Extrait du École changer de cap

https://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article70

André de Peretti

École, la pierre angulaire.

Entretien avec André de Peretti

- Français - Renouveau institutionnel -

Date de mise en ligne : mardi 1er fÃ©vrier 2011

Entretien avec André de Péretti paru dans La Revue de Psychologie de la Motivation, *L'école en chantier*, N° 36, 2003.

Armen Tarpinian : Qu'il s'agisse des modes de fonctionnement de l'école, de la formation des enseignants, des innovations pédagogiques et, peut-on dire, psychopédagogiques, vous êtes de ceux qui, dans les dernières décennies du XXe siècle, ont le plus contribué à susciter des réformes dans les pratiques scolaires. Ceux qui disent, vu la persistance de la crise, que les réformes ont été inopérantes se trompent sans aucun doute, car où en serait-on si celles-ci n'avaient pas accompagné la « démocratisation quantitative » de l'école, c'est-à-dire une école devenue obligatoire pour tous jusqu'à 16 ans. Vous avez, pour une grande part, initié la « démocratisation qualitative » - c'est-à-dire l'effort de donner à chacun des conditions d'une scolarisation réussie. Voulez-vous nous dire comment vous jugez rétrospectivement votre action, ce qui est passé positivement dans les pratiques, les résistances ou difficultés que vous avez rencontrées ? Ce qui se fait déjà - et tout ce qui reste à faire. Mais peut-être pouvez-vous nous dire, avant de répondre à cette question, ce qui, dans votre parcours personnel exceptionnel, vous a orienté vers cette passion réformatrice de l'école, alors que vous en êtes sorti avec les diplômes les plus admirés et enviés ?

André de Peretti : Mon attrait, ma « passion » pour la réforme des Enseignements a été précoce : dès le collège, en raison de mon avance prise en mathématiques. En classe de première, je correspondais déjà avec le médiéviste Etienne Gilson, à propos d'une réforme du baccalauréat.

Pour mes seize ans, d'autre part, mes amis ouvriers, jocistes, m'amenèrent à découvrir la jeunesse étudiante chrétienne, JEC, naissante. J'y trouvai confirmation de mes sentiments : tout élève doit coopérer à son apprentissage, en dialogue avec ses enseignants ; il doit étudier en faisant équipe avec ses camarades ; et il importe qu'il reçoive et prenne, dès le plus jeune âge, en solidarité, des rôles de responsabilités opératoires, concrètes ; enfin il doit être exercé à accueillir les autres, les étrangers, avec leurs différences, avec leurs valeurs diverses et leurs croyances, en réciproque respect, en créativité, en esprit de citoyenneté nationale et mondiale.

Depuis 1932, je n'ai alors cessé de militer dans cette voie ouverte, oeuvrant pour transformer les ambiances d'égotisme, de passivité, d'irresponsabilité, pesant sur le travail scolaire, universitaire ou professionnel : en taupe, à l'X, à École d'application de l'Artillerie, dans la « drôle de guerre », puis en captivité (de 1940 à 1945).

A mon retour en France, après un engagement politique éprouvant, pour l'indépendance du Maroc, mon pays natal, j'ai repris ma militance initiatrice en me consacrant aux tâches de formation : dans les ministères et les entreprises, en profondeur, selon le courant personnaliste - et psychanalytique - qui animait notre introduction de la psychosociologie en France.

Je fus, dans la foulée, détaché au Ministère de l'Éducation Nationale de 1963 à 1982, pour contribuer à mettre sur pied les systèmes de la formation, initiale et continue, professionnalisante, de tous les acteurs de Éducation Nationale.

Réformer : les idées-leviers

Ces inspirations et orientations évoquées, je reviens donc à votre question que l'on peut en effet résumer en reprenant vos termes : comment faire pour que la démocratisation quantitative qui est le fait de la modernité, soit soutenue, portée par la démocratisation qualitative en vue de donner une égale chance de développer ses potentialités cognitives, affectives, sociales à chaque enfant qui entre à l'école ? On comprend tout de suite qu'il ne s'agit pas ici de « l'égalité des chances » comme cela s'entend et se pratique dans notre système hyperintellectualiste et élitiste, c'est-à-dire, dans la jungle compétitive, chercher orgueilleusement à sortir vainqueur. Mais c'est au contraire créer et aménager les conditions psychologiques, pédagogiques, sociales, institutionnelles pour que chacun se développe au mieux dans ce lieu de formation pour tous qu'est devenue l'école.

Je parlerai d'abord des idées-leviers qui ont guidé toute mon action de « réformateur » de l'école, afin de rendre celle-ci plus apte à accomplir sa mission, instruire, mais qui est à la fois, et inséparablement, une et triple : instruire, éduquer, socialiser. Cette conjonction des fonctions est la pierre angulaire qui seule peut donner sens et force à toute réforme.

L'idée-levier est, en premier lieu, qu'il faut surmonter le préjugé profond selon lequel le poids du système rendrait la possibilité de changement illusoire et de montrer, au contraire, à chaque acteur du système, aux enseignants qui sont les plus exposés, qu'il existe, pour eux, des marges de liberté et de responsabilité qui demeurent largement inutilisées. C'est, dans le même sens, une idée de la diversité des voies et des outils, qu'il s'agisse de pédagogie, de relations des enseignants entre eux, ou de leur façon de partager leurs expériences, leurs réussites, leurs difficultés. Complémentairement, je n'ai pas cessé de dire au ministère et aux ministres successifs qu'il faut adjoindre impérativement à toute proposition de réforme venue « d'en haut » des possibilités de formation appropriées et des aménagements réels de l'organisation scolaire. Sinon, la résistance des enseignants, par exemple au travail en équipe, essentiel à un bon fonctionnement de l'ensemble du système scolaire, trouve des justifications faciles et répétitives : manque de temps, lourdeur des programmes, manque de moyens.

AT : Nous sommes, contrairement à d'autres pays, dans un manque de savoir-faire concernant ce que Charles Rojzman appelle la création d'intelligence collective. Nous insistons nous-mêmes beaucoup dans nos cercles de réflexion, sur l'importance de ce travail en équipe, dont le problème n'est pas qu'il ne se fait pas ici ou là avec bonheur, s'agissant de mieux résoudre les risques d'échec scolaire et les symptômes qu'il entraîne : violence, décrochage, dépression, etc. Non, le problème c'est qu'une telle nécessité ne soit pas devenue une évidence pour les enseignants, soutenue par l'Institution et progressivement généralisée...

AdP : Aucun chef d'entreprise n'oserait proposer un nouveau matériel, une nouvelle machine, une nouvelle façon de travailler à son personnel sans une formation adéquate. Dans cet esprit j'ai donc participé, au début de mon détachement au ministère de Éducation nationale, à des rencontres entre les intendants et les personnels d'administration en général, afin de susciter des formations favorables aux initiatives et aux responsabilités. Autrement on demeure dans des propositions abstraites, verbales et sans effet sur la réalité.

Lutter contre « l'effet-Bunuel »

Le but de ces formations est de faire entendre et comprendre qu'il y a réellement diverses manières de faire, plusieurs voies où s'engager, cheminer, chercher et trouver des issues. J'usais à cet effet d'une métaphore, que j'appelais effet-Bunuel, inspiré de son film L'ange exterminateur, où le cinéaste montre des gens réunis dans un grand hôtel après une soirée à l'Opéra, se convainquant verbalement les uns et les autres que toutes les portes et fenêtres sont bloquées, qu'ils ne peuvent plus sortir de l'hôtel. Ils en sont tellement convaincus qu'aucun ne va vérifier si une seule porte ou une fenêtre peut encore s'ouvrir... Toutes mes actions visaient à lutter contre ce phénomène d'autosuggestion négative. Ainsi, les enseignants s'auto-enferment-ils dans une conception lourde et figée des programmes, une conception linéaire de leur activité d'enseignement, de leur relation aux élèves, au lieu

Copyright © École changer de cap

de cultiver des souplesses circulaires, des façons de travailler et aussi des stratégies inventives, non répétitives.

AT : Pouvez-vous nous donner des exemples de vos actions pour lutter contre cet effet-Bunuel ?

AdP : Nous avons, par exemple, avec mon département de recherche à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), expérimenté des modalités diverses d'organisation des emplois du temps, et montré que des séquences d'enseignement de trois heures se révélaient d'une efficience très supérieure à trois fois une heure. Nous vivons dans un système trop morcelé et qu'il faut repenser, réorganiser avec intelligence et souplesse. Voyez les jeunes dans les collèges qui doivent changer six ou sept fois par jour de salle, d'enseignant.

Autre exemple. Au colloque d'Amiens, dont j'étais l'un des organisateurs, nous avions proposé que dix pour cent du temps général d'enseignement soit réservé à la responsabilité autonome de chaque enseignant, temps dans lequel il pouvait faire autre chose qu'enseigner sa didactique répétitive. Cela a bien été proposé, voire imposé durant le ministère de Fontanet, dans les années 75, mais les moyens d'initiation et de formation n'ont pas vraiment suivi, et la mesure s'est progressivement éteinte, d'un ministère à l'autre... Les chefs d'établissement non formés n'ont pas su soutenir ce projet. Alors que toutes les fois où nous avions formé des chefs d'établissement, beaucoup de choses sont devenues possibles. Aussi s'est-il produit un phénomène de lassitude.

AT : Ceci nous amène à ce qui se fait ou non actuellement dans les IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres).

AdP : Parmi les choses qui demeurent, il y a le Stage en responsabilité du jeune enseignant, proposé lors du Colloque d'Amiens. Auparavant, les enseignants allaient en formation, par groupes de trois, observer la manière dont un professeur confirmé faisait cours, avec l'idée d'apprendre à l'imiter. Au mieux, on leur demandait de faire une leçon avec le professeur assis à l'arrière de la classe en position de juge. Le stage en responsabilité implique que le jeune enseignant s'exerce seul en face de la classe, et échange ensuite avec ses formateurs ce vécu d'apprentissage.

AT : : Cela semble devenu une norme ?

AdP : En effet, cela fait partie des choses qui ont résisté au changement des ministres... Il y a également l'institution du professeur principal, qui a résisté au temps. Sauf que, à l'époque, nous avions obtenu, avec l'assentiment de l'inspection générale, une formation spécifique à cette charge, mais cela ne se fait plus, bien à tort.

AT : Cette formation était volontaire ou imposée par les académies ?

AdP : Bien que légère en temps, elle était obligatoire. Les formateurs transmettaient des façons de faire : comment aider les élèves à s'exprimer sur leur vécu dans les différentes disciplines, comment travailler avec les collègues. Cela s'accompagnait d'une réflexion sur la nature de ce nouveau rôle qui est paradoxal puisque être professeur principal, c'est avoir une autorité sans pouvoir.

AT : En étant plus conséquent, ne peut-on pas souhaiter que finalement tous les enseignants soient formés comme l'étaient alors les professeurs principaux ?

AdP : Oui, car chaque enseignant pourrait assurer une fonction de tutorat pour un ou plusieurs élèves, comme c'est le modèle dans l'université britannique. De toute façon il faut à un moment donné un interlocuteur unique pour chaque élève.

Copyright © École changer de cap

AT : Dans le nouveau collège proposé par Jack Lang et Luc Ferry les formes de tutorat ne sont-elles pas effectivement prescrites ?

AdP : Les choses ont progressé, même si cela ne se fait pas assez vite. Beaucoup de choses très intéressantes sont mises en place actuellement : les itinéraires de découverte (IDD), les PPCP pour l'enseignement professionnel, le travail encadré, etc. Encore timidement mais l'on voit émerger et se concrétiser des mesures impliquant l'interdisciplinarité, pour lesquelles je me suis avec d'autres longtemps battu... Remarquez, il y a eu avant les années 68, dans certains lycées, des expériences d'interférences des disciplines suscitées par des enseignants. L'impulsion venait parfois du chef d'établissement. Par exemple au lycée de Sèvres, des enseignants de Seconde ont emmené les élèves visiter les ateliers Renault. Ils se sont attardés notamment sur le spectacle impressionnant de l'atelier de soudure, les hommes avec des masques, etc. Leurs observations sur les risques présentés par un tel travail ont été l'occasion d'une réunion de travail avec un professeur de biologie pour les problèmes de santé des yeux, un professeur de physique et de chimie pour la combustion de l'acétylène, un professeur de philosophie pour les problèmes de déontologie, etc. Les élèves, à partir d'un objet aussi simple, prenaient conscience de l'aspect complexe, pluriel de la réalité. Ensuite, avec un professeur d'enseignement professionnel, ils allaient en atelier, par groupes, non seulement pour apprendre à faire des soudures. Mais aussi, pour réfléchir à ce que pouvaient ressentir et vivre les personnes en situation.

AT : Façon simple de développer ce que Howard Gardner appelle l'intelligence interpersonnelle... Par rapport à cette approche interdisciplinaire, l'école n'est-elle pas en retard d'un demi-siècle ? Toutes les connaissances nouvelles, nées autour notamment de la cybernétique et de la théorie générale des systèmes, etc., tout ce qui peut entraîner un regard ouvert et divers sur la réalité, ne sont pas vraiment prises en compte. Sans parler, mais nous y sommes justement, de tout ce qui concerne l'approche psychosociale si riche de savoirs, hélas non appliqués à l'école, et qui, pourtant, se montre particulièrement propice, là où elle est intégrée, à prévenir les échecs, les violences, etc. et, positivement, à donner plus de sens et à rendre attrayante l'appropriation des savoirs.

Comme vous, je ne suis pas non plus de ceux qui disent « rien ne se fait », mais il est vrai que pas plus que d'autres corps de métier, policiers, gardiens de prison, médecins etc., les enseignants ne sont initiés et formés aux connaissances et pratiques psycho-relationnelles nouvelles que nous désignons par la Psychique. Il y a là un manque essentiel dans la professionnalisation de ces corps de métier, en particulier celui d'enseignant.

Une particularité bien française

AdP : Vous insistez là sur un aspect culturel français qui nous porte à une dévalorisation du professionnel et du métier. C'est une attitude bien ancienne... Déjà, dans l'Encyclopédie de 1751, d'Alembert, à propos de l'activité manuelle, écrivait, dans son préambule : « La société, en respectant avec justice les grands génies qui l'éclairent, ne doit point avilir les mains qui la servent ». De même, dans l'Encyclopédie, Diderot, fils de coutelier, à la rubrique « métier », s'indignait de cette déconsidération.

AT : Cela n'explique-t-il pas que les enseignants, avec leur formation académique, se considèrent possesseurs d'une formation professionnelle suffisante ?

AdP : C'est exact. Ils préfèrent se reconnaître et être reconnus comme des intellectuels ou des érudits, et non comme des « professionnels » de l'enseignement. Il s'agit là d'un « habitus » nous dirait Bourdieu, un fonds de préjugés tenaces et profonds qui tient à beaucoup de choses. Premièrement nous avons un tempérament d'absolutisation qui est très fort et qui s'entend dans le langage. Notre langage et nos modes de réflexion proviennent d'une dérive de la pensée de Descartes entraînant une pensée et une logique séparatives, disjonctives,

Copyright © École changer de cap

très dominantes. Notre langue ne connaît pas la forme progressive de nos amis anglo-saxons. Pour nous, les choses sont, et non en train de se faire. Elles ne sont pas inscrites dans un devenir, mais représentées comme statiques, dogmatiques, mécaniques, séparées. Ce penchant lourd à l'abstraction conduit donc à l'absolutisation et à l'individualisation excessive. L'individu se trouve coupé, séparé et réduit comme tel, d'où, par voie de conséquence, l'attitude qu'on rencontre dans l'université : les disciplines demeurent par trop séparées alors qu'actuellement on ne peut pas imaginer un astronome qui ne soit pas astrophysicien, un biologiste qui ne soit pas bio-physico-chimiste, etc. C'est cette approche non réductrice que notre ami Edgar Morin tente, non sans rencontrer de vives résistances, de promouvoir. Cela dit, le taylorisme a quand même baissé le bras devant des formes d'activité beaucoup plus associatives, même si celles-ci sont encore contaminées, en France en particulier, par ces tendances disjonctives.

AT : Le système hiérarchique très peu démocratique de l'institution ne fait que les entretenir. Vous avez parlé dans vos livres de la « défensivité » des enseignants, de la peur de travailler en équipe, de la tour d'ivoire dans laquelle chaque enseignant se protège au lieu de mettre en commun les expériences et le vécu quotidien.

AdP : Cette tendance à mettre de la distance entre les personnes, est culturellement très ancrée, liée au fait que les Français aiment à se disputer, entre individus comme entre groupes. Il y a une déviation de la notion de critique, qui est une fonction positive, vers le dénigrement qui en est le contraire. Cela s'épanouit, si j'ose dire, dans une culture de la plainte, de l'indignation, de la querelle à longueur d'année et de siècle. Nous sommes un pays extraordinairement protestataire et les soldats fidèles chez nous sont appelés des « grognards » et les personnes qui ont une profondeur spirituelle s'appellent des « protestants » et ainsi de suite. J'ai commis un livre sur ce thème : La France en dépit. Ça a commencé au XIe siècle et depuis la France ne cesse pas de tomber... Il y a une espèce de dépit nationalisé.

AT : Ils diront qu'ils ont de justes raisons de se plaindre. Ce qui d'ailleurs n'est pas faux...

AdP : Bien entendu, il y a toujours des raisons de se plaindre. Ceux qui ont fait de la résistance pendant la guerre étaient, pour la plupart, des gens qui ne se plaignaient pas. Ils agissaient, tandis que là, il y a un besoin compulsif de se plaindre, pour ne pas avoir à vraiment réfléchir et agir.

AT : Absolutistes, comme vous disiez, on critique de façon absolue l'autre. N'est-ce pas pour se défendre de la peur d'être critiqué ou de se critiquer soi-même de façon aussi excessive ? Mieux vaudrait donc rester isolé dans sa classe ?

AdP : Tout à fait d'accord, cela fait partie de la défensivité dont nous parlons. C'est une défense contre les menaces venant du préjugé qui veut que, moi enseignant, je dois faire que dans ma classe tout marche parfaitement bien. Il ne faut donc pas qu'on puisse constater le contraire ! Aussi, même ce que je fais de meilleur je ne le communique pas ! Il y a cet hermétisme réciproque, cette absence de coopération, avec en plus le refus d'être présents à l'école hors des heures d'enseignement.

Des réformes chargées de sens

AT : Face à la lenteur de l'évolution, ne nous trouvons-nous pas, par sagesse, amenés à recommander des mesures aux objectifs limités, mais chargées de sens et qui peuvent opérer de façon systémique ? Ainsi, il me semble que si du Grand débat ne devait résulter qu'une seule réforme, ce pourrait être de créer les conditions nécessaires pour sortir de cet « isolement pédagogique », et promouvoir et autant que possible généraliser le travail en équipe des enseignants : de l'aménager de telle sorte dans les horaires et la formation de l'équipe pédagogique, qu'il devienne une norme. Le manque de travail en équipe est une lacune fondamentale par rapport aux buts que l'éducation se

Copyright © École changer de cap

donne. Des effets systémiques positifs pourraient en résulter : un changement d'optique par rapport à la relation au savoir, impliquant une modestie personnelle favorable au développement réel des compétences, tant pédagogiques que relationnelles ; une culture de l'intelligence collective qui se diffuserait dans la communauté éducative. Qu'en pensez-vous ? Quels ont été vos actions et réalisations dans cette direction ?

AdP : Les concours de recrutement tels qu'ils se font à l'heure actuelle renforcent cette difficulté puisque les jeunes qui entrent dans les IUFM, sont mis en concurrence entre eux, au lieu de se préparer professionnellement à leur métier. Il n'y a que 50% d'entre eux qui réussissent les concours après une première année qui est du surbachotage.

AT : Ce que vous dites là renvoie à quelque chose de plus basique qui est que les pratiques de coopération qui devraient dès la maternelle s'inscrire dans le parcours de l'élève, demeurent le paradigme globalement absent. L'école prône l'égalité, la fraternité et cultive pernicieusement la rivalité.

AdP : La gestion et la prévention des phénomènes de violence et d'incivilités ne peuvent pas trouver de solution si les enseignants ne forment pas une équipe, si les élèves ne ressentent pas que les enseignants sont solidaires, que les disciplines sont coordonnées, et si l'ensemble des adultes ne fait pas la démonstration qu'être adulte c'est dominer justement ces irritations, ces violences, ces irrespects, ces incivilités. Le travail en équipe permet de trouver des réponses, des solutions, des écoutes, des souplesses. Il est indispensable, mais il ne va pas de soi. Claire Héber-Suffrin, qui le pratique au mieux, nous montre que cela s'apprend.

Par ailleurs, il y a des élèves qui travaillent mieux avec certains professeurs qu'avec d'autres et inversement. Une gestion à caractère plus souple et vivant - pas simplement de style militaire - reste à inventer ! Toutes les formations doivent être des formations de mise en compatibilité des tempéraments des uns et des autres, de façon de mettre en valeur les compétences des uns et des autres.

AT : Il ne s'agit pas ici par principe de critiquer l'école ou les enseignants mais de comprendre en quoi les choses, qui ne vont pas toutes mal, pourraient aller mieux. Vous avez écrit un livre Pour l'honneur de l'école, dans lequel vous soulignez ce que l'école sait bien faire, tout en montrant en effet comment elle pourrait faire mieux.

AdP : Nous venons d'analyser les difficultés, le fait qu'il y a des inerties, des hystérésis d'individualisme, d'absolutisme, c'est vrai. Il n'empêche que depuis plusieurs décennies, il y a eu une activité d'ensemble qui a permis à l'école de s'adapter aux évolutions de la société. On ne serait pas passé de quelque 5 % d'une classe d'âge à 100 % au collège et à 2/3 d'une classe d'âge en université s'il n'y avait pas eu un travail tout à fait exceptionnel et méritoire. Mais la situation est d'une telle complexité que la formation classique et l'idéal trop abstrait des enseignants ne peut suffire à déverrouiller les blocages et les extrêmes tensions d'un système qui se grippe et s'emballe. L'effet-Bunuel jouant, les gens ne voient même plus qu'il y a des moyens d'y parvenir. Il y a toute une série de clichés qui bloquent les initiatives : « Nous n'avons pas été formés pour ça, on n'a pas les moyens, ils n'ont pas le niveau, l'inspection et le ministère ne veulent pas, les parents nous sont hostiles ». Avec ces cinq ou six « schémas cognitifs » de base, on retrouve une grande partie de ce qui se dit dans les salles de professeurs.

AT : Avez-vous vu récemment à la TV une longue séquence sur la vie d'un lycée professionnel en Ardèche ? On voyait des adolescents difficiles à tenir et des enseignants qui se démenaient tant qu'ils pouvaient, et qui, individuellement, s'efforçaient de dénouer telle ou telle crise. Livrés à leur seule bonne volonté, on les sentait privés des outils actuels de résolution des conflits et de médiation dont l'apprentissage devrait faire partie de leur formation initiale et continue.

AdP : Il faudrait qu'ils puissent s'exercer ensemble à découvrir un certain nombre de méthodologies et d'instruments que nous avons créés dans les instituts de recherche ou de formation et puiser dans la richesse de l'ingénierie qui

Copyright © École changer de cap

existe actuellement. Cela tient, nous l'avons dit, au préjugé ancré dans la culture scolaire qu'il suffit d'être brillant et élégant et que peu ou prou les connaissances intellectuelles doivent suffire. Mais la mission d'enseigner n'est pas simple, elle s'effectue pourtant globalement assez bien. Mais il y a un certain nombre d'élèves qui sont laissés en route. Cela pouvait avoir moins de conséquences il y a 40 ans, car ceux qui échouaient pouvaient se débrouiller ; dans le contexte actuel, même les métiers les plus simples obligent à avoir une formation et des diplômes.

AT : L'exclusion par l'échec a toujours été une stigmatisation, une souffrance souvent cachée mais le contexte général permettait en effet de mieux la supporter. C'est au sein des familles que cette souffrance se nichait. Individuellement je connais des gens qui en sont restés marqués toute leur vie. Par ailleurs on met beaucoup l'accent sur la violence comme le symptôme visible de l'échec scolaire. On oublie les replis, les déviations, les dépressions ou plus couramment les blocages, les timidités, les inhibitions, les sentiments d'infériorité, sans parler des suicides d'adolescents.

AdP : Ce que vous dites est important, on a tendance à penser qu'aujourd'hui les choses sont infiniment plus négatives qu'elles n'étaient autrefois. On oublie qu'autrefois on n'en parlait pas, ou beaucoup moins. Ça avait moins d'incidence socio-économique. Encore en 1980 il y avait 200 ou 300 000 élèves qui sortaient de l'institution scolaire sans titres, personne ne s'en indignait. Ces élèves trouvaient à s'employer, on en est maintenant depuis plusieurs années aux environs de 60-70.000 élèves et on a raison de ne plus l'admettre. La revendication de faire mieux est un signe positif et de la part des enseignants et de la part des familles, même si c'est apparemment compliqué. Ceux qui se moquent des « pédagogos » du haut de leur chaire de philosophie font une mauvaise querelle.

Le quotient relationnel (QR)

AT : Je voudrais, avant de vous poser ma dernière question concernant le « Débat national » qui doit décider de l'orientation de l'école pour les deux décennies à venir, vous demander de rester un instant encore sur la dimension psychosociale de votre activité de formateur. Vous qui êtes un des introducteurs de Rogers en France, quelles ont été vos actions et innovations sur ce terrain essentiel de la connaissance de soi et de ce que Jacques Salomé appelle « l'écologie relationnelle » ? À cet égard, si l'on prend en compte les sept formes d'intelligence définies par Howard Gardner, on voit que l'école a surtout le souci de développer l'intelligence logico-mathématique ou langagière, mais n'assume pas de façon délibérée ce qui relève de l'intelligence intra-personnelle (autoconnaissance) et interpersonnelle (capacité d'empathie, compétence relationnelle). Disons qu'elle est plus fixée sur le Quotient intellectuel (QI) que sur le Quotient relationnel (QR), (cf.Olivier Clerc) sans conscience claire de l'incidence essentielle de ce QR sur la transmission des savoirs.

AdP : Je suis frappé par cette notion de Quotient Relationnel. Il est bien sûr hérité des recherches de Rogers qui fut un ami tout comme Jacob Moreno. J'ai essayé, à partir de leurs travaux, de montrer et de promouvoir dans la formation générale, notamment à travers le Groupe d'approfondissement Professionnel (GAP) des modules de formation en groupe, fondés sur des études de cas, des jeux de rôle, sans que ça tourne en aucun cas à des groupes de thérapie. Nous avons agencé toute une technique où c'est à tour de rôle l'un des participants qui a le rôle de régulateur, mais avec - pour compenser l'absence d'un thérapeute - un certain nombre de contraintes. Il est interdit de poser autre chose que des questions exploratrices, inductrices, mais sans jugement. Les gens peuvent se sentir en empathie et partager une difficulté vécue par un collègue ; pouvoir, à un moment donné, avancer des propositions, etc.

J'ai pu le faire à une échelle importante, avec, par exemple, les conseillers d'orientation de Nantes et en d'autres d'endroits. Cela existe toujours et même se développe.

Copyright © École changer de cap

Les Français, il faut encore revenir à l'aspect culturel, conservent malgré les apparences, une forte résistance à la psychologie, à ce que vous appelez la psychique. Dans la formation même des psychologues à l'université, la psychologie relationnelle n'est pas ce qui prime. D'une manière générale comme votre revue le rappelle souvent, nous payons cela très cher. Mais il est vrai que cela bouge.

AT : Il faut, bien sûr, que ces choses soient professionnellement bien conduites. J'ai entendu une enseignante que j'estime beaucoup, qui, ayant fait un stage en formation permanente, disait : « J'ai perdu mon temps ». Elle a refait dans d'autres circonstances une expérience analogue et cette fois a dit : « Il faudrait que ce soit généralisé ».

AdP : En France, on dit psychologie et on pense psychiatrie, maladie... Pour les Américains c'est le contraire. Il ne faut pas oublier que Rogers était américain, parlait de liberté ; aussi a-t-il eu en France tous les marxistes, tous les psychanalystes contre lui.

Trois réformes prioritaires

AT : Dans le Grand débat sur l'école, de la fécondité duquel beaucoup, j'espère à tort, doutent, il est demandé aux groupes de réflexion qui se penchent sur les 22 questions posées, de présenter trois réformes prioritaires qu'ils souhaiteraient voir appliquées. Puis-je vous demander de me dire quelles seraient les trois vôtres ? En commençant, si vous le voulez bien, par la plus importante à vos yeux ?

AdP : J'ai en effet étudié ces questions, et pour moi la plus importante serait la question 21 :

« Comment former, recruter, évaluer les enseignants et mieux organiser leur travail ? ».

À l'heure actuelle la formation initiale demeure très insuffisante, elle est contrariée par les modes de recrutement qui ont été agencés en particulier par le Syndicat de l'enseignement supérieur, qui a mis la bride sur le cou à l'université. Instituée en 1971, par Jacques Delors, la formation permanente est aujourd'hui un droit. Dès le départ le Ministère m'a demandé de la mettre en place dans le premier degré. Ce qui a pu être fait. Pour tous, ensuite, chaque enseignant devait pouvoir disposer de deux semaines par an pour la formation continue. Mais cela n'a pas duré longtemps, ou plus précisément la finalité en a été déviée. Encouragés par le ministère, des gens ont employé ce temps pour passer des concours, non pour se professionnaliser.

J'avais demandé à Jack Lang, toujours dans la même optique, qu'on exige à l'entrée de l'IUFM non plus la licence mais la maîtrise, de manière à être tranquille sur la qualité des savoirs au niveau disciplinaire. Les universités prépareraient les gens aux concours, et les futurs enseignants qui entreraient à l'IUFM, seraient payés pendant deux ans comme fonctionnaires en formation professionnelle. La deuxième année ils seraient en stage, dans le seul but de continuer à apprendre « le métier ». Il y a bien dans la réforme actuelle des IUFM une réforme qui va dans ce sens, mais son bon usage reste encore à démontrer. Ma deuxième priorité serait la question 8 :

« Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves... »

Les mots clés qu'ils proposent tels pédagogie différenciée, pourraient s'entendre ainsi : les classes d'élèves ne doivent pas être considérées comme un troupeau qui entre et qui est enfermé dans une étable pendant un certain temps ; mais il importe qu'elles se composent de petites sociétés avec des charges et des responsabilités dévolues à chaque élève. Les élèves sont généralement très désireux, motivés, de faire des choses ensemble. Une expérience de ce genre faite dans une classe de Sixième a résumé cela dans un bel axiome. « Tu dois apprendre

Copyright © École changer de cap

pour toi et pour les autres, par toi et par les autres, avec les autres, et en produisant quelque chose », au lieu de « tu dois réussir contre tous... » Dans ce contexte d'entraide, de réciprocité, l'obsession de réussite se calme, le plaisir de coopérer s'anime. Comment arriver à ce que des gens apprennent à vivre ensemble si l'école ne tient pas le pari de la coopération et, au contraire, par ses modes d'évaluation, dresse les élèves les uns contre les autres ?

Je sais que dans votre réflexion de la Commission d'éducation d'Interactions TP/TS vous insistez sur la « diffusion systémique », l'irradiation dites-vous, de telle ou telle réforme, dans la mesure où le tout, nous dirait Morin, est aussi dans la partie. Je crois qu'un grand pas serait fait si un travail en profondeur, et en situation de responsabilité, était demandé à l'enseignant-stagiaire à propos de l'évaluation et de la notation. J'ai beaucoup travaillé sur la méthode d'évaluation dite formative ou formatrice, je dirai motivante. L'évaluation doit être motivante, autrement elle est séparative, discriminative, elle entraîne des mécanismes de rejet, de refus. Ce qui généralement se fait à l'école n'est pas de l'évaluation mais de la sélection qui majore les manques par rapport aux acquis. La notation est un trompe-l'oeil parce que les gens, quand ils voient une note, croient, parce que c'est un chiffre, qu'elle reflète la réalité, alors qu'il ne s'agit que d'une indication provisoire et putative. Il a été démontré qu'un enseignant peut très bien mettre un 12 là où un autre mettra un 15 et un troisième un 4 ! Les tendances absolutistes font que les enseignants et les familles attribuent à la note une valeur quasi sacrée. Sur ce point, la notation continue n'a rien arrangé.

Pour la troisième proposition prioritaire, juste après la question 8 : Comment motiver ? je retiendrai la 9 :

« Quelles doivent être les fonctions et les modalités de l'évaluation des élèves, de la notation des examens qui décide de leur orientation ? »

Or touchant cette question essentielle, nous sommes en pleine panne. Nous avions, voici vingt ans, 4 000 conseillers d'orientation. Nous en avons le même nombre aujourd'hui, alors que les problèmes quantitatifs et qualitatifs se sont multipliés. C'est symptomatique. À un moment donné on était allé jusqu'à interdire aux conseillers d'orientation de participer aux conseils de classe. On en est revenu. En 1971, le ministre de l'époque m'avait proposé de préparer une formation à l'esprit d'orientation chez les enseignants : comment aider les élèves à s'orienter, comment être en relation avec les conseillers d'orientation, comment impliquer les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) ou les Points jeunesse. Sans être idolâtre des tests, je pense que ceux-ci, utilisés avec sagesse et finesse, peuvent être des instruments utiles.

L'orientation des élèves souffre d'un autre grave défaut que savent éviter nos amis anglais. Ils n'enferment pas comme nous les élèves dans un cursus rigide. Ils leur donnent une certaine liberté de choix quant à l'importance qu'ils peuvent accorder à telle discipline par rapport à telle autre, et leur permettent de partager librement leur effort entre un niveau ordinary et en d'autres disciplines un niveau advanced. Ce dernier va marquer leur orientation. C'est un choix qui se fait à mesure. Si, à un moment donné, l'élève veut changer d'orientation, il peut revenir à ce qu'il a traité en ordinary, s'y concentrer et rééquilibrer son temps et son programme.

Dépasser le mythe identitaire

Là encore, selon ce que j'ai appelé le mythe identitaire, lui aussi bien français, qui confond égalité et identité, les élèves se doivent d'être excellents sur tout et en tout. Ce qui devient d'autant plus impraticable que les contenus de savoirs ne cessent d'augmenter et ne sont pas transdisciplinairement reliés. Sur ce dernier point, l'école gagnerait beaucoup à s'emparer des Sept Savoirs pour l'éducation du Futur d'Edgar Morin [1].

Comme nous le disions, beaucoup a été fait, la barque scolaire vogue mieux que certains ne le disent. Mais la vérité

Copyright © École changer de cap

qu'il nous faut comprendre de mieux en mieux, c'est qu'enseigner est un métier encore en chantier... Rien ne sert de rester dans la nostalgie d'un passé suridéalisé où, comme vous le rappeliez, seulement 5 % des enfants accédaient au lycée, et où déjà certains souffraient d'ennui ou se trouvaient marqués par l'échec.

Les enseignants se plaignent de plus en plus souvent de ne pas pouvoir assurer tranquillement leur mission. Aussi la question est-elle : **comment de cette difficulté faire une chance ?**

Post-scriptum :

Source : entretien paru dans La Revue de Psychologie de la Motivation, L'école en chantier, N° 36, 2003.