

Une institution en quête de légitimité : le contrat stratégique pour l'Ecole en Communauté française de Belgique

Jean-François GUILLAUME

Chargé de cours en sociologie de l'action publique et en didactique des sciences sociales

Institut des Sciences Humaines et Sociales

Université de Liège (Belgique)

Le Gouvernement de la Communauté française de Belgique a adopté en 2005 un vaste plan pour l'enseignement obligatoire : le contrat stratégique pour l'école. Les responsables politiques partaient d'un constat de déficience de l'institution scolaire. Les enquêtes internationales, comme l'enquête PISA initiée par l'OCDE, avaient jeté le trouble et suscité un certain émoi dans l'opinion publique. Les élèves de la Communauté française de Belgique n'étaient pas très performants dans les épreuves de maîtrise des mathématiques, de la langue maternelle et des sciences. De surcroît, ces enquêtes montraient également des différences particulièrement fortes entre écoles. Il y aurait donc d'un côté des écoles accueillant un public performant et de l'autre, des écoles accueillant un public défavorisé. Ou d'un côté, des écoles performantes et de l'autre, des écoles qui ne le sont pas. Cette deuxième hypothèse est probablement plus discutable.

Peu après la publication d'un texte d'abord appelé « Contrat stratégique pour l'Education », la Ministre responsable avait entamé un vaste mouvement de consultation des acteurs locaux. Neuf soirées débats ont été organisées entre février et mars 2005. Préalablement, une équipe de sociologues bruxellois avait mené un vaste travail de consultation des enseignants du fondamental (maternel et primaire), du secondaire et de l'enseignement spécialisé.

Le Contrat stratégique pour l'école (qui était d'abord appelé « Contrat stratégique pour l'Education ») a pour objectif de répondre à quatre difficultés majeures¹ :

1. tous les élèves ne maîtrisent pas les apprentissages de base ;
2. trop d'élèves n'acquiescent pas les compétences attendues : le taux de diplômés du secondaire est trop faible et le taux de redoublement trop élevé ;
3. les différences entre établissements renforcent une ségrégation scolaire inacceptable ;
4. on arrive dans certaines filières par un choix négatif, avec un sentiment de relégation et d'échec.

Dans ce contrat, dix priorités sont énoncées :

1. plus d'enseignants pour nos enfants ;
2. garantir à chaque jeune la maîtrise des compétences de base ;
3. orienter efficacement chaque enfant ;
4. choisir et apprendre un métier à l'école ;
5. mieux préparer les enseignants ;
6. doter les élèves et les enseignants des outils du savoir ;
7. valoriser les enseignants ;
8. piloter nos écoles en permanence ;
9. non aux écoles ghettos !
10. renforcer le dialogue écoles-familles.

¹ Les informations relatives au Contrat stratégique pour l'Ecole sont extraites du site web qui lui a été consacré. Le lecteur pourra consulter les différentes pages sur www.contrateducation.be pour plus de détails.

Le programme est donc de taille. Il vise, selon ses promoteurs, à « **recréer pas à pas les conditions de la confiance, pour que chacun se sente bien dans l'école, à commencer par ceux qui en ont fait leur vocation** ».

Recréer pas à pas les conditions de la confiance.

Cela voudrait-il dire que l'institution scolaire n'inspire plus nécessairement la confiance, le respect ? Que l'école n'est plus le « temple du savoir », un « sanctuaire » protégé ? Considérons cette hypothèse, et envisageons les raisons de l'affaiblissement de l'institution scolaire.

Pourquoi les choses vont moins bien. Pistes de réflexion

Première piste de réflexion : la fin de la suprématie des savoirs scolaires.

Plaçons-nous du point de vue de l'enseignant qui incarne au quotidien l'institution scolaire. Pour être un « bon » prof aujourd'hui, pour convaincre, il ne suffit plus de paraître. Quand le professeur entre en classe, les élèves ne se lèvent plus nécessairement. Quand le professeur parle, les élèves n'écoutent plus nécessairement.

Nous vivons dans une société de l'information. Et dans cette société, l'École contrôle de moins en moins le processus de production des connaissances. Elle n'a plus le monopole des contenus auxquels on peut croire. La parole du maître n'est plus qu'un monologue peu convaincant dans un monde où « tout se discute », ou plus précisément, tout est relatif puisque « ça » se discute. Il ne suffit donc plus de paraître pour convaincre ; il ne suffit plus de dicter son cours pour asseoir sa légitimité. Le rapport au savoir a bien changé. L'encyclopédie en ligne Wikipedia illustre cette nouvelle façon de « valider » les connaissances : Wikipedia est un « projet d'encyclopédie librement réutilisable que chacun peut améliorer ». Les connaissances aujourd'hui sont plus volatiles, moins instituées : leur validation dépend moins du jugement d'instances officielles que d'un consensus entre ceux qui les utilisent.

Deuxième piste de réflexion : l'affirmation de nouveaux droits individuels.

Depuis 1997, et un texte fondateur pour l'école en Communauté française de Belgique (le Décret Missions, 24.07.1997)², l'élève a statut de citoyen à part entière. Pour faire bref, on dira que l'école n'est plus « une zone de non-droit ».

A côté des droits civiques, on affirme également l'importance de nouveaux droits : par exemple, le droit à l'épanouissement personnel. Chaque élève a le droit (ou plutôt le devoir) de devenir sujet de sa vie et de construire un projet personnel de formation.

Troisième piste de réflexion : la pénurie d'enseignants.

La pénurie d'enseignants dans certaines matières et dans certaines régions oblige bien souvent les directions d'école à faire appel à des enseignants qui n'ont ni la compétence matière ni la formation pédagogique pour assurer les cours.

² Disponible notamment sur http://www.segec.be/fedefoc/podiro/cf_d%E9cret%20missions.htm.

On n'a probablement pas encore mesuré l'étendue des dégâts provoqués par ces remplacements « sauvages ». Il est bien difficile d'être crédible quand on ne maîtrise pas (ou très peu) les bases de la discipline que l'on enseigne.

Quatrième piste de réflexion : les effets pervers induits par de nouvelles dispositions légales.

En 1997, le « Décret Missions » qui donnait le cadre pour l'organisation de l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique. Parmi les dispositions qui y sont inscrites, on peut s'attarder sur l'article 93.

Article 93. –

A partir du deuxième degré de l'enseignement secondaire, l'élève qui compte, au cours d'une même année scolaire plus de 30 demi-jours d'absence injustifiée perd la qualité d'élève régulier sauf dérogation accordée par le Ministre en raison de circonstances exceptionnelles.
(...)

Ce que n'avait pas prévu le législateur, c'est l'interprétation de cette disposition par les élèves. En gros, on peut dire que l'article 93 est compris comme une autorisation à s'absenter, à tel point qu'un élève se rend auprès du Préfet pour lui demander : « A combien de journées j'ai encore droit ? ». D'où par exemple, les absences répétées les lundis matins d'une jeune fille qui devait aider sa mère : « Mais je n'aurai pas d'ennuis avec la préfète puisque je n'ai pas encore mes 30 demi-jours ». Cela voudrait donc dire que dans une certaine mesure l'école n'est plus obligatoire et qu'on peut prendre congé « quand on veut ».

Il y a des effets encore plus pervers, surtout pour les élèves qui abusent ce droit. Les élèves arrivés à la limite des trente demi-journées sont tentés de tirer un peu plus encore sur la corde, et d'étendre les zones de « congé ». A partir du moment où l'élève arrive à ses 30 demi-jours, il est possible, selon les dispositions du décret, de solliciter une dérogation. Mais on n'a pas donné un cadre légal à cette dérogation : l'élève envoie une lettre dans laquelle il motive sa demande de dérogation au Ministre. Or il est impossible de contrôler la motivation de l'élève et les faits allégués. Le Ministre peut accorder à l'élève un moratoire : on va observer la ponctualité et l'assiduité de l'élève sur une période donnée, à partir du moment où la demande de dérogation a été introduite, pour un délai que le Ministre fixe. Ce qui contribue à déformer la position de l'école et la référence légale : la norme légale est bel et bien négociable.

La marge de manœuvre est encore étendue par les jours d'absence justifiée. Et notamment celles qui sont permises par l'utilisation de certificats médicaux sous prétexte « d'un mal de tête » – pathologie incontrôlable. Bien souvent, le médecin contourne l'obstacle en mentionnant sur le certificat : « J'ai reçu M. Untel qui m'a dit être malade ». Autres motifs d'absence « légitime » en regard de convictions religieuses ou de valeurs culturelles mais toujours injustifiée pour l'institution scolaire : « Je dois rester à la maison, avec ma mère, parce qu'un ouvrier doit venir réparer la plomberie, et parce que ma mère ne peut pas rester seule avec un homme » ; « Je dois accompagner ma mère à la Commune ou à la Mutuelle » ; absence pour la fête du mouton, pour une fatigue due au Ramadan ; etc.

On en serait amené à conclure que l'école n'est *de facto* plus obligatoire. Et que ces absences répétées empêchent le travail pédagogique (surtout dans certains établissements scolaires accueillant des publics plus « difficiles ») : pour le professeur confronté à cette « mobilité » des publics (il n'a pas toujours le même public en face de lui), il devient difficile d'établir un suivi dans l'apprentissage.

« Restaurer le lien de confiance » constitue donc un défi aux multiples facettes. Mais notre analyse de l'état actuel de l'éducation scolaire doit emprunter d'autres voies pour soulever d'autres dimensions du problème.

Pour être un « bon » enseignant, faut-il avoir le feu sacré ?

Prenons d'abord un peu de hauteur, et attardons-nous quelque peu sur l'idée de « vocation »

Il est étonnant de trouver cette notion de « vocation » dans un texte qui entend réformer l'école. Il me semble que quand on parle de « vocation », on a en tête le souvenir nostalgique d'une période où les institutions de socialisation tournaient à plein régime et où elles s'appuyaient sur un « programme institutionnel » fort³. Il y a quelques années, la chaîne M6 diffusait deux émissions de télé-réalité, le Pensionnat de Chavagnes (2004) puis le Pensionnat de Sarlat (2005). Le principe de ces émissions était assez simple : on plongeait des adolescents d'aujourd'hui dans une école des années cinquante et des années soixante, et on attendait d'eux qu'ils décrochent le Brevet d'Etudes du Premier Cycle. On imagine le choc redoutable pour des adolescents qui devaient apprendre « à se tenir » et à « bien » se tenir. En dépit de ces touches nostalgiques de restauration d'une autorité forte (rêve, pour les uns ; cauchemar, pour les autres), les choses ont bien changé. Pour comprendre ce changement, appuyons-nous sur l'analyse du sociologue français François Dubet.

Hier, on croyait aux valeurs de raison, de progrès, du devoir, de l'égalité et du mérite. Ces valeurs orientaient le travail de tous les enseignants. On pouvait croire que demain serait meilleur qu'aujourd'hui. *Actuellement*, on ne croit plus trop à la raison, au progrès, au sens du devoir, etc. Les principes sont plus flous et plus diffus : droit à l'autoréalisation d'une identité personnelle et « droit de chacun, individu ou groupe, à sa singularité, à son unicité, à choisir son mode de vie », selon l'expression du sociologue belge Guy Bajoit⁴.

Hier, les valeurs et les principes étaient profondément ancrés dans une sorte de profession de foi individuelle : celle d'une « vocation ». *Actuellement*, il convient de professionnaliser le métier ; il ne suffit pas d'aimer les enfants pour être un « bon » éducateur.

Hier, l'individu « socialisé » était celui qui avait un emploi, un logement indépendant et qui exerçait des responsabilités conjugales et familiales. A un moment de l'histoire, il était le « bon petit soldat discipliné » de l'Etat-nation. *Actuellement*, le but poursuivi par l'action éducative est plus complexe, parce que l'environnement social, politique, économique et culturel a profondément changé. Ainsi, l'autonomie individuelle ne passe plus aussi facilement par l'accès à l'emploi salarié, par l'indépendance résidentielle, ... Chacun doit devenir un citoyen responsable, critique, actif et solidaire.

Enfin, le travail d'éducation garde son sens quand on peut s'appuyer sur des « fictions nécessaires » qui fournissent les cadres cognitifs et moraux indispensables à la réalisation du projet de socialisation. Ainsi, pour François Dubet, le travail scolaire a pu être soutenu par l'idée d'une réussite accessible à tous : tous les enseignants savaient que tous les élèves ne réussiraient pas, et pourtant ils faisaient comme si tous pouvaient réussir. Il n'est pas sûr que cette fiction ait gardé sa force persuasive. Les représentations des enseignants, et celles aussi des élèves, sont teintées de plus de pessimisme et parfois, de cynisme.

³ Dubet, François (2002), *Le déclin de l'institution*, Editions du Seuil, L'Epreuve des faits.

⁴ Bajoit, Guy (2003), *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Armand Colin, Coursus..

On sent aujourd'hui les acteurs du monde éducatif comme tiraillés entre deux modèles : l'un, centré sur la préservation ou le maintien de l'autorité institutionnelle ; l'autre, centré sur la qualité du cadre relationnel. En ce qui nous concerne, aucune de ces deux voies ne nous paraît satisfaisante. Pour faire bref, on pourrait voir dans le premier modèle un combat d'arrière-garde motivé par la crainte du changement et dans le second, une sorte de pis-aller qui dissimule la pauvreté des apprentissages.

Pour être un « bon » enseignant, ne faut-il pas plutôt questionner les évidences ?

Dans le Contrat pour l'école, on est étonné du peu de place laissée à l'analyse des pratiques pédagogiques les plus routinières, les plus habituelles. Or c'est pourtant dans les plus banales des routines que l'on trouve la trace de valeurs et de principes historiquement situés.

Mais il faut pour y arriver admettre l'étrangeté du monde scolaire, et considérer que ce qui est familier n'est pas « bien » connu pour autant. Pour ceux qui y enseignent et qui en définitive n'ont jamais connu d'autre univers professionnel de référence, il n'y a rien de plus évident qu'une classe et qu'une école. C'est ici une particularité du système éducatif : l'évaluation des pratiques qui y ont cours est généralement menée par les acteurs eux-mêmes ; il y a peu de place pour un regard extérieur.

La 5^{ème} priorité énoncée dans le Contrat pour l'école consiste en une « meilleure » préparation des enseignants. On y décline une série de préoccupations dont la gestion des groupes hétérogènes et l'encadrement de stages. Les actions concrètes envisagées restent relativement générales. Il s'agit ainsi d'améliorer la formation initiale et continuée des enseignants.

Remarque :

Les autres préoccupations tiennent :

- aux différentes méthodes d'apprentissage de la lecture ;
- à l'utilisation des manuels scolaires ;
- à la détection rapide des difficultés ;
- aux techniques de remédiation ainsi qu'aux mécanismes sociologiques ou psycho-affectifs qui peuvent expliquer les difficultés d'apprentissage d'un élève ;
- à une meilleure compréhension des référentiels et des compétences ;
- aux implications de la modularisation de l'enseignement qualifiant ;
- ...

Attardons-nous quelque peu sur deux des préoccupations énoncées ci-dessus et considérons les pratiques actuelles. Premièrement, la gestion de groupes hétérogènes. Deuxièmement, l'organisation et l'encadrement de stages.

La gestion de groupes hétérogènes

La gestion de groupes hétérogènes est un défi majeur : il s'agit pour l'enseignant de prendre en considération les différences qui séparent les élèves présents dans sa classe et de trouver la façon d'assurer à chacun des chances égales d'accès aux compétences de base ou à des savoirs plus précis.

La composition de classes hétérogènes est l'une des facettes du principe de « mixité sociale » : elle est considérée comme une richesse, mais on est loin du compte dans le fonctionnement actuel. Il

y a peu (janvier 2007), le pouvoir politique a tenté, par un décret⁵, de réguler les modalités d'inscription dans les écoles. On voulait sonner la fin de la sélection à l'entrée des écoles, en régulant les refus d'inscription. Effet induits par ce décret : de longues files d'attente devant certains établissements scolaires de « bonne » réputation. Des parents avaient choisi de camper devant les écoles pour s'assurer de l'inscription de leur enfant.

On semble donc préférer la compagnie de personnes qui nous ressemblent, parce que les « bonnes » écoles sont fréquentées par les « bons » élèves. Et si on se place du côté des directions des écoles, on peut faire l'hypothèse que l'organisation de certaines filières de formation ou l'ouverture de certaines options constitue un moyen assez commode de capter les « bons » publics. Quitte à paraître sacrilège, on pourrait ainsi s'interroger sur les motifs de maintien de certaines options dans les deux (voire les trois) dernières années de l'enseignement secondaire. Se pourrait-il que certains acceptent de faire des choses qui n'ont guère de sens (qui ne leur seront d'aucune utilité dans leur vie future) afin de rester en « bonne » compagnie ou afin d'éviter de tomber dans une « mauvaise » école ou dans une « mauvaise » classe ?

L'hétérogénéité ne va donc pas de soi. Les choses se compliquent plus encore quand on envisage les échanges quotidiens dans la classe. Certaines pratiques routinières sont en effet situées aux antipodes de l'ambition affichée : donner à chacun des chances égales d'accès aux compétences et aux savoirs.

Dans le cadre de la formation d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (une formation destinée aux futurs enseignants des trois dernières années de l'école secondaire), nous réalisons depuis trois ans un bref sondage auprès des apprentis-enseignants. Lors de la première séance du cours de *Sociologie de l'éducation*, nous leur soumettons les questions suivantes. « Dans une école, pourrait-on se passer des sonneries de fin de cours ? Des examens de juin ? Du tableau dans les classes ? Des réunions de parents ? », et : « S'il ne fallait sauver qu'un seul de ces éléments, lequel sauveriez-vous ? ».

Tableau 1 – Eléments jugés essentiels dans un cadre scolaire (AESS, 2006-2007, n=244)

Dans une école, peut-on se passer...	oui	non
des sonneries de fin de cours	55 %	45 %
des examens de juin	39 %	61 %
du tableau dans les classes	19 %	81 %
des réunions de parents	13 %	87 %

S'il ne fallait sauver qu'un seul des éléments repris ci-dessus, lequel sauveriez-vous ?	
les sonneries de fin de cours	2 %
les examens de juin	17 %
le tableau dans les classes	33 %
les réunions de parents	47 %
Total	99 %

Pour un tiers des étudiants en formation initiale, il n'y aurait donc pas de relation pédagogique ou pas d'apprentissage sans tableau. Encore faut-il comprendre pourquoi. Dans le questionnaire adressé aux étudiants de l'AESS, il leur était demandé de justifier brièvement pourquoi, selon eux, il était possible ou non de se passer du tableau dans la classe.

⁵ Disponible notamment sur : http://www.segec.be/Documents/Lgs/textedudecret_inscription.pdf

Tableau 2 – Classement thématique des justifications apportées par les étudiants de l'AESS au maintien ou à la suppression du tableau dans une classe (année académique 2006-2007)

Les routines scolaires	31
Un matériel didactique de base	13
Quelque chose qui rassure	4
Une portée symbolique	6
On peut s'en passer dans certains cas	8
Un support pour écrire	50
Noter, expliquer, faire des schémas, des exercices	50
Les avantages du tableau dans une leçon magistrale	31
Organiser le temps	11
Fixer les connaissances	6
Rythmer le cours	6
Diffuser par l'écriture	8
Voir et être vu	64
Centrer l'attention	13
Etre vu de tous	20
Ecouter et voir	15
Le visuel conforte ce qui a été dit	10
Le tableau est le meilleur support visuel	6
Créer du lien, améliorer l'interaction, maintenir en éveil	27
On peut s'en passer à condition d'avoir un bon substitut	26
Considérations critiques	17
On s'en est passé dans d'autres contextes	6
C'est avant tout une façon d'organiser l'apprentissage	5
Autres propositions	6
Total des items dépouillés	263

Remarque :

La classification a été réalisée sur base du contenu de la réponse apportée. Une même réponse peut contenir plusieurs justifications.

Certaines des réponses, laconiques, traduisent un sentiment d'évidence : il n'y a pas de relation pédagogique sans tableau. Il constitue « le matériel didactique de base » difficile à remplacer.

Le tableau est « rassurant », il inscrit la relation pédagogique dans des routines maîtrisées, dans un « ordre scolaire » commun aux différentes disciplines.

Le tableau aurait donc une fonction symbolique, qui introduit l'institution scolaire dans la classe. Grâce au tableau, l'acteur individuel devient élève ou professeur. Chacun tient sa place, et les particularités individuelles s'effacent. Ce qui détermine la place de chacun, c'est la distribution d'une ressource précieuse : le Savoir.

- *Le tableau est plus qu'un support, c'est un symbole. Le tableau, c'est le savoir directement accessible. Le côté tactile du tableau est très important à cet égard.*

Un cinquième des items répertoriés sont consacrés aux usages du tableau. Les réponses sont orientées vers l'idée de la transmission d'une information « écrite » : le tableau permet d'indiquer les éléments essentiels ; de donner des explications ; de faire ou de créer des schémas « devant »

les élèves ; de noter des mots clés ou le plan du cours ; d'écrire des mots à orthographe compliquée ; de proposer des exercices ; de faire des rappels ; de faire face à des questions imprévues. C'est un risque que les jeunes futurs enseignants soulèvent souvent : on n'est jamais à l'abri d'une question imprévue !

Pour apprendre, il faut donc se tourner vers le tableau. Et par ailleurs, il n'est pas nécessairement « simple » de « faire passer sa matière » ou une matière « théorique ».

Parfois, on a le sentiment que le tableau devient un instrument de supplice, quand l'élève envoyé au tableau peut « *venir montrer à ses camarades ce qu'il a compris du cours donné* »...

Plus d'un tiers des items sont consacrés à un inventaire des avantages du tableau dans une leçon magistrale. Le tableau permet de « mieux suivre » le cours : l'apprentissage est comme rythmé par ce que l'on écrit et ce que l'on efface, pour passer à autre chose. Dans ce cadre, la préoccupation essentielle du professeur, c'est donc de centrer l'attention, d'être vu de tous. Apprendre, c'est donc être capable de lire ce qui a été écrit au tableau, voire de lier entre elles les notions clés qui y ont été placées.

Certains s'appuient sur le bon sens ou sur une vulgate psychologisante pour justifier leur propos : on mémoriserait, même inconsciemment, ce qui a été écrit au tableau ; il y aurait des élèves visuels et des élèves auditifs ; le visuel conforterait l'auditif ; il est bon de solliciter les différents types de mémoire, auditive et visuelle ; etc. En définitive, écouter et voir seraient les qualités essentielles du « bon » élève. L'élève est en quelque sorte réduit à une paire d'yeux et une paire d'oreilles, et la parole du professeur trouve alors toute sa pertinence.

A cette conception d'une transmission pédagogique linéaire et unilatérale, certains semblent préférer une communication, évoquant l'idée d'un lien ou d'une interactivité entre le professeur et les élèves. Dans ce cadre, on semble vouloir mettre en place un cours « *vivant* », durant lequel « *on ne tourne pas le dos aux élèves* ». Mais une conviction forte demeure : le professeur doit s'adresser à tous les élèves, simultanément.

Pour la majorité des futurs enseignants, on ne voit donc pas d'alternative. On ne voit pas comment on pourrait travailler « autrement ». Se passer du tableau ? Oui, à condition de le remplacer par d'autres outils : rétroprojecteurs, power point, posters, ... Parce qu'une fois encore, on peut s'adresser à tous en même temps, être vu de tous, faire passer des notions théoriques.

Plus rares sont ceux qui considèrent l'usage du tableau avec relativisme. Un regard sur l'histoire – « *Les grecs s'en passaient bien et ils n'apprenaient pas moins bien pour la cause* » – ou sur d'autres contextes moins favorisés, pousse à s'interroger sur les fondements de la relation pédagogique.

- *Si le tableau était indispensable, cela signifierait qu'un cours ne peut pas se donner ailleurs que dans une classe. De plus, quels éléments seraient si importants qu'ils devraient absolument être inscrits au tableau ?*

L'usage du tableau est alors considéré comme une façon parmi d'autres d'organiser la situation d'apprentissage : il n'est qu'un outil pour le professeur. De rares propositions se veulent décapantes, quand elles dénoncent le rapport de domination que dissimule l'utilisation du tableau.

- *Le tableau tel qu'il est souvent utilisé n'est qu'une manière implicite de placer l'élève dans une position d'infériorité, ce dernier ne faisant que renouer les écrits du prof.*
- *Il ne me semble pas être un support nécessaire à la relation pédagogique. Sauf peut-être pour donner de la contenance au prof.*

- *Le tableau, tel qu'il est utilisé par le prof qui en fait chercher une contenance, n'est pas indispensable pour l'élève qui a l'impression de travailler et d'écouter, alors qu'il ne fait que recopier des mots hors contexte (sans pour autant en comprendre et en écouter le sens puisqu'il fait autre chose).*

Les futurs – ou ex-futurs...– enseignants sont donc « imprégnés » de la référence au cours magistral : enseigner, c'est transmettre des savoirs théoriques à des élèves qui ne semblent pas a priori disposés ou disponibles à suivre ce qui leur est dit. Le tableau sert donc à conforter une façon de faire : délivrer à tous, simultanément, le même message ; doubler la transmission orale d'un support visuel sous forme de schémas, d'annotations, de notions-clés ou de mots complexes.

En début de formation, les étudiants de l'AESS ne doutent guère de la pertinence du modèle transmissif. Le Savoir ne semble pas devoir se négocier. Tout au plus, peut-il se partager. Analysant les justifications apportées par ses collègues de l'AESS à l'utilité du tableau dans les classes, une étudiante livrait une typologie savoureuse des séquences d'action et des identités qui sont endossées par l'enseignant et les élèves.

« Premièrement, le prophète et les apôtres : le prof est le maître du verbe, le grand manitou de la parole. Il déverse des flots d'informations heureusement (bien que potentiellement) clarifiées par la présence du tableau. C'est le passeur du savoir, savoir abstrait. Il est puissant parce qu'il est, lui, capable de comprendre $\text{tg } x - \cos x + 3 = 0$. Son pouvoir se mesure à la solitude qu'il vit dans un espace proportionnellement plus grand que celui révolu à chaque élève. Il a le droit de tourner le dos à la majorité présente. Mais, c'est pour la bonne cause. L'élève est réduit à ses oreilles et à ses yeux, c'est le récepteur (parfois même le réceptacle) du savoir. Ou pas. Le « bon élève » est respectueux.

Deuxièmement, l'initiateur et les initiés : le prof traduit le savoir, le prémâche par phrases cent fois répétées, l'inscrit au tableau afin qu'il puisse être ingéré par les élèves. Il fait preuve de bonne volonté : pour optimiser la transmission, il varie les canaux (s'il n'est pas écouté, peut-être sera-t-il lu). Le « bon élève » est scribe.

Troisièmement, l'animateur et les animés : le prof est un animateur sérieux (les infos importantes, il les livre plutôt deux fois qu'une) et parfois moins sérieux (parmi les choses qu'il dit, certaines ne méritent pas de se matérialiser). Sa performance consiste à capter l'attention d'un public susceptible d'être dissipé, c'est-à-dire : sourd. Le « bon élève » est attentif à ce qui est en train de se transmettre, il peut intervenir par de « bonnes remarques ».

L'attachement au modèle magistral se nourrit d'une conception de la justice où l'idée d'égalité est centrale : chaque élève a droit au même message ; le professeur doit donner à tous la même chose. A moins que ce ne soit le mode d'organisation le plus économique, celui qui en définitive convient le mieux au professeur et aux élèves, parce qu'il est peu coûteux en temps et en énergie.

Le problème, c'est que cette conception de la relation pédagogique est historiquement située. Et que ce qui a fonctionné hier, n'est plus nécessairement valable aujourd'hui.

Le sociologue français Guy Vincent⁶ souligne que c'est quand l'Etat s'est imposé comme mode d'organisation politique des sociétés que l'on a considéré avec intérêt le projet scolaire d'éducation. Brièvement, on dira que ce projet a été mis en place par les Frères des Ecoles Chrétiennes au 17^e siècle. Dans les écoles, on n'apprend plus « en regardant faire ou en écoutant les anciens », mais en écrivant. Tous les élèves qui viennent s'asseoir sur les bancs de l'école ont donc accès aux mêmes savoirs codifiés, objectivés, systématisés. Tous sont soumis aux mêmes

⁶ Vincent, Guy (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

règles de discipline. Tous les enfants vont apprendre les mêmes choses, et ils l'apprendront de la même façon. De telle sorte qu'on apprend à se soumettre à une autorité abstraite, qui est détachée des particularismes des maîtres de jadis (par exemple, le maître artisan), et qui s'incarne dans une institution. Il y a donc une étroite proximité entre ce projet d'éducation et un projet politique d'unification des territoires : chacun apprendra la même langue, les mêmes unités de mesure et surtout à se soumettre à une autorité abstraite : celle de l'Etat, puis celle de l'Etat-nation.

On sait que la forme scolaire d'éducation atteindra son apogée après la deuxième guerre mondiale, quand les familles vont investir dans le capital scolaire. Cet investissement était effectivement rentable : avec un diplôme, on avait accès à un « bon » emploi. Et pour ceux qui n'y parvenaient pas, il restait le travail manuel parce que les industries avaient besoin de main-d'œuvre.

On peut se demander ce qui a fini par importer dans cette façon d'organiser la relation pédagogique. Les contenus de l'éducation scolaire ? Ou la forme prise par les modes de transmission des savoirs scolaires ? Je serais tenté de voir un étrange parallèle entre les modèles de conduite valorisés à l'école et ceux qui étaient valorisés dans le monde du travail des sociétés industrielles. Je crois qu'il faut considérer avec sérieux le curriculum caché : les apprentissages informels mais répétés à longueur de journées.

C'est en tout cas ce que laisse entendre le sociologue suisse Philippe Perrenoud⁷ : les apprentissages scolaires prépareraient à vivre dans des organisations construites sur le même modèle, à survivre partout là où l'organisation n'accorde aucune place aux personnes et à l'affectivité, nie les différences, refuse toute autonomie dans les rythmes ou les contenus du travail, pratique une autorité à sens unique. Si ces apprentissages ne garantissent pas le bonheur ou l'épanouissement personnel, ils contribuent à reproduire les caractéristiques les plus bureaucratiques des organisations : cloisonnement, absence de communication, investissement minimal dans le travail, double discours, défiance à l'égard d'autrui, conflit larvé avec la hiérarchie.

De façon provocante, à la fin de notre cours de Sociologie de l'éducation, nous interpellons les futurs enseignants en leur rappelant le contenu du serment de Socrate qu'ils devront prononcer : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié ». Et nous leur adressons les questions suivantes : « Alors... un cours durant lequel un professeur envoie les élèves un à un au tableau, un cours ex-cathedra, un cours principalement basé sur la participation orale des élèves... ne seraient-ils pas des fautes professionnelles ? ». Toutes ces pratiques si routinières, si habituelles sont soutenues par une certaine conception de la justice (donner la même chose à tous les élèves en même temps) et par un idéal méritocratique (les meilleurs doivent être identifiés et récompensés). Mais si elles s'avéraient efficaces lorsque les sanctions scolaires étaient validées par le marché du travail et que les « mauvais » élèves obtenaient malgré tout un emploi, elles ont perdu leur pertinence dans le contexte de nos sociétés contemporaines.

Dans l'école d'aujourd'hui, un des enjeux essentiels est de traduire dans l'organisation didactique de l'apprentissage scolaire, un nouvel idéal de justice : permettre à tous les élèves de s'approprier des compétences transposables dans la vie active, dans la vie politique, dans la vie publique. En ne donnant pas le temps à tous les élèves de réfléchir au problème posé et en laissant les plus rapides répondre « du tac au tac », l'enseignant contribue au décrochage des plus lents. Ce qui permet une gestion efficace de l'hétérogénéité, c'est la pertinence des consignes données aux

⁷ Perrenoud, Philippe (1995), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF Editeur, Collection Pédagogies, p.102.

élèves : en obligeant les plus rapides à se taire, on donne aux plus lents l'occasion de travailler, l'occasion d'apprendre.

L'organisation et l'encadrement de stages

L'organisation de stages durant la formation scolaire bouleverse quelque peu les habitudes scolaires. Mais à ce niveau aussi, les enseignants doivent prendre au sérieux l'organisation didactique des apprentissages. Un stage n'a guère de valeur s'il revient à l'étudiant de se mettre à la recherche d'un service, d'une entreprise ou d'un organisme qui acceptera de l'héberger. Les apports d'une première confrontation au monde du travail ne vont pas de soi.

Notre expérience, au sein d'une filière d'études jusqu'ici peu connectée au monde du travail (sociologie), nous a amené à constater que sans un temps de rencontre entre les trois parties en présence (l'étudiant en formation, le représentant de l'opérateur de formation, le représentant de l'organisme d'accueil) et sans définition d'un « cahier des charges » dans lequel chacun sera gagnant, un stage n'a que des apports très faibles.

La vertu des stages, c'est, nous semble-t-il, de permettre d'identifier les problèmes dont devront traiter de futurs professionnels. Pour ensuite injecter ces problèmes dans la formation initiale et continue. Mais la qualité du processus d'apprentissage dépend largement de la transposition « didactique » de ces problèmes. Il ne s'agirait donc pas de reprendre les problèmes tels quels, mais de les organiser de façon à permettre à chaque étudiant en formation de s'approprier de nouvelles compétences. De façon aussi à pousser à la réflexion.

Le cadre de cette rencontre (celui de la Grande Région) dévoile un enjeu essentiel pour les générations futures : l'organisation de ces stages dans un contexte de mobilité transfrontalière. Les échanges étudiants auront une valeur supplémentaire quand on pourra y glisser des expériences de confrontation à des situations-problèmes « réelles » et quand ces étudiants pourront, dans un contexte didactique réfléchi, confronter leurs réflexions à celles d'autres jeunes issus d'autres régions.

**Etre un bon enseignant, c'est apprendre à travailler autrement.
C'est être capable de mettre en place des dispositifs didactiques innovants
qui répondent aux nouveaux besoins de formation.**

Tenter de fonder une nouvelle légitimité, sur les bases que nous avons identifiées précédemment, exige dès lors d'abandonner les certitudes confortées par les dimensions les plus routinières et les plus anodines du monde scolaire. Il faut également, dans le rapport pédagogique, opérer une révolution copernicienne en attribuant un autre statut et une autre place au savoir et aux connaissances.

Pour affirmer une nouvelle légitimité, il ne faut pas avoir peur de soulever des questions décapantes, même si elles semblent de prime abord insensées. Et si dans les classes, il n'y avait plus de tableau ? Et si dans l'horaire, il n'y avait plus de récréation ? Et si dans l'école, il n'y avait plus de salle de sport ? Et si dans notre société, il n'y avait plus d'école ?

Déconstruire les habitudes, c'est quelque chose qui bouscule, heurte et inquiète. On ne s'y engage pas sans appréhension. Parce que les routines offrent stabilité et sécurité. Mais si on privilégie le maintien de toutes les tâches qui constituaient l'identité et le métier d'élève au temps

des sociétés industrielles, il n'est pas sûr que l'on permette aujourd'hui à chacun d'accéder à une position favorable dans le monde de la connaissance. Cette inertie des pratiques scolaires contribuera inévitablement à renforcer l'importance des investissements éducatifs des familles, et les disparités sociales qui les accompagnent. Il paraît en effet bien illusoire de vouloir affronter les nouveaux défis propres aux sociétés de l'information avec le bagage technique et conceptuel d'un mode d'organisation sociale qui s'éteint.

Pour donner une nouvelle orientation aux pratiques scolaires, il faut d'abord que les professionnels de l'éducation acceptent de questionner collectivement leurs gestes quotidiens, à la lumière des nouveaux besoins éducatifs. Or davantage qu'un professionnel travaillant en équipe, l'enseignant reste un artisan isolé et soucieux de préserver sa liberté. Aujourd'hui plus que jamais, il faut accepter et apprendre à travailler autrement.