble que les enseignants aient besoin d'aide pour mieux élaborer leur dispositif ».

« Bien qu'il s'agisse principalement ici de l'étude de nouvelles méthodes, j'aimerais une fois encore examiner le problème qui consiste à désapprendre ou à abandonner des pratiques et des routines existantes. Un changement dans la méthode pédagogique peut entraîner une perte de compétence, des risques divers, une surcharge d'information et une tension nerveuse étant donné que la part de l'incertain prend le pas sur celle de l'incontestable. En plus d'une aide pratique, il est extrêmement important d'apporter au professeur un solide soutien psychologique » Ducros, 1981, p.103.

Pour changer il faut savoir sortir des chemins habituels

Nous avons du mal, face à un problème, à inventer, à créer quelque chose de nouveau pour sortir des sentiers battus (Pour remédier à cela, notre enseignement pourrait inciter à la création plus qu'à la déduction !). Nous sommes tentés de renforcer ce que nous connaissons et savons faire, à demander les mêmes choses; c'est le fameux "Toujours Plus" de François de Closet : toujours plus d'argent pour l'E.N., toujours plus de profs, toujours plus d'heures d'enseignement pour les élèves, toujours plus d'heures pour notre discipline ! Autrement dit "Plus de la même chose".

*« La recette consistant à faire "plus de la même chose" est une "solution" qui crée le problème. Nous estimons qu'on retrouve cette même complication dans un grand nombre de problèmes humains réfractaires, dans les cas où le bon sens porte à opposer son contraire à un fait pénible ou douloureux. Par exemple, rien ne paraît plus raisonnable tant aux parents qu'aux amis, que de « remonter » une personne déprimée. Or, il est fort vraisemblable que la personne déprimée ne s'en sentira pas mieux, mais, au contraire, s'enfoncera un peu plus dans sa tristesse. Voyant cela, les autres redoublent d'efforts pour lui faire voir le bon côté des choses. Guidés par la « raison » et le « bon sens », ils ne peuvent pas se rendre compte (et le patient ne peut pas dire) que leur aide, au fond, consiste à exiger que le patient ait certains sentiments (de joie, d'optimisme, etc.) mais pas d'autres (de tristesse, de pessimisme, etc.). Il en résulte qu'au lieu de connaître un épisode, qui, à l'origine, aurait pu n'être qu'un accès passager de tristesse, le patient est maintenant envahi de sentiments d'échec, de dévalorisation et d'ingratitude envers ceux qui l'aiment tant et font tout cela pour l'aider. C'est bien cela qui constitue la dépression, et non pas la tristesse du début » - Watzlawick et al., *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Seuil p.52*

Watzlawick propose un autre type de changement qu'il nomme "changement 2" et qu'il compare à ce qui se fait au Judo:

« (la technique du changement 2 consiste à "recadrer") En terme très abstrait, en effet, recadrer signifie faire porter l'attention sur une autre appartenance de classe, tout aussi pertinente, d'un même objet, ou surtout introduire cette nouvelle appartenance de classe dans le système conceptuel des personnes concernées... A plusieurs égards, cette façon de résoudre les problèmes ressemble à la philosophie et à la technique du judo où l'on n'arrête pas l'attaque de l'adversaire par une contre-attaque de force au moins égale, mais où on la laisse venir et on l'amplifie en s'effaçant et en l'accompagnant. C'est à quoi l'adversaire ne s'attend pas, car il joue un jeu de force contre force, de "plus de la même chose", et selon les règles de ce jeu, compte sur une contre-attaque et non sur un jeu totalement différent. » Watzlawick et al., p. 119, 126

Pensons à la réaction qu'un enseignant peut avoir en face d'un élève qui l'agresse verbalement. S'il lui répond sur le même ton, en plus fort (toujours plus), il rentre dans le jeu de l'élève et sera sûrement perdant. Ne faut-il pas mieux qu'il re-cadre l'élève comme l'explique Watzlawick.

« Le re-cadrage, pour utiliser une fois de plus le langage de Wittgenstein, n'attire pas l'attention sur quoi que ce soit — ne produit pas de prise de conscience — mais enseigne un nouveau jeu qui rend l'ancien caduc. Le sujet voit « maintenant quelque chose d'autre et ne peut plus continuer naïvement à jouer ». Watzlawick et al., p. 126

Un changement peut se produire à l'occasion d'une proposition des élèves

Perdre l'illusion que les seuls changements viennent de l'Etat. « mentionnons enfin et peut-être même surtout les métamorphoses de l'échelle de prestige des sections du secondaire ... Dans tous les cas, les changements dépendent non d'une réforme institutionnelle mais de stratégies des différents protagonistes du système d'enseignement — élèves, parents d'élèves, maîtres. Toutes nos études tendent à montrer que l'Etat n'est pas, ainsi que le décrivent nombre de sociologues, le demiurge omnipotent, construisant à l'aide d'une règle et d'un compas un monde social selon les axiomes qu'il se serait donnés ou qu'une classe dominante lui aurait imposés.

Une telle conclusion ne s'accorde de toute évidence pas à la thèse substantialiste selon laquelle l'Etat serait une réalité autonome et supérieure aux individus, l'expression de la « volonté générale » qui, guidée par la recherche du bien commun, poursuivrait des fins spécifiques. L'Etat ne plane pas dans les airs, comme le dit si bien le 18 Brumaire de Louis Bonaparte²⁰. On aurait tort, cependant, de croire qu'elle s'accorde à la conception nominaliste, inverse de la précédente, qui ne voit en l'Etat qu'un moyen d'action, un simple mécanisme commode qui satisferait soit les demandes individuelles, auxquelles le marché ne serait pas en mesure de répondre, soit les exigences d'une classe dominante à la solde de laquelle il serait. Il n'est pas plus un « comité chargé de gérer les affaires communes de la bourgeoisie tout entière », comme le soutient la thèse marxiste, que la somme de tous les citoyens qui, politiquement égaux, décideraient collectivement, comme le veut l'idéologie libérale. » Mohamed Cherkaoui, *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*, p. 83.

Les réformes utiles sont souvent celles que nous initiions dans nos classes, dans nos établissements. Elles peuvent venir des demandes des élèves comme le témoignage personnel que je donne ailleurs. Les réformes de l'Etat devraient le plus souvent permettre la création de l'espace de liberté qui nous est nécessaire pour initier ces changements sur le terrain.

« A mon sens, la manipulation des structures en vue de changer les pratiques n'a de sens qu'en réponse à un message du type "obligez-moi à faire ce que j'ai envie de faire, mais que je ne peux pas faire dans les conditions objectives où je me trouve". Ou encore : "empêchez-moi de faire ce que, dans les conditions où je suis, je suis enclin à faire pour assurer mes arrières, maîtriser mon angoisse, avoir la conscience tranquille" » Ducros, p. 64.

Ne pas oublier que le changement ne se maîtrise pas : il reste toujours une part d'incertitude

C'est notre capacité à supporter, à accepter l'incertitude qui est la condition de changement, d'évolution, d'adaptation possible. C'est peut être un point encore à aborder avec les élèves qui seront confrontés tout le long de leur vie à cette incertitude !

Pour en savoir plus sur le changement

<http://pedagopsy.eu/changement.html>

PLAIDOYER POUR CHANGER LE COLLÈGE

André Giordan et Jérôme Saltet²⁹

Que n'a-t-on dit ou écrit ces derniers jours sur la réforme du Collège !... Par cette réforme, la ministre souhaite s'attaquer au «maillon faible» de l'Education Nationale. «Inégalitaire», «susitant l'ennui», «le collège aggrave la difficulté scolaire, particulièrement dans les disciplines fondamentales», déclare-t-elle sur le site du gouvernement. Si cette réforme présente de nombreuses avancées qu'il s'agit de soutenir : l'autonomie des établissements, l'interdisciplinarité, l'accompagnement des élèves, sa mise en place sans préparation suffisante, sous forme d'annonce, ne pouvait sans doute susciter qu'une levée de bouclier et être prétexte à des enjeux politiques d'où les élèves sont les grands absents.

En 2012, nous avons lancé l'alerte sur la grande inefficacité du fonctionnement actuel de ces établissements, tant en matière de programmes, de méthodes pédagogiques, d'évaluation et de parcours scolaire. Pour faire avancer la réflexion, nous avons rédigé un livre de « bonnes pratiques³⁰ » ainsi que plusieurs articles pour les Cahiers pédagogiques et Educavox.

Les articles commençaient ainsi : « Cessons de nous lamenter, les solutions existent. Elles ont même été expérimentées dans des collèges français depuis plus de 20 ans ! ». En fait, l'importante recherche des Collèges expérimentaux de la fin des années 70, coordonnée à l'INRP par Louis Legrand, a joué un rôle pionnier en la matière. Il est dommage que nombre de ses résultats ont été oubliés. D'autres établissements ont encore montré la voie : le collège du Lycée Carnot de Paris ; plus récemment, le collège du Lycée Hermesinde du Luxembourg, le collège de l'Internat d'excellence de Montpellier, le collège de la Septième île à Brest, le Collège-Lycée expérimental (CLE) à Caen, le collège Anne Franck au Mans, le collège pionnier de la Maronne, le collège Clithène à Bordeaux.

29 Jérôme Saltet, co-fondateur et directeur associé du groupe Play Bac (Les Incollables, Mon Quotidien,...), a déjà publié trois ouvrages sur « apprendre à apprendre ». André Giordan, fondateur du Laboratoire de Didactique et Épistémologie des Sciences de Genève, est l'auteur de nombreux ouvrages sur l'école. Depuis 10 ans, Jérôme Saltet et André Giordan ont recensé, observé, analysé d'autres méthodes pédagogiques, d'autres organisations possibles. Dans plusieurs établissements, en Europe, ils ont testé d'autres innovations qu'ils ont évaluées. Un projet concret en ressort qui sera mis en place prochainement dans deux établissements de l'Île de France en construction.

30 J. Saltet et A. Giordan, *Changer le Collège, c'est possible*, Oh éditions/Playbac, 2012

De ces innovations et de ces expériences, des propositions émergent pour une réforme plus fondée du Collège. Tout d'abord, il faut tordre le cou à trois ennemis du « vrai » changement : le mythe des moyens, les tabous et le saupoudrage.

Quand il s'agit de répondre à cette question, « que faire ? », beaucoup et notamment les syndicats invoquent le dieu « Moyens ». Plus d'argent, moins de réduction de postes, plus de matériels et tout ira mieux. Disons-le tout net : c'est faux ! L'éducation est depuis longtemps le premier budget de la Nation. Les sommes dépensées par les collectivités locales pour construire des établissements donnent le vertige : un conseil général dépense environ 20 millions d'euros pour construire un nouveau collège. Et le coût annuel moyen d'un collégien a grimpé de 33% entre 1990 et 2004 pour atteindre 7 401 € ! Dans les comparaisons internationales qui nous font si mal, les pays plus performants que nous ne dépensent pas plus par élève. Tant mieux si la société veut investir plus sur la jeunesse, mais on a d'abord besoin de mieux utiliser les moyens disponibles...

Ensuite, nous devons nous affranchir des tabous qui bloquent la réflexion et l'action. Oui, on peut changer la routine des cours d'une heure qui favorise le zapping et qui démotive. Oui, on peut supprimer l'évaluation systématique par des notes qui stigmatisent. Oui, on peut apprendre aux élèves à apprendre par eux-mêmes, pour éviter les pertes de temps à attendre que le professeur cause. Oui, on peut s'attaquer à la prédominance idiote de ces maths qui infantilisent au lieu d'apprendre à penser. Oui, il faut changer de fond en comble les programmes pour que les savoirs dont un jeune a besoin soient au collège. Oui, le métier d'enseignant devra évoluer par un autre recrutement et une formation plus professionnelle.

Enfin, il faut apprendre à penser le changement de façon globale. Trop de réformes sont mortes de n'avoir attaqué qu'un petit bout du problème. Le socle, les rythmes, etc.... seul un projet global, cohérent a des chances de succès.

Les solutions existent

C'est à un tel projet que nous nous sommes attelés. Dessinons à grands traits, en 10 innovations clé, ce collège « optimal », fruit de 30 ans d'expérimentations et de 6 ans de veille sur les établissements qui « marchent » :

1. Les savoirs, les savoir-être (c'est-à-dire les attitudes comme la curiosité ou l'esprit critique...), les savoir-faire (en d'autres termes les démarches comme la maîtrise de l'information, les démarches scientifique ou historique, et surtout la démarche systémique, celle qui permet de comprendre les liens), mais également les savoir-vivre ensemble et les savoir-apprendre sont d'égale importance.

2. Le programme habituel est entièrement revu. Le Collège est centré sur l'essentiel des savoirs pour un jeune d'aujourd'hui. Des contenus disciplinaires devenus indispensables pour comprendre la société, comme le droit, l'économie, la psychologie, l'anthropologie sont ajoutés. La philo démarre dès l'entrée au collège. D'autres matières sont envisagées de façon transdisciplinaire autour de l'apprendre, de l'adolescence, de la connaissance

de soi et des autres.

3. Le parcours scolaire est personnalisé par chaque adolescent. Chacun est différent, chacun a sa peinture! Il est réparti sur 3, 4 ou 5 ans en fonction des facilités ou des difficultés des élèves. L'organisation par classes disparaît au profit de « groupes de vie », qui regroupent des élèves de tous âges.

4. L'emploi du temps des élèves n'est plus construit autour de la routine des cours d'une heure, mais autour de dispositifs très variés. Ce peuvent être des travaux personnels accompagnés, des séminaires, des conférences, des ateliers, des projets, des défis, des échanges de savoirs, des semaines à thème, etc.

5. Des pédagogies multiples centrées sur l'autonomie des élèves sont introduites. Les élèves sont en permanence « auteurs » de leurs apprentissages. Il n'est plus question de subir ! Et pour commencer d'attendre que le prof fasse son cours. Dès que l'adolescent entre au Collège, il est mis en situation d'apprendre, le plus souvent par lui-même, au travers de contrats mensuels. Il a cependant toujours à ses côtés une personne à consulter pour répondre à sa question, à sa préoccupation ou ses attentes du moment. ! Le CDI, un cartable électronique deviennent des outils incontournables.

6. Une nouvelle manière d'évaluer les élèves est introduite. C'est la fin des notes systématiques ! Les élèves connaissent dès leur entrée au Collège les éléments de savoirs et de compétences sur lesquels porteront les évaluations. Chaque élève peut demander lui-même d'être évalué, quand il se sent prêt sur l'un des objectifs éducatifs.

7. Les « profs » ne sont plus les héros de leur discipline, mais des spécialistes de l'élève et des référents de culture ! « Metteurs en savoirs », ils interpellent les élèves, les accompagnent, leur donnent le goût d'apprendre, les conduisent à prendre du recul et à faire le point sur leurs acquis. Leur personnalité est valorisée ; ils deviennent avant tout des « repères ». Pour être plus disponibles, ils font la totalité de leur temps de travail dans l'établissement. Ils ont à disposition un lieu personnel de travail et les moyens adéquats.

8. Les espaces éducatifs sont fonctionnels et très variés : amphis polyvalents, ateliers, salles pour les « groupes de vie », studios pour le travail personnel ou en petit groupe en lien avec la médiathèque. Finies les salles de classe identiques et impersonnelles ! Chaque espace est personnalisé. Les élèves ou les groupes d'élèves personnalisent également leurs lieux. Bien sûr l'établissement prend en compte le développement durable.

9. Le Collège est une école du « positif ». Le jeune n'est jamais stigmatisé, les efforts sont valorisés. L'erreur n'est plus une « faute », mais du matériel d'apprentissage. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'exigences dans cet établissement. Au contraire, celles-ci sont priorisées par des contrats. La sanction éventuelle devient un « plus », c'est-à-dire un travail pour la communauté.

10. Une forme de démocratie est vécue au quotidien par tous les acteurs du Collège, permettant un apprentissage concret à la citoyenneté et des valeurs de la République.

Aucune de ces dix idées n'est du domaine du rêve ou de l'utopie ! Toutes ont déjà été expérimentées par nous-mêmes ou nos équipes avec succès. Et ce Collège ne coûtera pas plus cher que les collèges qui se créent aujourd'hui.

Mais rien ne se fera sans une réelle formation des enseignants et des cadres du système éducatif au préalable. Et rien ne se fera d'en haut, par injonction. Continuons à multiplier les tentatives à la base...

L'ESTIME DE SOI : FREIN OU MOTEUR DU CHANGEMENT³¹ ?

Maridjo Graner³²

Depuis que les pionniers que furent Carl Rogers, Alfred Adler et surtout Paul Diel se sont intéressés au besoin d'estime, les études sur ce sujet n'ont cessé de progresser et les livres, articles, conférences, qui y sont consacrés se sont multipliés. L'idée que doter les enfants d'une image d'eux-mêmes suffisamment bonne, est nécessaire à la formation d'une personnalité équilibrée est maintenant très généralement reconnue. C'est en effet la condition pour pouvoir entretenir avec les autres des rapports exempts de domination-soumission...

L'auto-jugement positif ne reflète pas que l'accord intime avec nous-mêmes, l'assentiment à ce que nous sommes, aux choix que nous faisons et aux valeurs qui les inspirent, « boussole » sans laquelle nous ne saurions comment nous conduire dans la vie. Il se nourrit aussi en grande partie de l'image que les autres nous renvoient de nous. Ce besoin d'égards et de reconnaissance, de considération positive (C.Rogers³³) est naturel. Sa satisfaction mesurée est en effet garante de sécurité affective et de développement équilibré. Mais frustré dès l'enfance par une éducation manquant d'indulgence et de tendresse, ou au contraire flatté et comblé sans condition, il « s'exalte », devient insatiable et engendre des réactions et comportements chargés de défendre ou de conforter une image positive de soi. Ces réactions et comportements illogiques, inadaptés, destructeurs du bien-être intérieur comme du lien interindividuel, prennent les quatre directions d'une surestime- mésestime de soi comme d'une surestime-mésestime des autres ou encore d'une disculpation-inculpation excessive de soi et des autres (P. Diel³⁴).

31 Cet article reprend le chapitre sur l'école de son ouvrage « *Mieux comprendre nos comportements. Regards sur nos raisons et déraisons d'agir* », Chronique sociale, 2011, revu et complété.

32 Maridjo Graner est secrétaire générale d'École changer de cap. Après des études de psychologie à la Sorbonne et à l'Institut de psychologie, elle a été psychologue scolaire. Membre du comité de rédaction de la Revue de Psychologie de la Motivation, formatrice à l'IFPM (Institut de Formation à la Psychothérapie de la Motivation), elle a présidé l'Association Couples et familles des Hauts de Seine ainsi que la Commission Ethique de la Fédération Couples et familles au niveau national.

33 Carl Rogers, *Le développement de la personne* (1951-1961), trad. Française 1968, rééd. Dunod, 1998.

34 Paul Diel, *Le besoin d'amour. Tendresse, estime, autorité dans l'éducation des enfants*, Payot&Rivages, PBP, 2010

L'estime de soi à l'école

Or l'école est le lieu privilégié de la satisfaction du besoin d'estime, lorsque l'enfant s'y sent à l'aise dans ses rapports avec les camarades et les enseignants, et face aux exigences du travail qui lui est demandé. Et pourtant c'est dans ce cadre que se forment ou se renforcent trop souvent les supériorités-infériorités liées à une conception de la réussite trop exclusivement axée sur les aptitudes au raisonnement logique, à la théorisation et l'abstraction, aux dépens d'autres formes d'intelligence, de goûts et des qualités humaines qui devraient être communes à tous. Et c'est dans ces conditions que nous voyons se développer les conséquences de la mise à mal de l'estime de soi de trop de jeunes exclus de cette forme de réussite et de l'hyper valorisation de ceux qui, au contraire, réussissent dans ce cadre.

Armen Tarpinian³⁵, alors président de l'association Ecole, changer de cap, en a défini le projet en ces termes: « C'est donc pour remédier aux souffrances des élèves généralement dénoncées - ennui massif, décrochages, violences, replis dépressifs - et au mal-être des enseignants, qui perdent le plaisir d'enseigner à des élèves qu'ils n'arrivent plus à intéresser ou qui les défient- que l'école se doit d'entreprendre les transformations «nécessaires et possibles » qui concernent ses moyens et ses méthodes, mais avant tout ses finalités. Elles devraient avoir une visée anthropologique, qui envisage, au-delà de la réussite scolaire, la réussite humaine. Loin de négliger la réussite scolaire cette nouvelle orientation, lorsqu'elle est mise en œuvre, la favorise. Mais elle n'en fait pas le seul critère de la valeur humaine. Comme nous avons vu, dès le départ de la scolarité l'intelligence "scolaire", abstraite, prime sur toutes les autres et donne sa définition restrictive à la réussite. Le radical changement de cap consiste à sortir de la culture individualiste hyper compétitive qui règne à l'école comme dans la société pour s'orienter vers la « réussite ensemble » grâce à la coopération et l'entraide. Et pour cela il s'agit de créer les conditions d'une éducation humanisante où savoirs, savoir-faire, savoir-être, s'apprennent conjointement, grâce au développement des compétences psycho- sociales (le savoir-être- ensemble) tant des élèves que des maîtres » .

Ces conditions sont connues, détaillées par exemple dans l'ouvrage d'André Giordan et Jérôme Saltet³⁶... et urgentes pour que des élèves ne puissent plus, comme je l'ai entendu, se présenter ainsi : « Nous, Madame, on est les nuls ». A ma question : « Qu'est-ce que c'est des nuls ? » a répondu ce constat sans nuance : « Ben, vous savez bien. C'est quand on a que des mauvaises notes ». Perdants de la course à la réussite ces élèves d'une classe professionnelle, comme bien d'autres dans leur cas, se sentent exclus d'un système qui peine à se transformer et, au passage, leur fait perdre tout sentiment de leur valeur. Or l'estime de soi, nous l'avons vu, est un besoin fondamental, vital. Culpabiliser les élèves à l'excès ne les stimule pas mais les incite à se justifier, selon les quatre directions, définies plus haut, de la surestime/sous-estime de soi et des autres. Le « management par le stress » est aussi dommageable à l'école que dans l'entreprise : lorsqu'elles sont le seul mode d'évaluation, les notes , qui participent au tri entre les « bons » et les « mauvais » élèves ne

35 Armen Tarpinian, *Donner toute sa chance à l'école. Treize transformations nécessaires et possibles*, Chronique sociale, 2011.

36 André Giordan et Jérôme Saltet, *Changer le collège c'est possible. Et pour nos enfants c'est urgent*, PlayBac, 2010

peuvent aider à progresser que les jeunes qui s'en sentent capables. Elles conduisent les abonnés aux mauvaises notes au désespoir sur soi, entretenu par les jugements dévalorisants (« vous êtes des nuls ») qu'ils intériorisent ou contre lesquels ils se révoltent, rendus finalement allergiques à tout jugement même justifié, ce qui perturbe leur capacité à distinguer le bien du mal qu'ils peuvent se faire et faire aux autres.

L'auto-dévalorisation induit des justifications destinées à éloigner ce sentiment douloureux lorsque cela paraît hors de portée de pouvoir changer ses causes, c'est-à-dire ici d'avoir de bonnes notes: "puisque je suis nul pas la peine de travailler", "à quoi ça me sert puisque je veux être footballeur", " réussir à l'école c'est bon pour les filles, la vraie vie est ailleurs", "c'est les profs qui sont injustes", "de toutes façons personne n'y comprend rien". Il y a bien sûr aussi des remédiations positives, par exemple dans le sport, mais le risque est grand pour certains de ces jeunes d'être entraînés dans la délinquance.

Au cours d'une intervention dans un module « Education à la vie » un élève de 6^e explique : « Dans ma bande on a de l'honneur si on bat un plus fort que soi. Alors si on jette des pierres sur la police...», assertion qui a été discutée et ses valeurs recadrées par ses camarades. Mais cette posture peut aller dans certaines circonstances, et si rien n'a été entrepris pour faire réfléchir ses adeptes, jusqu'à brûler des écoles, cet endroit où on n'arrive pas à avoir de l'honneur, ou à fuir dans la déscolarisation. Comment les inciter à se respecter et respecter les autres si eux-mêmes ne le sont pas ? Respecter les enfants ne consiste pas à s'incliner devant eux mais à prendre au sérieux leurs préoccupations, reconnaître leurs sentiments, remarquer et faire remarquer ce qui va bien au lieu de penser que cela va de soi et que seul ce qui va mal doit être mis en avant. Plaider pour l'école bienveillante est loin de l'attitude « bisounours » que lui reprochent ses détracteurs. Elle est une nécessité d'abord humaine mais aussi sociale, au vu des dégâts qu'engendre l'école du tri. Tous les « lanceurs d'alerte », acteurs de terrain et observateurs de l'école (le rapport PISA de 2009 n'y est pas pour rien) ont fini par faire émerger cette conscience et appeler à une Refondation.

En ces temps de violences où les attentats montrent jusqu'où peut aller le besoin d'estime devenu vanité d'être le plus fort, le justicier, rédempteur de soi-même et du monde, « pour le bien du monde dans le sang du monde » (P. Diel), l'école ne peut évidemment pas tout. Mais elle peut éviter de reproduire les inégalités sociales et les comparaisons humiliantes qui fragilisent certaines personnalités et encourager la réussite-ensemble au bénéfice de tous : des perdants de la compétition actuelle mais aussi des gagnants qui, eux, peuvent y perdre l'occasion de développer leurs qualités humaines. Ce n'est évidemment pas inéluctable et toute généralisation est a priori erronée. Mais la surestime de soi encouragée par les bons résultats scolaires peut en inciter certains à laisser en friche des qualités relationnelles et des capacités requises par la vie quotidienne qui vont leur manquer s'ils se développent trop uniquement sur le plan intellectuel.

Les freins

Et c'est sans doute parmi eux que se recruteront les plus farouches opposants à la réforme nécessaire de l'école. Car reconnaître la nécessité du changement c'est critiquer implicitement, et de plus en plus explicitement, ce qui se fait actuellement. Il n'est pas

étonnant que cela réveille des résistances, car cela semble mettre en cause non seulement la valeur professionnelle des acteurs de l'école mais aussi la valeur individuelle de ceux qui ont mis à profit son esprit et ses méthodes dans leur propre vie : enseignants, dirigeants, cadres, intellectuels, pour qui la réussite scolaire a conforté la réussite sociale de leur famille ou joué son rôle d'ascenseur social, et qui lui en sont reconnaissants. Remettre en cause cette forme de scolarité, compétitive, élitiste, misant sur l'intelligence abstraite, théorique, qui leur a si bien réussi revient pour eux à une remise en cause insupportable de leurs valeurs et de leurs choix de vie. Et bien que ce ne soit pas la réussite sociale qui soit ici visée, mais sa survalorisation, contre cette perte ressentie de l'estime de soi les résistances s'organisent. Et l'école, « fille et mère de la société », qui prépare les évolutions sociales dépend aussi des mentalités collectives de son époque.

Elle se trouve aujourd'hui partagée, comme la société dans son ensemble, entre les tenants de la culture classique, acquit culturel qui a fait ses preuves, de l'enseignement traditionnel auquel les élèves sont tenus de s'adapter et qui se désintéresse plus ou moins de ceux qu'il laisse au bord de la route, et les tenants de l'Ecole nouvelle qui considèrent que c'est à l'école de s'adapter aux élèves qui lui sont confiés de façon à les faire progresser et les préparer à un monde qui a changé.

Dans le milieu scolaire, les freins au changement viennent de tous ses acteurs : parents d'élèves soucieux de la réussite sociale de leurs enfants, encore trop liée au diplôme obtenu et qu'ils ne sont donc pas prêts à relativiser ; enseignants inquiets d'avoir à abandonner le cours magistral auquel ils sont formés et qui leur donne (ou donnait) le prestige du « maître qui sait » au profit d'un travail en équipe et d'une autonomie des élèves auxquels ils ne se sentent pas préparés. Et dont l'idée même sonne comme une remise en cause de leur valeur professionnelle et individuelle, alors qu'elle s'adresse, non à eux en particulier mais au dysfonctionnement du système dans sa conception d'ensemble ; et les élèves eux-mêmes ne sont pas tous prêts à troquer leur passivité contre des méthodes qui les responsabilisent et les exposent et que, eux non plus, ne se font pas confiance de savoir affronter.

Le moteur

Et pourtant le changement est bel et bien en marche, depuis les pionniers dont Célestin Freinet est peut-être le plus connu en France, jusqu'à la réforme du collège préconisée par le Ministère de l'éducation nationale, qui devrait se mettre en place à la rentrée 2016 malgré les résistances que rencontre toute injonction venue d'en haut, ressentie comme infantilisante et comme telle inclinant au sabotage, ou à la défiance si la formation nécessaire ne suit pas.

Mais de nombreux enseignants n'ont pas attendu les préconisations ministérielles pour travailler en équipe, pratiquer les projets interdisciplinaires, promouvoir les méthodes actives, individualisées, inciter les élèves à s'entraider, instituer des formes d'évaluation formatrice et la démocratie dans la classe. Lorsque l'estime de soi repose sur des valeurs humanistes et non sur celles de la réussite individuelle, elle ne s'oppose pas à la reconnaissance sereine de ses propres erreurs et manques mais encourage au contraire à changer pour y porter remède et retrouver ainsi l'accord avec soi-même. Et ce faisant,

encourager les autres, en évitant de les inculper pour se disculper, à suivre le même chemin de connaissance de soi.

Recherchant le moyen de remédier à leur mal-être individuel devant l'échec scolaire et une atmosphère délétère d'ennui et/ou de violence dans leur classe, ces enseignants se sont appuyés sur des méthodes ayant fait leurs preuves dans ce contexte, parfois depuis de longues années (telle la pédagogie institutionnelle par exemple), ou ont expérimenté des méthodes innovantes en harmonie avec leurs propres valeurs. Confiants dans leur capacité de changement ils l'ont fait sans s'en vouloir ni en vouloir à leurs élèves des insuffisances inhérentes à toute expérimentation et auxquelles ils se sentaient prêts à remédier. Car c'est bien cette confiance en soi qui sous-tend la confiance dans la vie malgré ses aléas et qui permet d'affronter le changement.

Celui-ci a plus de chances de se généraliser s'il est reconnu et valorisé. Actuellement la situation est encore fragile mais un travail de réflexion d'une grande intensité est porté par les mouvements de recherche pédagogique et d'éducation populaire et se diffuse à travers sites, blogs et revues très consultés, colloques et séminaires très suivis, stimulé par la nécessité de remédier aux souffrances scolaires, de conforter l'accès à des savoirs traditionnels et nouveaux, mais aussi de promouvoir une formation qui inclut, au-delà même de la citoyenneté, le déploiement des qualités humaines. Ce programme est déjà réalisé en tout ou partie, dans de nombreux établissements scolaires innovants, mais malheureusement pas encore généralisé.

Pourtant comment envisager une possibilité d'enrayer la violence dans les rapports humains, sans un « changement de cap » de l'éducation, tant familiale que scolaire, qui prenne au sérieux le besoin d'estime. La reconnaissance de son importance et la connaissance précise des conséquences de son traitement désinvolte pourraient ouvrir la voie à ce progrès de dimension anthropologique.

A côté de raisons institutionnelles et sociales n'est-ce pas en effet à cette aune qu'il nous faut comprendre les leviers et les freins au changement, que nous pouvons observer dans tous les domaines mais en particulier à l'école ?

.

AUJOURD'HUI, J'ENLÈVE LE HAUT, DEMAIN J'ENLÈVE LE BAS ... FAUT-IL CHOISIR POUR REFONDER L'ÉCOLE?

Marie-Francoise Bonicel³⁷

Beaucoup se souviennent, ou pour les plus jeunes, ont entendu parler de cette audacieuse affiche publicitaire de 1981, avec la sulfureuse Myriam : « le 2 septembre, j'enlève le haut, demain j'enlève le bas ». La formule est tombée dans le domaine public et s'est appliquée par la suite à bien d'autres champs.

Vagabondages dans les hauts et les bas

Le récit mythique de la Genèse, cette antichambre de nos structures sociales, est un inépuisable réservoir de métaphores pédagogiques. Dans l'organisation du monde, on se rappelle que Dieu s'empressa de séparer les eaux d'en haut et les eaux d'en bas créant immédiatement un clivage porteur d'une hiérarchie. Dans son étonnante traduction inspirée du structuralisme, Chouraki fait dire à Elohim (Yahvé) « Un plafond sera au milieu des eaux. » Apparemment, un principe qui fit école ...

Cette division est présente dans les champs de la vie sociale et économique: découpage administratif ou régional de notre territoire (Bas-Rhin et Haut-Rhin, Basse et Haute Normandie...), dans l'industrie sidérurgique (les hauts-fourneaux et les bas-fourneaux), la finance et les bilans (bas de bilan avec ses éléments circulants non permanents et les hauts de bilan avec ses éléments permanents), le bas-clergé et le haut-clergé sous l'Ancien Régime clivant les clercs.

Elle surgit de façon informelle dans les configurations villageoises ou urbaines avec des hiérarchies privilégiant parfois les hauteurs, ailleurs les plaines ou les rives, et apparaît dans les statistiques socio-économiques définissant les classes sociales ou les revenus.

37 Marie-Françoise Bonicel est formatrice, Maître de Conférences en psychologie sociale-clinique et enseignant-chercheur du Laboratoire LPA de Reims (« Stress et société »). Ses travaux ont porté sur stress et vie quotidienne, stress et traumatismes transgénérationnels des rescapés de génocides.

Il faut mépriser les hauts et reprendre les bas. Jacques Chirac. (... à propos des sondages !)

Vaste programme, comme aurait dit de Gaulle, et la question est aussi ancienne que celle de l'histoire des institutions où se posent la cohabitation de l'efficacité et de la démocratie, le souci de garder la ligne idéologique et de prendre en compte les spécificités locales ou culturelles, de garder la souveraineté du roi et la légitimité des individus.

Les choses se sont complexifiées quand les gens d'en haut ont été élus par ceux d'en bas, dans un système de démocratie indirecte, et non plus héritiers de droit divin. La démocratie directe est peu présente dans notre espace citoyen, sauf par de rares référendums ou les votations suisses, et la démocratie participative, ailleurs que dans le secteur associatif ou autogéré, les primaires des partis, reste marginale. Cette préoccupation de partage des pouvoirs a été partagée par bien d'autres structures très hiérarchisées comme l'Eglise catholique, le Parti Communiste au temps de sa grandeur ou par des pays aux institutions fédérales.

A l'occasion d'un échange entre confrères sur l'opportunité d'opérer les réformes de l'Education nationale soit à partir du haut, soit à partir du bas en excluant l'un ou l'autre des deux termes, ce débat récurrent se réveille.

Les uns estiment que les décisions venant du Ministère sont déconnectées de la réalité du terrain et sont destinées à rester « lettre morte » ou à susciter des réactions de la base qui les renvoient dans les oubliettes de l'histoire (Loi Devaquet par ex.). Pour d'autres les innovations ou expérimentations, « menées en bas » n'ont pas d'impact sur l'ensemble du système et restent parcellaires, saupoudrages courageux certes, mais ni mutualisés, ni connus notamment depuis la suppression au Ministère d'une structure gérant les innovations pédagogiques, comme la lutte contre les violences scolaires, la mise en place de médiateurs, les initiatives artistiques ou culturelles avec l'extérieur etc..

Ce qui est sûr, qu'elles viennent d'en haut ou d'en bas, les impulsions semblent trop souvent se dévitaliser et s'enliser dans les sables mouvants des structures intermédiaires, sont parfois bloquées par la force conservatrice des syndicats, des fédérations de parents d'élèves ou par l'inertie personnelle et la résistance au changement des individus ou des groupes.

Le philosophe Tzvetan Todorov explique cette force de résistance active ou passive par « le gigantisme d'un corps de l'éducation nationale, constituée d'acteurs multiples dont aucun n'a un pouvoir suffisant pour mener à bien une réforme mais qui, presque tous, ont un pouvoir suffisant pour bloquer les autres ».

On sort accablés de ce constat trop lucide. Pour l'un de mes collègues, homme de conviction engagé depuis des décennies dans le mouvement REVEIL qui constitue un lieu ouvert et militant pour "une école créatrice d'humanité" et un « Réseau d'Échanges, de Valorisation et d'Études des Initiatives Locales », « considérer que le Loi peut faire changer les pratiques, et d'abord les "regards", des enseignants sur leur "mission", c'est les réduire au rôle de "fonctionnaires exécutants" obéissant aux instructions "venant d'en haut". »

Ses convictions sont confortées par des exemples puisés dans nos grandes réformes sociétales et il cite ainsi la genèse de la loi sur l'avortement qui a suivi et entériné les mœurs et ne les a pas précédés. L'exemple a toute sa valeur.

Pourtant, mon goût pour l'histoire du droit et ses liens avec la société, m'ont toujours fait douter de l'affirmation de Michel Crozier " on ne change pas une société par décret", ou la nuancer tout au moins.

L'histoire de l'esclavage dans laquelle je me suis replongée par nécessité de mieux connaître le terrain des formations en Martinique rappelle bien, que c'est le droit, qui éclairé par des élites et sans attendre un consensus illusoire, a fait changer les choses et non les quelques révoltes sporadiques d'esclaves, indispensables cependant pour éveiller les consciences. De la même façon en France, Robert Badinter ne s'est pas appuyé sur un consensus (les abolitionnistes étaient minoritaires : 37 %) pour voter l'abolition de la peine de mort.

Lorsque les Japonais ont développé l'approche de la qualité dans les entreprises (cercles de qualité des années 70-80), leur succès au Japon, qui perdure sous d'autres formes tient à cette double prise en tenaille de la base et du top management. Sa faible pérennisation dans les entreprises en France semble liée au moindre engagement du « top management ».

Quand Bourguiba de la belle époque développait l'éducation en Tunisie, son souci était de s'attaquer à la question de l'École par le haut et la base, estimant que les cycles intermédiaires suivraient par capillarité. C'est ainsi qu'il a fait porter ses efforts sur l'enseignement supérieur et mis en route de nombreux programmes en direction de l'enseignement primaire.

On juge mieux les hommes de bas en haut que de haut en bas. Paul Claudel

Je ne vais pas alimenter cette dichotomie, et commenter cette parole de poète. La grande concertation à laquelle ont participé bien des acteurs d'une base éclairée et engagée, pour une refondation de l'École, qui reste à traduire en actes, laisse augurer un désir et une volonté partagée de changement, même si ce n'est pas forcément pour aller dans le même sens !

Les paradoxes sont nombreux : tandis que la base se rebelle contre les décisions prises au Ministère « loin des réalités de terrain », d'autres (peut-être les mêmes) s'insurgent contre les tentatives d'instaurer plus d'autonomie aux établissements et ainsi de « casser » le

sacro-saint principe d'égalité, dont tout observateur éclairé et de bonne foi sait qu'il est une illusion d'optique confortant l'inégalité de fait. Les uns réclament des directives claires sur les signes ostentatoires religieux, les autres (les mêmes, peut – être, s'insurgent contre l'hypothèse d'une notation par leur chef d'établissement, tout en se plaignant de ne pas avoir le soutien de leur hiérarchie face aux violences et en exerçant leur droit de retrait quand celles-ci s'exaspèrent.

Et pourtant...J'ai eu l'occasion de communiquer à la Biennale de l'Éducation à Paris, en juillet 2012, lieu de rassemblement de centaines d'acteurs de la vie éducative qui pendant quatre jours ont échangé et partagé leurs expériences. Occasion surtout de m'émerveiller devant le foisonnement de recherches, de publications, d'interventions sur des initiatives amples ou minuscules qui disent la vitalité des acteurs de terrain.

Recherches et expériences loin du Ministère, mais pas forcément contre lui, acteurs qui font vivre cette Éducation Nationale avec créativité, sans moyens supplémentaires ou si dérisoires, mais avec la conviction que l'initiative est possible.

En anthropologie du développement on sait que l'approche préférentielle est celle « de bas en haut » (bottom-up) et cela paraît bien séduisant : on part des besoins exprimés à la base et le haut accompagnerait le processus de mise en œuvre... Serait-ce un exemple à suivre ici ? La situation est souvent en fait beaucoup plus complexe disent les observateurs vigilants « et il est relativement facile de manipuler ces méthodes pour les mettre au service de la validation systématique des bons vieux projets de développement parachutés « de haut en bas » (top-down) ».

Pour sortir des pattes de ce mammoth pas encore prêt à l'allègement (et on sait la grande longévité de cet animal), j'avancerai quelques pistes :

Le rôle des corps intermédiaires :

Qui sont-ils ? Dans cette liaison entre le haut et le bas, les chefs d'établissements, les décideurs qui gravitent au sein du Rectorat, le Corps des Inspecteurs, jouent un rôle fondamental. Courroies de transmissions souples ou rigides, ils soutiennent, favorisent les initiatives ou élèvent des obstacles. En leur temps, nous avons pu expérimenter avec ce vaste ensemble de stages – 50 par an sur 15 ans- (Jacques Nimier-FNTE), combien le soutien des responsables successifs de MAFPEN et d'IPR motivés avait permis cette réalisation innovante et globale. Et nous avons pu vivre aussi que c'est un Recteur qui les a supprimés sans concertation aucune, malgré bien des interventions et soutiens. Les formateurs et les formés ont essaimé ailleurs et autrement. Le rôle des corps intermédiaires est précieux, mais ne résiste pas à tous les coups de boutoir.

La conscience de la marge de liberté dont ils disposent :

Pour avoir assuré de nombreuses formations en direction des chefs d'établissements en France et à l'étranger (voir Bonicel (MF) Le stress des chefs d'établissements : du chaos à

l'ajustement créateur. in La revue de Gestalt. n° 13-14, Mai.1998 pp. p.91-110), j'ai pu mesurer les différences de comportements individuels face aux mêmes contraintes. J'ai observé le bon usage ou non de cette marge de liberté dont beaucoup d'entre eux ne voyaient même pas la lueur.

Certains, obsessionnels de la perfection ou de l'obéissance sont tétanisés devant les réformes, décrets et autres circulaires (comme pour Le voile !) et accablés (Légitimement parfois) par le florilège de demandes d'informations, de documents statistiques de contrôle à faire parvenir en haut-lieu (sans doute stockés dans d'improbables greniers du haut-lieu.) Ceux-ci, s'empresent de mettre en place la dernière directive dans les meilleurs délais et consomment beaucoup d'énergie à faire passer ces modifications ou nouveautés auprès des personnels, des élèves et des familles en immédiateté en imposant ce qu'on leur a imposé.

D'autres, de structures psychiques plus « perverses » (au sens de capacité à contourner la loi), estiment devant cette prolifération qu'il est urgent d'attendre le changement de Ministre ou de Recteur, la circulaire contredisant la précédente, et font de la résistance passive un mode d'action, repoussant la mise en place, utilisant l'opposition des enseignants ou des parents pour la justifier.

Et enfin d'autres gagnés par un ajustement créatif vont s'appuyer sur tous les interstices de liberté pour innover, adapter, se servir des directives et du nouveau pour faire du neuf et au lieu de consommer de l'énergie pour se plaindre ou combattre dans des oppositions stériles, font des textes un levier pour susciter des initiatives et engendrer des démarches fertiles.

La consultation de la base n'exclut pas que le détenteur de l'autorité soit décisionnaire, notamment dans des postures d'arbitrage. La question des rythmes scolaires en est un exemple éloquent : intérêts divergeant selon le type d'établissement, sa position géographique urbaine ou rurale, selon le recrutement sociologique des élèves, sans compter les intérêts économiques du tourisme ou le souci de l'enseignement religieux. Le haut doit trancher.

Amplifier le sens de la responsabilité personnelle :

On sait la diversité d'attitudes face aux contraintes réelles ou imaginaires (les plus difficiles à vivre) que ce soit dans la mission managériale ou pédagogique. J'ai pu développer ces pistes (voir Bonicel (MF) Former les chefs d'établissements à la complexité in Ecole, Changer de Cap, Chronique sociale, 2007) en mettant l'accent à la fois sur une formation humaine qui prend en compte ce que nous appelons le développement

personnel à **visée professionnelle**, pour ne pas effaroucher une hiérarchie sourcilleuse.

Mais tout autant, la formation continue et notamment celle pratiquée entre pairs dans des groupes d'analyse de pratiques, permet de faire évoluer les représentations des contraintes ou des espaces de liberté dont disposent les chefs d'établissements, des liens de coopération qu'ils peuvent établir entre collègues partageant les mêmes soucis. « Tisserand des complexités, tisserand de la complexité, le chef d'établissement est au cœur autant qu'à la tête de l'institution, à la fois fil conducteur et créateur de liens en interne et dans les territoires au-delà des murs. »

L'opposition « haute et basse » est en effet relativisée par les liens horizontaux établis.

La création déjà contestée des ESPE (Ecoles Supérieures du professorat et de l'éducation est intéressante à regarder sous l'angle de cette dualité haut/bas. L'expression « maître d'œuvre » qui qualifie la mission de ces nouvelles structures est prometteuse. Dans le domaine de la construction « on appelle **maître d'ouvrage** l'entité porteuse du besoin, définissant l'objectif du projet, son calendrier et le budget consacré à ce projet. Le résultat attendu du projet est la réalisation d'un produit, appelé **ouvrage**. Et **La maîtrise d'ouvrage** (en anglais Project Owner) maîtrise l'idée de base du projet, et représente à ce titre les **utilisateurs finaux** à qui l'ouvrage est destiné ». Cela suppose de tricoter les contraintes « d'en haut », les besoins « d'en bas », sans oublier le contexte, social, économique et psychologique. Un bel ouvrage, il faut l'espérer, si chacun des acteurs dilate sa responsabilité personnelle pour vitaliser et enrichir le projet.

St Benoit, mort au VI^{ème} siècle, a gagné une autorité bien au-delà de la sphère religieuse et de très grandes entreprises internationales plus soucieuses dans leur management, de leurs résultats que d'une quelconque spiritualité, s'appuient pourtant sur le triptyque de la règle de subsidiarité qui gère les monastères bénédictins : déléguer, accompagner, rendre compte.

C'est peut être par cette fécondité réciproque verticale et transversale qu'il sera possible de dépasser les oppositions stériles entre haut et bas.

Jacky Beillerot affirmait dans son livre bijou " Voies et voix de la formation" qu'elle est :

Une colline éternelle

Un travail de la terre

Une aventure

Une réflexion

Cette poétique formulation peut s'étendre à une utopique réforme de l'Education nationale, en inversant au besoin de haut en bas ou...de bas en haut les vers du poème.

« Il y a des hauts et des bas dans la vie, comme disait le groom de l'ascenseur ». A. Allais.

CHANGEMENT DANS LA REPRÉSENTATION DE LA MÉDIATION PAR LES PAIRS CES VINGT DERNIÈRES ANNÉES

Brigitte Liatard³⁸

De l'accusation de secte à la remise de la décoration... « Prouvez nous que vous ne faites pas partie d'une secte » me disait-on parfois en 1994 quand, invitée dans un établissement scolaire, je venais présenter la médiation par les pairs. Et c'est une méfiance, sans doute légitime, mais face à laquelle on peut se trouver bien démuni pour répondre.

Mai 2013, Canopé, réseau de création et d'accompagnement pédagogique placé sous la tutelle de l'Éducation nationale, présente la médiation par les pairs comme un piste capable d'améliorer le climat scolaire. Septembre 2013 est publiée, avec le logo de l'Éducation Nationale, la Charte de qualité de la médiation par les pairs que notre association MédiActeurs Nouvelle Génération a initiée. Mai 2014, notre fidèle président d'honneur, André de Peretti, qui vient d'entrer dans sa centième année décore notre association à travers ma personne, de la médaille du Mérite.

Vingt ans ont passé... les associations et organismes qui forment aux compétences psycho- sociales et à la médiation par les pairs se sont multipliés.

Une évolution ?

Une évolution qui interroge, certes les temps changent... mais à ce point ? Un rapide retour sur ces deux dernières décennies s'impose. Au-delà de cette suspicion un peu rapide d'appartenance à une secte, d'autres arguments, plus étoffés, se profilaient :

- si je m'intéresse à la médiation par les pairs, disait un chef d'établissement, ce sera la preuve que mon établissement est violent,
- la médiation est une chose trop importante pour qu'on la confie à des jeunes

38 Brigitte Liatard est co-fondatrice de l'association Génération Médiateur. Après l'avoir quittée elle a créé en 2010 l'association MédiActeurs Nouvelle Génération où elle est formatrice.

(inquiétude provenant, entre autres, du responsable d'un organisme de médiation),

- c'est une responsabilité trop lourde pour qu'on la confie à des enfants à qui on vole leurs jeunes années,
- c'est le travail et la responsabilité de la Vie Scolaire, les donner à des élèves est de la pure démagogie,
- il n'est pas question de laisser les élèves gérer tous les problèmes de violence de leur collègue ou de leur école
- les médiateurs vont se prendre pour des petits Zorros, avoir la grosse tête et faire leur loi...

A ces opposants il fallait reconnaître souvent la bonne foi. Certaines expériences de médiation par les pairs, lancées trop rapidement après une formation trop courte, ou interrompues trop vite, décevaient les élèves. Encore plus grave, l'absence d'accompagnement de la part des adultes de l'établissement laissait des élèves en difficulté, voire en danger.

Pourtant derrière ces inquiétudes légitimes, on sentait surtout la crainte de la part des adultes de perdre du « pouvoir » et une conception de l'éducation qui limitait l'enseignant à un transmetteur de savoir et l'enfant à un élève. Je n'oublierai jamais cet enseignant de collège qui, en début d'un stage de formation à la médiation pour lequel sa direction l'avait inscrit contre son gré, est venu nous voir pour nous expliquer qu'il était hors de question pendant ces journées de parler de jeunes et d'adultes mais seulement d'enseignants et d'élèves ; bien sûr il n'est pas resté longtemps.

Un long chemin était à parcourir pour ces pionniers de la médiation par les pairs. Certes la médiation existait depuis de longues années dans les pays anglo-saxons mais on nous répondait que « ce n'était pas pareil »...ce qui n'était pas faux. Ni les reconnaissances officielles, ni les prix divers comme le prix du Club européen de la santé décerné à Bruxelles en 1997, ni les livres parus comme le nôtre³⁹, ni celui du sociologue Jean-Pierre Bonafé-Schmitt⁴⁰, ni les articles, reportages et enquêtes souvent très documentés de journalistes, ni les recherches universitaires, ni les rendez-vous avec des autorités, ni les rencontres qui rassemblaient des centaines de jeunes médiateurs au Mémorial de la Paix de Caen ou à la Grande Arche de la Fraternité de Courbevoie, ne changeaient les esprits.

Pourtant, devant des salles pleines les jeunes médiateurs témoignaient de leur expérience, montraient qu'ils étaient des élèves comme les autres et répondaient avec une richesse de vocabulaire et un humour qui frappaient leurs détracteurs. Plusieurs personnalités d'abord opposées au principe, changèrent leur regard. ... « ce sont des jeunes capables de se décentrer, ce qui est rare à leur âge », me disait-on. Mais ces évolutions restaient individuelles.

39 Brigitte Liatard, *Contre violence et mal-être, la médiation par les élèves*, Nathan, 1999

40 Jean-Pierre Bonafé-Schmitt, *La médiation par les pairs*, éditions ESF, 2000.

La campagne contre le harcèlement

Et c'est, sans aucun doute, le lancement de la campagne contre le harcèlement au printemps 2011 qui fit basculer les mentalités. Aux assises furent présentées des interviews de collégiens médiateurs, expliquant qu'eux-mêmes avaient été harcelés, que la formation aux compétences psycho-sociales puis à la médiation et sa pratique les avaient beaucoup aidés et qu'ils souhaitaient désormais, à leur tour, aider les autres. La lutte contre le harcèlement fit prendre conscience de ce dont nous étions persuadés depuis des années, que les jeunes étaient au courant de tout ce qui se passait dans la vie des élèves d'un établissement, bien avant les adultes : mises à l'écart, exclusions, situations de harcèlement... entre autres. Le rôle des médiateurs était double : un rôle préventif pour éviter qu'une moquerie ne dégénère et le recours à un adulte pour les questions plus graves. La médiation par les pairs commença alors à apparaître dans les textes officiels et à faire partie des préconisations dans la lutte contre le harcèlement.

Vingt ans ont passé depuis ses débuts difficiles, mais peu à peu la pratique de la médiation par les pairs a pris sa place dans le paysage de l'Éducation Nationale, des centaines d'établissements la pratiquent, la création des REP+ avec les liens école-collège contribuent à la favoriser. Les collectivités territoriales s'investissent dans le projet comme le Conseil Départemental de la Seine Saint Denis. Les rencontres de médiateurs se multiplient, les adultes comme les jeunes médiateurs qui changent d'établissement s'en font les ambassadeurs. Un phénomène tache d'huile, comme on dit...

Dans une société de plus en plus touchée par des violences multiples, l'Éducation Nationale a pris conscience de l'urgence de privilégier l'apprentissage du vivre ensemble à travers l'acquisition des compétences psycho-sociales. Il s'agit d'apprendre aux élèves à résoudre leurs conflits sans agressivité, à dire leurs émotions et leurs besoins pour mieux se maîtriser, à développer leur vocabulaire pour s'exprimer plus facilement, mieux communiquer et argumenter, apprendre la coopération dans le travail d'équipe... Un programme indispensable pour un futur médiateur : n'est-il pas nécessaire d'être au clair avec soi et bien dans sa peau avant d'aller au devant des autres ? en aidant les autres, « je m'aide moi-même » disait un adolescent médiateur.

La médiation par les pairs a profité de cette lente transformation dans la conception de l'enseignement qui accepte désormais sa fonction éducative ; mais elle a aussi, très modestement comme beaucoup d'autres courants, proches de la pédagogie institutionnelle, joué son rôle dans cette évolution. Il lui reste à espérer que cette reconnaissance dans les textes permettra à ses acteurs de faciliter la mise en place de la médiation par les pairs grâce aux ouvertures que sont l'Enseignement moral et civique ou les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires.

Car, près de vingt ans après leur expérience, les médiateurs devenus adultes en témoignent et le prouvent : formation et pratique de la médiation par les pairs les ont préparés à devenir des personnes responsables, solidaires, actrices et initiatrices des changements dont notre monde a tant besoin.

PARTAGER LE CHANGEMENT

Denis Olivier⁴¹

« N'hésitez pas à prendre du recul, à observer vos élèves... » « Laissez-les agir, expérimenter sans faire à leur place... » « Que vouliez-vous leur apprendre ? » Directeur, puis conseiller pédagogique d'une circonscription de l'éducation nationale, je suis fréquemment amené à questionner mes collègues sur leurs pratiques. Parfois à leur demande, parfois à la demande de l'institution. Ces quelques exemples sont, parmi bien d'autres, des entrées que j'ai pu utiliser dans les temps d'échanges qui suivent l'observation d'une séance de classe pour faire bouger les lignes.

La classe est spacieuse et assez moderne. Cette commune rurale a su investir dans son école. Mais aucun enseignant ne reste plus de deux ans. 2 classes : une classe d'élémentaire du CP au CM2 avec la direction en prime et une classe Maternelle de la petite à la grande section... La jeune collègue, directrice de fait, enseigne à ce cours multiple d'élémentaire. Elle m'accueille, le sourire un peu figé, la poignée de main ferme mais bras bien tendu. Elle me dit ne pas avoir arrêté depuis sa nomination, venir presque tous les jours samedi et dimanche compris, habiter à plus de trente kilomètres, n'avoir jamais eu de direction...

Et pourtant les élèves sont là. Assis, à l'écoute, dans l'attente. Elle veut tout donner à tous, passe d'une table à l'autre en courant, tantôt au tableau, tantôt à genoux près d'un élève... Que d'énergie, comment l'apaiser? Que dois-je lui donner comme priorité? Pourra-t-elle l'entendre? Ce jour- là, j'ai choisi de lui résoudre ses problèmes de direction et de lui dire que je connaissais très bien sa méthode de lecture. « Voudriez-vous que je repasse pour que nous en discussions? » Ce fut là un sourire franc et massif...et une suite de plusieurs rencontres...

Modifier les pratiques

Entre conseil, injonction, dialogue ou mieux, reformulation en écho, entretien semi-directif ou modelage la parole est souvent le média le plus utilisé. Je me suis vite rendu compte

41 Actuellement Conseiller pédagogique d'une circonscription de l'éducation nationale dans les Alpes maritimes, Denis Olivier a été enseignant dans tous les niveaux de classe puis coordonnateur ZEP et directeur en REP+. Très engagé dans les mouvements associatifs dont les CEMEA et l'OCCE, il est président d'une association de quartier qui œuvre dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme et le périscolaire notamment. Par ailleurs, il est un éminent propagateur de la pratique du pilou, ce sport niçois, avec l'association Nissa Pilou.

qu'elle ne faisait pas tout dans la perspective d'une tentative de modification des pratiques de nos interlocuteurs.

Je devais tenir compte aussi bien de l'environnement de la rencontre que de la personnalité de l'enseignant, de la demande ou de la commande.

Dans les faits, le préalable à la rencontre relève d'une analyse multifactorielle voire systémique. Il me faut créer les meilleures conditions de la rencontre. La stratégie du changement nécessite de l'autre un abandon de ses certitudes, de ses croyances, de ses sécurités de base qui rendent nécessaire une mise en confiance de l'autre. Ceci étant posé, et jamais acquis d'avance, j'utilise au-delà du langage oral d'autres outils de conduite de l'entretien.

Notre circonscription accueille depuis peu des classes de « moins de trois ans ». Peu d'enseignants et de conseillers sont rompus à une pratique de la classe avec de très jeunes enfants. Ce matin là, en REP+, une collègue que je connais depuis longtemps m'accueille à bras ouverts. Elle a l'air très heureuse dans ce nouveau dispositif. C'est très volontiers qu'elle m'invite à partager sa matinée. Et force est de constater que nous sommes loin des stéréotypes des pleurs de la maternelle. En ce mois d'octobre, tous ses élèves viennent s'asseoir sur le banc de l'accueil, tous mettent leur doudou dans la caisse, tous ont accroché leur sac sous leur photo. « Allez, j'appelle Killian,... et tous Bonjour Killian... ; j'appelle Laureen et... ». Tablette en main j'ai filmé cet accueil aussi bienveillant que décalé selon moi... A la pause, j'ai pu avec ma collègue reprendre ces images avec comme seule question : « que pourrait-on améliorer ou éviter ». Focalisée sur ses attentes de réponse, elle n'avait jamais vraiment observé combien 16 ou 17 fois un prénom et un bonjour c'est long... pour les moins de 3 ans comme pour nous d'ailleurs. Que donner à manger au poisson est un rituel certes, mais individuel... et qu'in fine, cet accueil trop long, trop individuel, dispersait plus qu'il ne fondait le groupe. De ce jour, les regroupements furent raccourcis, et les temps de relation en tous petits groupes augmentés, les lieux permanents d'activités multipliés...

Le numérique dans la formation

« Connais-toi toi-même » L'usage des nouvelles technologies nous apporte une aide considérable dans ce domaine. Pour aller au-delà de l'entretien d'explicitation, socratique ou pas, il n'est pas rare que je choisisse un extrait de film ou de tournage en classe que je propose au commentaire du collègue. Le « lâcher prise » s'opère en parlant d'un tiers distant, ce qui rend la critique plus aisée. Il me reste ensuite à établir les parallèles entre ce qu'il voit et ce qu'il fait, à moins qu'il ne les fasse spontanément. Non loin de cette pratique, mais plus intrusif, il n'est pas rare qu'à l'aide de ma tablette et avec l'accord préalable de l'enseignant, je filme des moments de sa conduite de classe.

L'effet est souvent saisissant : nous nous voyons très rarement agir. Nous constatons souvent les réactions des élèves sur le moment, mais plus rarement nous revenons à nos actions sur les élèves afin d'intercepter la réception des consignes, les échanges entre

pairs, les implicites du langage et plus encore le langage du corps ou de l'espace. Cette pratique permet une auto-socio-critique souvent féconde de prise de conscience et nous conduit sur les voies du changement.

« On est plus intelligent à plusieurs ». Si les voies du changement sont ouvertes, il reste à proposer une alternative. La littérature pédagogique et les recettes abondent. Mais la recette ne fait pas le chef qui l'a composée. En circonscription, nous proposons régulièrement aux professeurs stagiaires de se retrouver après les phases de visites.

Avec mon collègue conseiller pédagogique lui aussi, nous les incitons à reprendre une de leurs préoccupations de changement et de débattre des meilleures conditions à mettre en place. Ce sont des échanges toujours riches et féconds. Nous avons souvent constaté que le partage de simples recettes était rapidement balayé par des échanges sur les raisons du changement et mieux encore sur les valeurs sous-jacentes portées par ce changement.

Car pour nous il s'agit bien de mettre en tension des valeurs, des représentations, des convictions, aussi riches et complexes que l'éducabilité, l'autonomie, l'apprentissage, pour permettre aux enseignants d'entrevoir ce qui fonde leur enseignement et ainsi choisir avec le plus de finesse possible le projet de classe, la séquence ou la séance qu'ils souhaitent mettre en œuvre.

Pensé et agi par eux-mêmes, le changement a plus de chance d'être accepté, de se concrétiser, de se valider. C'est en tout cas le sens de notre action, aussi modeste soit-elle...

POUR UNE AUTORITÉ PARTICIPATIVE

Paul Robert⁴²

L'expression d'autorité participative peut avoir quelque chose d'incongru, voire confine à l'oxymore. L'autorité dans sa définition la plus simple et la plus courante n'est-elle pas « le pouvoir d'imposer l'obéissance » et comme telle on ne voit pas comment elle pourrait s'accommoder de la participation de ceux qui sont censés n'avoir qu'à obéir. D'un côté le pouvoir, de l'autre la soumission passive.

Cependant point n'est besoin de feuilleter beaucoup de dictionnaires pour voir se fissurer l'évidence de ce sémantisme. Le Robert, dans son édition de 1966, instille en effet le doute par une redoutable parenthèse : « pouvoir (reconnu ou non) d'imposer l'obéissance ». Le grand chambardement de Mai 68 et sa remise en cause systématique de l'autorité était en germe dans cette parenthèse prophétique du lexicographe qui avait probablement lu Hannah Arendt, écrivant dès 1958 : «... l'autorité a disparu du monde moderne (...) Il n'y a plus grand-chose dans la nature de l'autorité qui paraisse évident ou même compréhensible à tout le monde »⁴³.

Le deuil de l'autorité ?

Un petit détour par l'antiquité pourra nous éclairer sur cette crise de l'autorité dont nous constatons les effets, dans le domaine éducatif, dans notre pratique quotidienne d'enseignants, de CPE ou de chef d'établissement. L'auctoritas à Rome était une sanction de caractère religieux conférée par le Sénat aux décisions populaires. Le pouvoir humain tirait sa légitimité d'une sphère transcendante. Le premier empereur, Auguste, l'avait bien compris, lui qui s'arrogea l'auctoritas jusqu'alors du seul ressort des vénérables Pères (autre nom des sénateurs) pour asseoir sur une base inébranlable son pouvoir absolu. On pense aussi bien sûr à l'onction des rois de France. L'effondrement à l'époque moderne de cette sphère du religieux est manifestement à la source de la difficulté à fonder une autorité légitime et à la faire reconnaître par ceux sur qui elle est censée s'exercer. L'autorité légal-rationnelle⁴⁴ attribuée aux magistrats et fonctionnaires paraît bien fragile en effet et sujette à remise en question du fait du relativisme dont semble entachée toute construction purement humaine. Reste la capacité pour le détenteur de l'autorité à exercer un ascendant personnel sur ses assujettis. Mais on mesure tous les risques de cette autorité charismatique : risques de dérives manipulatoires bien sûr, mais risques aussi de

42 Auteur de *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?* ESF éditeur, 3ème éd. 2010, et de nombreux articles sur des sujets éducatifs, Proviseur du lycée polyvalent Jacques Prévert, dans le Gard.

43 H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La crise de la culture*, Gallimard, 1972 (éd. Orig. 1961).

44 Max Weber, *Le métier et la vocation d'homme politique*, (1919) in *Le Savant et le Politique*, UGE, 1963

fragilisation psychologique du détenteur même de cette autorité, qui, en cas de défaillance, ne peut s'en prendre qu'à lui-même.

Alors faut-il faire le deuil de toute autorité et s'accommoder du désordre engendré par la permissivité ambiante, dont on voit bien qu'elle laisse le champ libre à la tyrannie de tous les « meneurs » ? Ou bien faut-il céder à la tentation de l'autoritarisme et tenter d'obtenir l'obéissance sinon par la force physique au moins par la menace et l'intimidation ?

Pour sortir de ce dilemme, certains ont forgé le concept d'« autorité éducative ». Tous les auteurs n'y mettent pas les mêmes éléments, mais se rejoignent dans l'intention de faire grandir ceux sur qui s'exerce l'autorité. Pour Bruno Robbes⁴⁵, le professeur, dépouillé des formes traditionnelles d'autorité, cherche à exercer sur ses élèves une influence en espérant les persuader que c'est pour leur bien. Reconnaisant qu'il a en face de lui des sujets, il s'appuie néanmoins sur son statut et ses savoirs pour déterminer ce qui est bon pour eux. Pour Véronique Guérin⁴⁶, il s'agit de lutter à la fois contre la permissivité en affirmant la règle, au besoin par le recours à la sanction, et contre l'autoritarisme en déployant des capacités d'écoute empathique et de respect de la personne. Je ne te juge pas mais je te punis, enfin je punis tes actes. La notion d'autorité éducative, telle qu'elle est définie par ces auteurs est une tentative louable de restaurer une forme d'autorité opérationnelle dans un contexte qui ne lui est pas favorable. Sans nier l'utilité de leur démarche, je doute qu'elle résolve au fond le problème de la légitimité de l'autorité, à une époque d'émancipation des sujets où le statut d'élève ne suffit plus à justifier l'état de dépendance et de soumission, même édulcorées, dans lequel on souhaite encore les maintenir en essayant de promouvoir cette « autorité éducative ».

L'autorité participative

C'est pourquoi je propose la notion d'autorité participative. Elle découle du constat qu'aujourd'hui toute autorité qui prétend s'imposer sans discussion et sans recours est vouée à l'échec, y compris en éducation. On peut le déplorer et s'en lamenter comme Hannah Arendt. On peut aussi trouver dans cette situation de fait l'incitation à dépasser la contradiction inhérente au concept traditionnel d'autorité en éducation. En effet le rôle de l'éducateur est de conduire ses élèves vers un état de responsabilité qui leur permette de mener leur vie d'une façon saine et profitable à eux-mêmes et à la société dans laquelle ils vivent. Il doit donc viser en toute circonstance à éveiller chez eux cette conscience de leur responsabilité, vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres. Le postulat implicite de cette approche est que les enfants ne sont pas des êtres pervers par nature qu'il faut « corriger » pour rendre possible la vie sociale, ni des êtres entièrement déterminés par leurs pulsions, comme le veut l'approche plus moderne mais tout aussi pessimiste de la psychanalyse, mais des êtres doués d'une conscience morale latente sur laquelle on peut faire fond. Si l'on admet ce postulat, il faudra aussi admettre que tout recours à des formes de coercition, aussi atténuées soient-elles, est inapproprié au but que l'on se fixe. Comme par ailleurs l'éducateur ne bénéficie plus de la sanction de l'autorité que lui conférerait une société informée par la tradition et la religion, il lui faut bien alors envisager

45 Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe*, ESF Editeur, 2010.

46 Véronique Guérin, *A quoi sert l'autorité ?* Chronique sociale, 2002

de construire avec ses élèves une autorité qui ne soit pas imposée sans être comprise, et donc vouée à être contestée, mais qui soit le fruit d'une véritable négociation, dans laquelle l'éducateur a un rôle d'éveilleur et de modérateur. Eveilleur parce qu'il cherche à faire émerger en chacun cette conscience morale qui prend en compte l'existence de l'autre, et modérateur en ce qu'il a à cœur de permettre à chacun d'apporter librement sa contribution à la sagesse du groupe. Autrement dit, il s'agit d'accorder pleinement aux élèves le statut de sujets libres et responsables, capables de définir en pleine conscience leurs droits et leurs devoirs.

Il est clair que ce type de relation éducative ne saurait s'accommoder des modes verticaux de transmission du savoir. A une époque où les connaissances ne constituent plus un corpus figé mais sont en constante évolution, il convient en effet d'adopter des modes de construction du savoir collaboratifs, congruents avec l'approche éducative que je viens de définir. Le postulat est cette fois que l'enfant a une appétence naturelle pour le savoir, qu'il faut nourrir et renforcer par des dispositifs adaptés : méthode heuristique, dynamique de projet, travail en groupe... Le cours magistral, mode pédagogique encore ultra-dominant en France, doit être abandonné. Il est d'ailleurs probable que bien des « problèmes d'autorité » auxquels sont confrontés les professeurs proviennent de la perpétuation de ce vestige de l'ancien monde dans un contexte où il n'a manifestement plus sa place et que ces « problèmes » disparaîtraient d'eux-mêmes en adoptant une pédagogie résolument moderne. Autorité participative et pédagogie moderne refusent l'une comme l'autre de continuer à infantiliser l'élève, et font le pari que c'est en lui accordant une large responsabilité dans ses apprentissages comme dans la régulation de la vie collective qu'on lui permettra de devenir l'adulte responsable qu'il est déjà en puissance.

Reconnaissons que nous sommes encore loin de ce type de fonctionnement, et que la mutation et l'adaptation du système éducatif que d'autres pays ont su mener à bien restent encore à accomplir en France. Il nous faut imaginer un nouveau modèle adapté au monde ouvert, changeant et multiple dans lequel nous vivons, un modèle fondé sur la confiance, la participation, et la responsabilisation.

Des communautés apprenantes

Dans ce modèle, les établissements deviendront des « communautés apprenantes » où chacun, élève comme adulte, détiendra une parcelle du savoir et de l'autorité non pour les imposer mais pour les partager dans une atmosphère d'échange et de collaboration chaleureuse et stimulante. Toutes les ressources du numérique pourront être utilement mises à profit pour un fonctionnement en réseau. Les regroupements physiques ne seront pas figés mais répondront aux besoins de chacun. Quant à l'emploi du temps il sera modulable à volonté : les séquences d'apprentissage individuel tuteuré alterneront avec des plages de travail en groupe sur des projets pédagogiques et avec des journées consacrées à la réalisation de chantiers collectifs donnant pleinement sens aux connaissances à acquérir. L'établissement, ouvert sur son environnement, sera ainsi un foyer d'expériences vivantes où s'inscriront de façon harmonieuse et cohérente les

apprentissages fondamentaux dont le référentiel sera toujours fixé nationalement mais dont l'évaluation se fera au gré de la progression de chaque élève et à sa demande uniquement.

Utopie ? Il serait à mon sens beaucoup plus utopique de croire que notre système rigide, centralisé et sclérosé, générateur d'échec, de mal-être et de violence pourra longtemps perdurer en cherchant vainement à rafistoler la statue croulante d'une autorité héritée d'une époque définitivement révolue.

CHANGEMENTS DANS L'ÉDUCATION NATIONALE (1946-2011)

Georges Hervé

« Changements »	À l'initiative de	Projet sous-jacent	Date du début
<p>Plan de réforme de l'enseignement, plan Langevin Wallon, 1946.</p> <p>http://assoreveil.org/plan_l-w.html</p> <p>Ce plan n'a jamais été appliqué dans son ensemble. Deux expériences en sont cependant issues : les classes nouvelles (dont Maridjo pourrait parler) et les psychologues scolaires dont les attributions ont souvent changé depuis l'époque.</p> <p>Les classes nouvelles, malgré la formation parfois légère des enseignants qui en avaient la charge, furent de belles réussites dans l'ensemble. En été 1952, André Marie profita de l'été pour les fermer purement et simplement.</p> <p>Interpellé à ce sujet par une commission de sénateurs, il fit preuve d'une mauvaise foi assez habituelle dans ce ministère. J'ai placé le texte paru au Journal Officiel à l'époque en annexe dans le petit ouvrage que j'ai consacré à une expérience pédagogique menée à Perrier de 1996 à 2005 environ. (La richesse des temps partagés, Edilivre.com)</p>	<p>Gustave Monod, directeur de l'enseignement secondaire de 1946 à 1950 environ.</p>	<p>–Meilleur développement des enfants et adolescents,</p> <p>- Meilleure adaptation de l'école au changement prévu de l'économie,</p> <p>– Evolution vers une société plus juste et plus démocratique</p>	<p>1946 pour les classes nouvelles dans un certain nombre de lycées, dont celui de Colmar où j'étais élève.</p>
<p>Les très anciennes expériences menées dans des milliers de classe primaires essentiellement, depuis les années 1920.</p> <p>Ayant été très fortement engagé dans ce mouvement de 1960 à 1972, aussi bien sur le plan national que dans le département du Haut-Rhin et la région Est d'une part, que dans ma classe d'un village alsacien traditionnel, je peux faire part de mes expériences pour la plupart très positives. C'était une époque de bouillonnement pédagogique; je pourrais notamment parler d'un ensemble de facteurs positifs très divers qui ont favorisé, à l'époque, le développement de la</p>	<p>Célestin Freinet et des milliers d'instituteurs publics dans des conditions parfois difficiles.</p>	<p>–Un développement plus harmonieux des enfants,</p> <p>–une formation humaine plus ouverte,</p> <p>-une société où la coopération et l'entraide seraient les lignes de force</p>	<p>De 1920 à nos jours, même si les classes Freinet sont plus rares. La fermeture des petites écoles rurales y est pour beaucoup</p>

« Changements »	À l'initiative de	Projet sous-jacent	Date du début
pédagogie Freinet. Du moins jusqu'à la fin de l'année 1968 où les retournements politiques nationaux ont amené à une dégradation progressive de ces conditions.			
<p>Les réformes Berthoin, Fouchet et Haby.</p> <p>L'évolution et la succession de ces réformes sont pleines d'enseignements que l'on gagnerait à méditer. On y trouvera aussi bien des moments enthousiasmants parfois, qu'un large éventail des obstacles de nature souvent inavouable qui ont contribué à l'échec du collège unique voulu par Haby. À ce sujet, un texte de Vincent Troger, que l'on peut trouver sur le site de Réveil, est particulièrement éclairant.</p>	Les gouvernements de De Gaulle, qui voulait que la France rattrape son retard notamment dans les domaines scientifiques.	–Un projet politique global de la part des gouvernants.	De 1959 à nos jours
<p>La tentative de réformes des collèges Savary–Legrand</p> <p>deux grands axes : l'éclatement des classes en groupes de niveaux et le tutorat.</p> <p>Cette réforme, longuement expérimentée auparavant dans des établissements volontaires, se heurta à l'hostilité à la fois des enseignants les plus conservateurs comme la Société des agrégés et à celle du SNES qui se présentait comme progressiste.</p>	L'un des rares ministres de l'éducation courageux selon Louis Legrand	Une meilleure adaptation des structures du collège aux besoins des adolescents	1983
<p>Une transformation radicale de la pédagogie dans cinq écoles primaires et un collège, d'un quartier nouveau de Grenoble. Ce projet émanait du maire, Monsieur Dubedout et était mené par des enseignants du GF EN réunis par l'inspecteur primaire Glotton qui allait être président du GFEN. Elle fut suivie par Louis Legrand, depuis l'INRP.</p> <p>Raymond Millot a écrit une brochure sur cette expérience de 25 années. (Disponible sur le site de Réveil)</p>	Le maire de Grenoble, l'inspecteur d'académie de l'époque, l'inspecteur primaire Glotton et ses équipes	Les objectifs généraux du GFEN, à la fois un meilleur développement des enfants et l'avènement d'une société plus juste	Début des années 60 :
<p>« Un collège pour le 21ème siècle ? Le Collège Jules Verne à Vittel</p> <p>1968-1978: une décennie de Recherche Pédagogique Spontanée »</p> <p>compte-rendu rédigé par Jean-Marie Petitcolas, principal adjoint, présenté sur</p> <p>http://assoreveil.org/vittel_68-78.html</p>	Une équipe pédagogique autour d'un ancien directeur d'école primaire du groupe Freinet appuyé par Louis Legrand, INR P	Expérimentation sur 10 ans d'une organisation des classes en groupes de niveaux et du tutorat	1968–1978
<p>Une expérience pédagogique dans un village d'Auvergne suivie de nombreux développements</p> <p>Le Centre de loisirs culturels de Perrier, fondé en 1988, avait établi des relations régulières avec l'école</p>	Un ensemble très large « d'initiatives citoyennes » émanant de petits groupes d'enseignants très souvent appuyés par des citoyens,	Ces initiatives ont marqué les 10 premières années du XXIè siècle. Leurs objectifs étaient à la	1995, à Perrier

« Changements »	À l'initiative de	Projet sous-jacent	Date du début
<p>du village et ses trois institutrices. En 94- 95, le centre avait embauché une éducatrice sportive qui assurait une heure de sport tous les jours pour chacune des trois classes et les enfants de ces classes venaient souvent l'après-midi au Centre. Les institutrices aidées par deux employées du Centre animaient des ateliers de lecture et d'initiation musicale. En octobre 1995, la Direction de la Jeunesse et des Sports de Clermont-Ferrand avec laquelle nous étions en contact et qui nous avait prêté beaucoup de matériel sportif, nous informa de l'appel à candidatures lancé par Guy Drut, ministre de la Jeunesse et des Sports à l'époque, en vue de mettre en place un aménagement du temps scolaire et périscolaire. Un projet fut rédigé avec le concours des institutrices et transmis au ministère. Dans les premiers jours de janvier 1996, le village de Perrier était agréé comme l'un des 200 sites pilotes français, l'un des deux pour le Puy-de-Dôme. La FCPE ayant pris connaissance de tous ces projets, avait retenu celui de Perrier comme l'un des deux meilleurs projets sur le plan pédagogique.</p> <p>Un contrat signé pour trois années scolaires, 1996–1999 avec le ministère de la Jeunesse et des Sports : L'éducation nationale, du ministère jusqu'aux autorités départementales s'opposaient à cette expérimentation.</p> <p>Ayant pris comme prétexte l'aménagement du temps de l'enfant, nous nous engagions dans une expérimentation pédagogique originale. Nous nous sommes heurtés à plusieurs obstacles sérieux, que nous avons surmontés. La dissolution de l'Assemblée Nationale et l'arrivée d'un nouveau gouvernement en 1997 ne remit pas en cause ce contrat, mais la nouvelle ministre des sports avait d'autres projets. Une institutrice du village et moi, désireux de voir le Ministère de l'éducation nationale reprendre la démarche originale de Guy Drut, avons lancé, en 1997, un manifeste pour la reconnaissance de sites pilotes de l'éducation nationale. Ce manifeste, présenté sur le site de Réveil, à l'adresse : http://assoreveil.org/manifeste.html avait pour objectif de libérer les initiatives locales des équipes pédagogiques présentes dans de nombreux départements. Ce manifeste signé par une bonne soixantaine d'universitaires (dont en particulier Louis Legrand, Albert Jacquard, Pierre Gilles de Gennes) en quelques semaines, se heurta à l'indifférence du ministre de l'éducation de l'époque, qui prétendait rénover le système éducatif en commençant par les lycées.</p> <p>L'année suivante, Marie Danielle Pierrelée lança son</p>	<p>parents, médecins, psychologues, etc.</p>	<p>fois de transformer l'école pour qu'elle réponde mieux aux besoins des enfants et adolescents, mais aussi pour entraîner, à moyen et long termes, une transformation de la société.</p>	

« Changements »	À l'initiative de	Projet sous-jacent	Date du début
<p>propre manifeste. Entre-temps, le réseau Réveil avait été fondé et rejoignait Marie Danielle Pierrelée.</p> <p>Jack Lang, devenu ministre de l'éducation à son tour, influencé par Gaby Cohn-Bendit, avait accepté de créer un Comité national de l'innovation pour la réussite scolaire (CNIRS). Ce comité, rattaché au cabinet du ministre allait examiner des projets d'écoles, de collèges et de lycées expérimentaux, proposés par des groupes disséminés en France. Sur le site de Réveil, un certain nombre de ces projets sont présentés. En tout une cinquantaine, dont un certain nombre furent validés par le CNIRS. Mais les résistances étaient nombreuses au niveau des syndicats (SNES), du ministère lui-même (DESCO), des rectorats et de la quasi totalité des établissements sollicités, pressentis pour accueillir ces unités pédagogiques expérimentales.</p> <p>Trois collèges expérimentaux purent pourtant s'ouvrir à la rentrée 2001, et un quatrième, à Bordeaux, en 2002, après un nouveau changement de gouvernement et de ministre.</p> <p>Ces années de la première décennie du XXI^e siècle furent marquées par un certain regain de la réflexion pédagogique. Le réseau Réveil y prit sa part ; c'est dans ce contexte que naquit autour d'Armen Tarpinian et de Laurence Baranski, le groupe qui allait produire l'ouvrage collectif, <i>Ecole, changer de cap</i>.</p> <p>L'expérience de Perrier est racontée dans l'ouvrage cité plus haut, <i>La richesse des temps partagés</i>.</p>			

UN CLIN D'ŒIL POUR TERMINER...

Courriel virtuel envoyé à Monsieur le Ministre de l'éducation,

En introduction du livre d'André Giordan, Une autre école pour nos enfants ; Delagrave, 2002

Date: lun, 7 Jan 2001 7:36:26 +0200

Pour: Jack Ferry <j.ferry@education.gouv.fr>⁴⁷

De : Giordan <Giordan@pse.unige.ch>

Cc : Paule Berger <paule.berger@wanadoo.fr>, Presedo Robert <fun@presedo.com>, José Média <jmedia@ac-nice.fr>

Sujet: L'école

Monsieur le Ministre,

Vous rêvez sûrement de laisser votre nom à une réforme de l'école. N'en faites rien... Le système éducatif est actuellement bloqué. Quoi que vous fassiez, même la plus généreuse des réformes, dotée des plus grands moyens, n'a aucune chance de succès. Vous lanceriez des écoles expérimentales ou des lycées pilotes, ils deviendraient des ghettos. Vous développeriez les projets d'établissement, ils s'enliseraient dans des procédures administratives. Les résistances à une évolution de l'école sont nombreuses : manque de souplesse dans la gestion, pression des administrations locales sur la politique des établissements, infantilisation des enseignants, absence d'évaluation sérieuse, corporatismes de toutes sortes, etc. Et puis vos collègues, les ministres qui vous ont précédés vous ont savonné la planche. Ils ont fourvoyé les enseignants ; ils les ont découragés par autant de projets bâclés et inachevés. Mal préparés, peu accompagnés, non testés, ces derniers ne pouvaient pas aboutir. Vive la "Charte pour l'école du XXI^e siècle !" ... Qui en parle encore ? Certains enseignants ont cru aux réformes précédentes, ils ont été trompés ; après trente ans de remaniements incessants et inutiles, ils ont compris. Ils savent que tous les changements promis ne sont que des effets d'annonce pour ministre en manque de publicité.

Mais l'évolution de l'école n'est pas seulement affaire de boutique. Il vous faudra convaincre les parents, leur faire partager les enjeux véritables de l'école, les convaincre qu'elle doit être différente. Croyez-vous vraiment que les petites phrases du genre

⁴⁷ Luc Ferry n'avait pas encore été ministre. Jack Ferry était un Ministre virtuel né de la contraction de Jack Lang, ancien ministre de l'éducation et Jules Ferry, fondateur de l'école actuelle.

"favoriser l'accès des élèves à la culture et la réussite" ou "assurer la réussite de tous les élèves, l'autonomie, l'esprit d'initiative et de responsabilité", soient crédibles ? Vous pouvez y ajouter du lyrisme. "De notre éducation nationale, je souhaite de même faire une école de l'excellence pour chacun. L'égalité des chances et l'exigence intellectuelle marchent, en effet, d'un même pas. Chaque citoyen doit, en effet, accéder au meilleur de la culture et du savoir". Serez-vous seulement entendu ! Vos conseillers vous coupent-ils donc autant de la réalité ?

L'école n'a pas besoin d'une réformette, elle doit se transformer de fond en comble. Il ne suffit pas de changer quelques points, il s'agit de revoir son organisation et son statut dans la société. Ce n'est plus de remaniements partiels ou de réorientations de détail qu'il s'agit, l'institution demande à être repensée dans son ensemble... Faute d'avoir su s'adapter progressivement, elle est complètement décalée. Elle nécessite un bouleversement radical. Ce qui ne veut pas dire que celui-ci doive se faire à marche forcée et d'en haut ! La transformation de l'école est une action sur la durée car elle est en prise directe avec l'évolution de la société.

Toutefois, rien ne pourra se faire directement depuis vos bureaux. Vous réuniriez les experts les plus patentés ? D'abord il vous faudrait les repérer, votre ministère n'a pas de service de veille pédagogique ! Vous regrouperez toujours les quelques mêmes, ceux qui ont le temps de traîner dans les allées du pouvoir parce qu'ils ne sont plus dans la réalité du terrain. Dès lors, ils manqueront d'idées et ne seront pas à l'abri des corporatismes de toutes sortes qui trouvent dans l'école un moyen d'exister ou de s'exprimer. D'où l'enflure des programmes, à commencer par ceux de l'école primaire !

Enfin, l'école ne peut se changer par décret, les oukases n'ont aucune chance en démocratie. Est-ce à dire qu'un ministre de l'Éducation ne soit plus d'aucune utilité ? Nous n'irons pas jusque là ! Mais si vous continuez dans la lignée de vos prédécesseurs, le pire est à craindre. En revanche, votre fonction redevient essentielle si vous vous engagez à dynamiser le système. Dans toute organisation complexe, le "manager" ne peut plus diriger tout seul, sans écoute du terrain. Ce que vous pouvez faire au mieux, et avec vous votre hiérarchie intermédiaire – voilà où il vous faut "dégraisser" –, c'est écouter, encourager et accompagner les évolutions à la base... Pourquoi ne vous appuyeriez-vous pas plus sur vos troupes ? Les enseignants, ce sont eux les vrais professionnels de l'école, ce sont eux qui sont en contact avec la réalité. Ils sont de bonne volonté, prêts à se dépasser, ils demandent seulement à être reconnus.

Les enseignants ne sont pas un facteur limitant ! Ils le sont quand ils ne savent pas où ils vont, parce qu'on les infantilise, parce qu'ils sont insuffisamment formés aux nouvelles réalités. S'ils se sentent considérés et s'ils pensent servir à quelque chose, ils ne regarderont pas leur montre ! D'ailleurs, ils ont plein d'idées à la base, l'école est remplie d'intelligences qui n'attendent qu'à s'exprimer.

L'école a besoin surtout de lieux de confrontation où l'on mette à plat les problèmes et où l'on invente de nouvelles approches, en interne au sein des établissements, mais aussi aux plans académique et national. Les innovations en cours ne sont pas recensées, elles ne sont pas évaluées, pas mutualisées. Nombre d'enseignants partent à la retraite, sans que leur savoir-faire ne soit engrangé. L'école n'a pas d'histoire, on recommence perpétuellement à réinventer la roue. La démocratisation suppose plus d'échanges entre les types d'établissements pour que cette diversité soit source de plus de réussite et

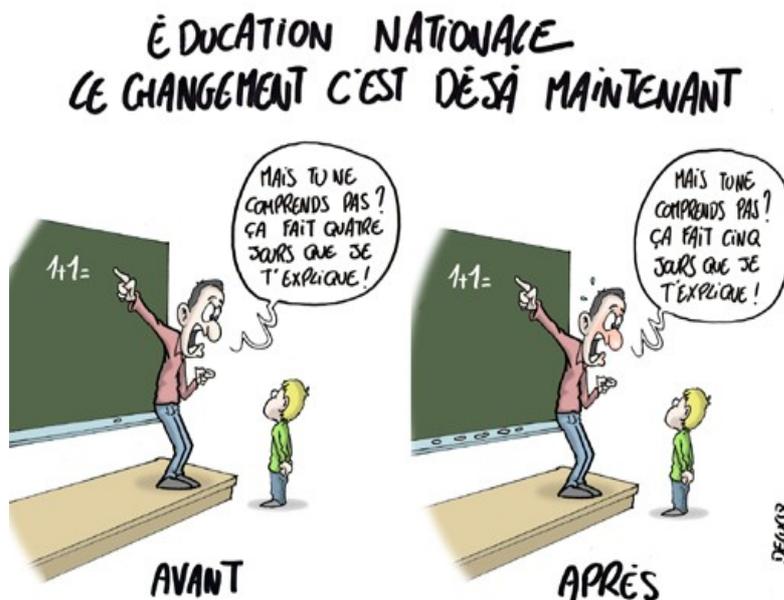
d'efficacité. Les établissements professionnels sont d'ailleurs plus souvent des laboratoires pour l'innovation : pourquoi ne les valorisez-vous pas plus ? Il vous faut créer les conditions d'un changement. Tout n'est pas affaire de budget, l'argent compte mais ce n'est pas tout, vous pouvez favoriser une culture du changement. Arrêtez d'infantiliser les enseignants par un recrutement et une notation dépassés. Formez-les et informez-les en permanence : compétences et transparence sont les marques des organisations de demain. Responsabilisez-les en promouvant la qualité, mais la qualité des résultats, des compétences acquises par les élèves, et non pas celle des directives et des programmes à exécuter...

Bien sûr, il vous faut affronter la question inévitable des programmes – et, pour commencer, la question des champs disciplinaires – qui sont également à revoir totalement, tant ils sont décalés par rapport à ce que sont les élèves et aux savoirs à maîtriser. Par ailleurs, les savoirs importants ne sont pas seulement dans les disciplines, des regards croisés ou transversaux sont à introduire, tout comme des regards sur les savoirs ou le vivre ensemble. Autant de débats qui doivent émerger à tous les niveaux. Il s'agit de ne pas être frileux, de donner une large marge de manœuvre aux enseignants et aux établissements en fonction de projets.

Jamais la réflexion sur l'école n'a été aussi pauvre. Elle ne peut aborder le XXI^e siècle en fonctionnant sur des principes qui sont ceux du XIX^e ! Placer le débat de l'école au niveau de la Nation semble s'imposer ! L'école doit se trouver au cœur de la réflexion sur notre monde en mutation, afin d'y assumer pleinement son rôle.

Avec mes salutations respectueuses.

André Giordan





QUELQUES RÉFÉRENCES

ACE, (2013), Qu'est-ce qui fait obstacle au changement en éducation?

www.cea-ace.ca/RésuméCalgary

www.cea-ace.ca/RapportCalgary

Cahiers pédagogiques 449 (2007)

Cahiers pédagogiques 525 (2016)

Cros, F. (dir.). Politiques de changement et pratiques de changement. Étude de trois dispositifs ministériels d'aide aux innovations en formation. Paris : INRP, 2001

Etienne, R., Vers une « grammaire du changement » en éducation... et ailleurs ? Cahiers pédagogiques, 449 (2007)

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vers-une-grammaire-du-changement-en-education-et-ailleurs>

Giordan, A., Une autre école pour nos enfants ? Delagrave, 2002

Georges Hervé: <http://blog.assoreveil.org> www.assoreveil.org

Graner, M., Mieux comprendre nos comportements. Regards sur nos raisons et déraisons d'agir», Chronique sociale, 2011

Nimier J., site, <http://pedagopsy.eu/changement.html>

OCDE, Perspectives des politiques de l'éducation, le changement en marche, Publication OCDE, 2015

Rohart, JD., (sd 2013), Renouveler l'éducation, Chronique sociale.

Saltet, J., Giordan, A., Changer le collègue, Oh ! Editions, 2010

Tarpinian A., Donner toute sa chance à l'école. Treize transformations nécessaires et possibles, Chronique sociale, 2011.

Morin, E. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Seuil, 2000

