

« PENSER ET AGIR LA CLASSE »
Intervention de Philippe Meirieu

Plan

INTRODUCTION

I-LA CLASSE AU CŒUR DE MULTIPLES TENSIONS

- I1- La classe entre construction historique et principe métaphysique
- I2- La classe entre collectif de travail et groupe de projet
- I3- La classe entre programmation des apprentissages et mobilisation des élèves
- I4- La classe entre société et communauté
- I5- La classe entre intégration de l'espace et continuité du temps

II- SURMONTER LES CONTRADICTIONS PAR L'ACTION : QUELQUES LEVIERS IMPORTANTS

- II1- Débattre de la constitution de la classe dans le cadre du projet d'établissement
- II2- En débattre avec les élèves et les parents en remettant en cause le principe affinitaire
- II3 - La dialectique homogénéité/hétérogénéité
- II4 - Faire de la classe et de tous les modes de regroupement un moyen de construction de la dialectique sujet/objet
- II5 - Faire de la parole, dans la classe et dans tous les modes de regroupement, un moyen possible de déconstruction et de reconstruction du sens
- II6- Faire de la classe et de tous les modes de regroupement un lieu d'alliance contre l'adversité et de sécurité pour les apprentissages
- II7 - Faire de la classe un collectif au service du progrès de chacun
- II8 - Faire de la classe et de tous les modes de regroupement des espaces et des temps ritualisés pour endiguer les passions.
- II9 - Faire de la classe et de tous les modes de regroupement des occasions de construction de la loi.
- II10 - Faire de la classe et de tous les modes de regroupement des structures de découverte de *ce qui unit et de ce qui libère*.

CONCLUSION : ÉLÉMENTS POUR UNE STRATÉGIE.

- C1- Mettre au cœur du projet d'établissement l'exercice individuel et collectif du jugement.
- C2- Piloter l'établissement en conjuguant des modélisations provisoires et une régulation dans la durée.
- C3- Rappeler toujours l'organisation à l'ordre de l'éthique.

INTRODUCTION

Je suis très heureux d'être parmi vous aujourd'hui. Chacun connaît ma proximité avec le travail *d'Éducation et Devenir* et sait à quel point je crois au travail que vous faites comme élément essentiel pour faire avancer le Système Éducatif. J'ai essayé d'entendre le mieux possible les questions qui m'ont été posées, mais vous savez que l'enseignement est une alchimie difficile, une question de « réglage fin », comme disent les sociologues du travail. Il faut doser habilement ce qu'on sait avec ce qu'on vous demande, ou, mieux encore, faire passer ce qu'on sait pour une réponse à ce qu'on vous demande. Nous sommes tous des vieux routiers dans ce domaine, nous avons pratiqué assez la classe au quotidien pour être, les uns et les autres, des experts dans cet art du « Je fais avec ce que j'ai pour répondre à ce que je dois ». Ce n'est donc pas la peine de chercher à vous tromper plus longuement : j'avais un peu « préparé » avant de venir... ce qui me permet de mieux improviser ! Et cela nous introduit d'ailleurs d'emblée dans une problématique qui est au cœur de la question de la classe comme, sans doute, de toutes les questions éducatives : quel rapport établir entre contrainte et liberté, comment organiser notre liberté à travers les contraintes qui nous sont imposées ?

Je vous suggère de reprendre un certain nombre des questions qui ont émergées dans les ateliers et de les traiter en organisant les réponses autour de deux grandes séries de remarques, puis de conclure autour de quelques points que j'ai intitulés « Éléments pour une stratégie ». Dans un premier temps, je souhaiterais reprendre avec vous un certain nombre de choses qui ont été dites dans les ateliers et rappelées ce matin, pour vous montrer à quel point la classe, en tant que système, ou, plus exactement, en tant que dispositif dans un système qui est le système scolaire, est au cœur de multiples tensions, et même au-delà des tensions, de véritables contradictions. Dans un second temps, j'essaierai d'identifier avec vous les manières de surmonter les contradictions par l'action et de repérer quelques leviers importants.

I-LA CLASSE AU CŒUR DE MULTIPLES TENSIONS

Je ne vais faire ici que reprendre, en les regroupant, un certain nombre d'éléments qui ont déjà été dégagés. J'ai identifié six types de tension que j'examinerai l'un après l'autre. On pourrait les multiplier, on pourrait les diversifier encore plus, tant on peut, à travers chaque élément du système scolaire — et la classe est, évidemment, un élément essentiel de ce système — repérer comment fonctionnent les contradictions à l'œuvre.

I1 - La classe entre construction historique et principe métaphysique.

Il est nécessaire de rappeler — mais, vous le savez, bien sûr, et cela a sans doute été dit depuis le début de ce colloque — que la classe est une construction historique. Même si aucun d'entre nous — même moi — n'est assez vieux pour avoir connu autre chose dans l'organisation de l'École, il faut sans cesse rappeler qu'il n'y a absolument pas superposition entre l'École et la classe. L'École est bien plus ancienne que la classe,

l'École a existé bien avant la classe. Existente et fonctionnent encore, de par le monde, de multiples types d'école qui n'utilisent pas la forme de la classe. On pourrait, par exemple, rappeler qu'Abélard, le « premier grand professeur urbain », faisait cours dans des granges et enseignait à des groupes suffisamment hétérogènes pour qu'il y ait à la fois des mères allaitant leur bébé et des gens qu'on appellerait aujourd'hui du 3^e ou du 4^e âge qui restaient là, toute la journée, écoutaient sans écouter, s'interrompant pour manger ou faire leurs besoins, dans la salle même ou parlait Abélard. Quand Abélard partit de Paris pour Reims, puis pour Montpellier, tout le groupe le suivit, récupérant au passage un certain nombre de paysans des campagnes françaises. Arrivé à Montpellier, Abélard s'est installé à nouveau dans une grange dans laquelle il faisait cours toujours devant un public particulièrement hétérogène. Il parlait environ 12 heures par jour, pratiquement sans discontinuer, mais ses auditeurs, eux, n'écoutaient que quand ils le souhaitaient, tout en se livrant à une multitude d'activités domestiques au sein même de l'espace dans lequel Abélard s'exprimait.

Nous ne sommes plus, bien sûr, à l'époque d'Abélard ; on a ensuite organisé la classe, d'abord en mettant des rideaux qui ont été progressivement transformés en cloisons pour délimiter des espaces structurés. On a ajouté quelques éléments sur lesquels revient, par exemple, Michel Foucault dans son ouvrage *Surveiller et punir*. La classe, telle que nous la connaissons, ne s'est structurée en réalité qu'à partir du XVIII^e-XIX^e siècle. Ce qui apparaît d'abord, ce n'est d'ailleurs pas la « classe », au sens où nous l'entendons aujourd'hui, mais ce qu'on appelle le « rang ». Le *rang* est d'abord une manière d'organiser, de rationaliser l'espace pour organiser et rationaliser l'enseignement. À ce titre, la classe est structurée autour d'un principe qui est, au départ, un principe d'économie. Il s'agit d'être le plus efficace possible, comme cela a été rappelé par un de vos ateliers, en regroupant les enfants de telle manière qu'ils profitent au mieux d'un enseignement magistral, qui peut ou qui doit être entendu par l'ensemble du groupe, d'une manière continue, homogène et progressive.

On sait que c'est sur cette conception de la classe que se sont construits les Lycées napoléoniens ; plutôt d'ailleurs les Lycées napoléoniens que l'École primaire de Jules Ferry qui, elle, ma foi, faisait assez bon ménage avec la classe hétérogène, multi-âges, multi-niveaux, de règle dans les campagnes françaises. À ce titre, c'est plutôt Napoléon qui a structuré la classe que Jules Ferry. C'est en effet Napoléon qui a voulu la constitution d'ensembles homogènes de personnes relativement dociles, à même de recevoir la même forme d'enseignement, en même temps et de la manière la plus efficace et la plus économique qui soit. Car, dans les « Écoles mutuelles », existait bien la classe le *rang*, mais cette structure est encore peu économique puisque les élèves travaillent, en fait, individuellement avec l'enseignant, celui-ci faisant venir chaque élève auprès de son bureau et ne s'adressant jamais à la totalité de la classe qui se trouve devant lui. Il faudra attendre le XVIII^e siècle pour qu'on arrive à cette expression collective et que la classe, paradoxalement, se rapproche d'une forme d'organisation sociale qui lui préexiste, mais qu'elle n'adoptera qu'assez tardivement : celui de l'Église avec la chaire et le clerc qui s'adresse aux fidèles.

La classe, telle que nous l'entendons, est donc une construction historique récente. Il faut ajouter aussi que c'est une conception relativement limitée dans l'espace. L'Afrique, par exemple, ignore la classe. C'est autour de « l'arbre à palabres » que l'on parle, sans discontinuer, probablement plus près de 20 heures que de 8 heures par jour et sans qu'il y ait de véritable personne identifiée comme étant celle qui détient la vérité. La

palabre se passe, s'organise au sein d'un groupe très hétérogène où chacun prend ce qui lui semble bon, ce qu'il peut entendre, pour la construction de sa propre personne et de sa propre identité... Cette construction récente, limitée dans l'espace, certains, vous le savez, l'ont identifiée au taylorisme. La classe serait une forme de taylorisme scolaire, au sens où ce serait un moyen de donner à chacun une tâche précise et de s'assurer que la tâche est accomplie, par le biais d'un système de démultiplication, avec le plus d'efficacité possible, à un moment donné.

À ce titre, on pourrait faire une analyse purement technique de la classe, en montrant, par exemple, l'importance de l'invention du tableau, l'importance du système des cahiers, l'importance du livre et du manuel scolaire. La classe est, en effet, très profondément liée à l'emploi du manuel scolaire. Or le manuel scolaire est aujourd'hui encore un des éléments qui rendent relativement difficile l'articulation entre le travail qui se fait en classe et le Centre de documentation qui fonctionne sur une tout autre logique que celle du manuel scolaire. Pour faire gros, on pourrait dire que le manuel scolaire est dans une logique « catholique », celle de la médiation systématique du clerc entre le sujet et la vérité, alors que le Centre de documentation est dans une logique « protestante », celle du libre examen, c'est-à-dire celle de l'accès direct de tous à toute la documentation, indépendamment du filtre que le clerc peut apporter entre la vérité et la personne qui consulte le document. Cette contradiction dans les logiques n'est pas sans poser des problèmes. Elle en a posé en particulier — et Éducation et Devenir le sait bien — à l'époque où, dans les années 70/80 on a cherché, dans beaucoup d'établissements, comme à Istres, par exemple, à articuler l'École autour du Centre de documentation, sans voir que cette articulation avait pour conséquence, bien évidemment, l'effritement de la classe. La classe est, en effet, structurée par le manuel, progressif, exhaustif, le même pour tous les élèves, imposant une identité dans la démarche ; le Centre de documentation est structuré sur le libre accès de chacun à un ensemble de documents diversifiés. L'interaction, donc, entre le Centre de documentation et la classe n'est pas simple. Les frictions qui existent encore aujourd'hui dans les établissements scolaires, à propos de la fréquentation du Centre de documentation, ne sont pas simplement liées au fonctionnement, mais aux principes mêmes qui régissent ces deux univers.

On pourrait donc travailler ainsi, en examinant les principes organisateurs de la classe, et en étudiant comment ils se heurtent à d'autres principes organisateurs, comme celui du CDI, que nous venons de voir, ou comme celui de l'individualisation du travail, principe plus ancien d'ailleurs que celui de la classe. La classe est donc une construction historique à analyser comme telle.

Mais, ce qui rend la chose un peu plus compliquée, c'est que la classe est aussi, en particulier dans la littérature pédagogique, dès le XVIIIe siècle, mais surtout au XIXe et au XXe siècle, une sorte d'entité métaphysique. Ce n'est pas seulement un lieu fonctionnel, structuré pour faciliter l'organisation et la mise en place d'un certain nombre d'apprentissages, c'est aussi une sorte d'église laïque dans laquelle le principe de vérité s'incarne quasiment à travers la structure immanente, structure qui permet précisément la transcendance du savoir. Des passages, que je vais vous lire, d'un des derniers ouvrages de Régis Debray *Par amour de l'art* me paraissent très illustratifs de ce point de vue. Pour rappeler les principes fondateurs et organisateurs du Lycée, Régis Debray commence par évoquer son architecture : « *Les pierres pensent... Le matériau condense ce que les mots diluent. Avantage à l'architecte qui expose concis : acropole, église, château, théâtre,*

stade. Pas d'intuition faite édifice qui n'ait sa petite idée en assise. Les bâtiments qui tiennent le coup ont une pensée juste dans leur fondation. Ceux qui vieillissent mal sont assis sur une pensée friable... ». Effectivement, des bâtiments comme les stades, châteaux, églises correspondent à une pensée fondatrice qui les institue en quelque sorte. Un peu plus loin, Debray évoque l'architecture du Lycée : *« Prenez le portail d'un Lycée de haute époque. Le message est moins chargé que celui d'un porche d'église gothique, mais plus qu'une façade de mairie moderne. C'est un appareil monumental qui se lit de haut en bas. Un oculus au milieu du fronton, le cadran de l'horloge : l'horaire commande. Au-dessous, sur le tympan, le nom de l'institution : Lycée untel. Sur l'entablement, Liberté, Égalité, Fraternité entre deux lettres R. F. Au niveau de la corniche, le drapeau tricolore entre les cariatides en amortissement, allégories en haut-relief des Lettres et de l'Histoire, chacune un livre à la main. Tout un programme et même une conception du monde : la classe. Cette architecture scolaire a mis en place une philosophie froide et puritaine qui parle respect plutôt qu'amour, qui dit d'abord vérité. »*

Nous sommes bien là dans une métaphysique de la classe : la classe est un lieu où s'installe le principe de vérité, en dehors du chahut, en dehors de tout ce qui se passe dans la vie courante, luttes, rapports de force, tensions. C'est un lieu qui s'extrait, en quelque sorte, du monde et de ses vicissitudes pour s'installer dans un rapport transcendant à une vérité qui s'y incarne, autrement que dans les luttes, les rapports de force, les tensions qui font l'ordinaire quotidien du monde dans lequel nous vivons. Et c'est bien ce processus qui fait que la classe n'est pas seulement un espace organisationnel mais bien un espace métaphysique acceptant délibérément de n'être pas régi par les rapports de force du monde quotidien. C'est un lieu où doit exister autre chose que ces turbulences de l'ordre social, où règne en maître une organisation du travail fondée sur le seul principe d'efficacité immédiate. La classe est le lieu où l'on se dévoue ensemble à la vérité. C'est le lieu, dira Anatole France, dans un texte célèbre, *où les élèves entrent vêtus de leur aube mystique* — l'aube mystique, c'était la blouse — *qui les dédie à la raison et qui fait d'eux une intelligence qui s'expose au savoir qui s'impose.* Il s'agit, pour Anatole France, de la classe primaire, au milieu de la campagne française. C'est le matin, dès six heures — la classe commence très tôt — chacun s'affaire, il y a le fils du notaire, le fils du maire, le fils du paysan, le fils de tel ou tel, chacun a ses soucis, ses problèmes, l'un est catholique, l'autre juif, le troisième franc-maçon, le quatrième protestant, le cinquième libre-penseur... Celui-ci a mal aux dents, celui-là a des problèmes avec sa mère, cet autre a des difficultés financières, ce dernier n'a pas mangé le matin, mais ils arrivent, ils convergent vers le Temple de la Raison. En arrivant dans ce Sanctuaire, la première chose qu'ils font, c'est d'enlever leur manteau, hautement symbolique de ce qui les rattache à leur milieu d'origine, et de revêtir la blouse, « l'aube mystique » qui les dédie à la Raison. Ils retournent ensuite dans la cour, et, là, ils se mettent en rangs (le rang, préfiguration de la classe). Dans la cour et en rangs, quelque temps qu'il fasse, ils chantent La Marseillaise, nous dit Anatole France. Que se passe-t-il quand ils chantent l'hymne national ? *« Eh bien, explique l'écrivain, les voilà tous purgés de toute forme d'appartenance et de souci. Il n'y a plus ni fils de notaire ni fils de paysan, il n'y a plus personne qui ait mal aux dents ou qui n'ait pas déjeuné le matin, il y a des êtres de raison qui entrent, au pas, dans la classe en chantant La Marseillaise et qui sont disponibles d'une manière égalitaire à cette Raison qui s'impose à eux. »*

Bien sûr, ainsi exprimé, cela peut paraître un peu désuet. J'ai tendance, par anti-conformisme méthodologique, à me dire qu'il y a néanmoins une vérité à entendre dans cette tradition. J'y décèle, en particulier, cette vérité importante qui est que la classe, dans l'histoire de l'École de la République, se donne comme une chance d'échapper, pour un temps, à toute une série de pressions sociales, à toute une série d'éléments qui cherchent, en quelque sorte, à tirer les gens vers leur milieu d'appartenance, vers ce qu'ils sont déjà, ce qu'ils pensent déjà, ce dont ils sont les héritiers ; elle se donne comme une possibilité, en rassemblant les élèves d'une manière délibérément artificielle, dans un espace où ils sont traités à égalité, de leur offrir une espèce de charte nouvelle et de leur permettre un nouveau départ. Il y a, je crois, quelque chose d'assez juste dans cette conception : l'idée que la classe soit un lieu coupé du monde, paradoxalement, n'est pas une idée étrangère à l'histoire de la pédagogie. La plupart des pédagogues, depuis Pestalozzi, mais jusqu'à Freinet même, assument la rupture entre le monde et la classe et expliquent que dans la classe, ce n'est pas la loi du monde qui doit fonctionner. La classe doit se marquer comme étant un lieu où le plus fort n'a pas raison, où celui qui crie le plus haut n'incarne pas forcément la loi, où les appartenances ne structurent pas les affinités, où l'on repart sur de nouvelles bases. À cet égard il faut rappeler que ce projet est peut-être encore d'actualité. Il est peut-être encore d'actualité de faire exister des lieux où l'argumentation rationnelle prend le pas sur le rapport de forces. C'est peut-être encore plus d'actualité que cela ne l'était à l'époque de Jules Ferry. En tout cas, pour ma part, je ne serais absolument pas partisan d'abandonner la recherche de la vérité et de ne plus considérer la classe comme lieu où l'on suspend les rapports de force pour instituer un lieu de recherche de la vérité. Je ne serais absolument pas partisan d'abandonner ce terrain à nos adversaires pour nous replier, nous, sur d'autres principes. La classe est bien, à mes yeux, un lieu de construction d'une vérité qui échappe aux rapports de force sociaux.

Après l'examen de cette première tension entre construction historique et principe métaphysique, la deuxième tension que je voudrais explorer rapidement avec vous, c'est la tension entre collectif de travail et groupe de projet.

I2- La classe entre collectif de travail et groupe de projet.

On voit bien que cette tension, elle aussi, est très structurante. Elle est très prégnante dans le discours pédagogique. « Collectif de travail », personne n'a mieux expliqué que le philosophe Alain cette notion, quand il évoque la classe comme le lieu de « l'exercice ». Là encore, on pourrait rire ou sourire des textes d'Alain sur *l'exercice*. L'exercice s'effectue pour Alain, vous le savez, dans une classe dont les murs doivent être nus ; rien ne doit venir distraire l'élève de l'exercice et l'exercice assume son aspect fastidieux et répétitif. Le cahier d'exercices est, pour Alain, le centre de la classe et ce cahier fait l'objet d'une sorte d'attention, de focalisation, d'une véritable obsession de la part du maître. Il y a dans la conception de *l'exercice*, chez Alain, quelque chose qui relève d'une sorte d'ascèse, qui, on pourrait presque le dire, renvoie à ce que l'on pourrait trouver dans certaines philosophies orientales, tournant autour du yoga. L'exercice est ce moment où l'on fait totalement le vide de ses propres passions et de ses propres tumultes pour être entièrement dans le souci de la perfection formelle de ce que l'on est en train de faire.

Cela encore peut apparaître comme tout à fait archaïque et vieillot. Ce n'est pas sûr. Il n'est pas sûr qu'il soit inutile aujourd'hui d'apprendre ensemble à faire le vide de ses émotions et de ses propres tumultes pour s'adonner à un exercice formel, dans la perfection formelle — formelle, c'est-à-dire en dehors de toute signification dans l'histoire de la personne. Il n'est pas sûr qu'il ne s'agisse pas là d'un objectif particulièrement important. Vous avez sans doute en tête ces calligraphes orientaux qui ont cette aptitude tout à fait particulière. Ils nous donnent le sentiment qu'ils n'ont rien en eux sinon le vide et qu'en même temps ils sont pleins de quelque chose et que la totalité de leur être passe dans la perfection d'un geste. Le geste nous paraît exprimer l'intériorité, mais une intériorité qui, d'une certaine manière, est vide de toute subjectivité. Ce qui n'est pas sans intérêt, c'est que cette notion d'intériorité vide de toute subjectivité n'est pas complètement décalée par rapport à toute une série d'affirmations que l'on trouve dans le discours pédagogique.

Je pense, par exemple, à ce que dit Maria Montessori, quand elle parle de « l'esprit absorbant », quand elle décrit les enfants très jeunes, qu'elle les montre à l'œuvre en train de transvaser de l'eau ou du sable et qu'elle explique que l'enfant très jeune est capable de cette espèce d'absorption totale de son esprit dans un geste parfait, dans un exercice où il se met tout entier. Regardez un gamin qui verse de l'eau, qui mélange des couleurs ou qui travaille avec du sable, regardez ce gamin en action, et vous aurez vraiment le sentiment qu'il est totalement dans ce qu'il fait, totalement intérieur, mais sans subjectivité. Ce ne sont pas des états d'âme qu'il exprime, mais il se structure mentalement à travers l'obligation qu'il se donne dans la perfection du geste qu'il opère. Maria Montessori dit de très belles choses sur ce sujet, que l'on rencontre chez d'autres pédagogues. Et je ne suis pas sûr que nous n'ayons pas besoin, aujourd'hui, de retrouver aussi cette perception du geste comme expression d'une intériorité sans subjectivité.

Non qu'il faille nier la subjectivité, mais c'est que la subjectivité, probablement, a besoin, pour exister, de s'étayer sur une intériorité structurée et que cette structuration ne peut se faire que dans un rapport à l'exercice, le terme d'exercice étant pris ici dans un sens un peu rigoureux d'exercice formel, vide de toute signification individuelle. L'exercice doit être également vide de tout projet. J'emploie volontairement le mot *projet* à titre de provocation, parce que je sais à quel point, dans la vulgate pédagogique, on dit qu'il faut que l'élève soit *en projet*. Eh bien, peut-être faut-il qu'à certains moments, s'apprennent des exercices qui structurent la personnalité parce qu'ils sont vides de tout projet, qu'ils s'inscrivent simplement dans la perfection formelle de ce que l'on fait. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas un projet derrière cela, au sens « méta » du mot projet, mais il n'y a pas de projet au sens d'utilisation ou de réinvestissement immédiat de ce que l'on fait.

Et ce que dit Maria Montessori est, à mes yeux, très juste quand elle montre que cet investissement d'un individu dans le geste, dans la perfection du geste que l'on va retrouver chez l'artisan d'une belle manière, l'enfant en est capable, mais que très vite, dès sa sortie de l'école maternelle, l'enseignant va le *distraindre*. Alors que l'enfant d'école maternelle est capable de s'investir, d'être tout entier dans sa tâche, d'être complètement sérieux — et vous savez comme de jeunes enfants peuvent être d'un sérieux absolument extraordinaire quand ils font quelque chose — dès qu'il entre à la « grande école », nous dit Maria Montessori, c'est le triomphe de la *distraktion*, parce que les enseignants ne savent pas prendre appui sur ce sérieux de l'enfant qui s'investit dans la tâche et qu'ils

distraient en permanence leurs jeunes élèves par des bavardages, des exercices dispersés, des choses inutiles.

Certes, nous ne sommes plus à l'époque de Maria Montessori et les choses ont évolué, mais il y a, je crois, quelque chose d'essentiel dans la pensée de Maria Montessori et que l'on retrouve chez Alain, qui appartiennent pourtant à des univers intellectuels complètement opposés. Tous les deux insistent sur l'importance de lutter contre « l'occupationnel », contre la distraction, contre la multitude des activités, pour intégrer un temps de concentration forte sur des objets, comme occasion de structurer la personne de l'intérieur, dans son rapport à la vie profonde. Je vous renvoie, à ce sujet, aux analyses de Montessori sur « l'esprit absorbant ».

Si je me permets de rappeler ces réflexions, c'est que je ne suis pas sûr que les enseignants d'aujourd'hui les aient intégrées dans leur pratique. Je me demande parfois, quand ils parlent de la nécessité de l'ordre et de la discipline, s'ils ne confondent pas un ordre apparent, une discipline formelle avec un **exercice** véritable. Un exercice véritable, c'est celui qui comporte cette action de l'intériorité, cet apprentissage de la concentration, du silence, de la capacité à s'investir entièrement dans un geste pour obtenir la perfection la plus grande de ce geste. Je participais, il y a quelque temps, à St Etienne, à la séance d'un atelier-théâtre avec des élèves de collège. J'ai été très frappé par leur absolue incapacité à demeurer, ne fût-ce que quelques secondes, immobiles. Ils sont dans une espèce de dispersion, d'occupation incessante. Ça bouge tout le temps ! Mais ça bouge sans que jamais le geste soit geste, sans que jamais le geste dise quelque chose. Or la classe a été aussi construite pour apprendre à faire des gestes qui soient le contraire d'une gesticulation et d'une dispersion, pour apprendre le geste qui exprime du sens, qu'il a une véritable portée. Je suis, quant à moi, très attentif au poids des gestes.

Je me trouvais, il y a quelques jours, à Lyon, dans le VIII^e arrondissement, dans une structure scolaire de soutien ouverte aux élèves très en difficulté des collèges environnants et animée par des étudiants bénévoles. J'ai été très frappé par le travail que ces étudiants, avec les responsables de la structure, faisaient sur le geste, combien ils étaient attentifs au geste. Ainsi, ils exigent qu'à l'entrée, chaque enfant serre la main à l'ensemble des adultes présents et fasse la même chose pour dire au revoir, et pas n'importe comment. Cela prend certes du temps. Mais j'ai été très heureux de voir que les élèves qui étaient là trouvaient du sens à ce geste, ajoutant même parfois des phrases comme : « A l'école, quand on arrive, personne ne nous dit bonjour ou au revoir ni, bien sûr, ne nous serre la main ».

Donc, si j'insiste sur la classe comme un lieu — et je crois qu'il faut le revendiquer — de **discipline** (non pas de discipline au sens du « garde à vous », sifflet et silence imposé, mais de discipline au sens de capacité à retrouver la densité et la force du geste), si j'insiste sur cette conception, c'est parce que je crois qu'une classe qui se disperserait dans l'occupationnel permanent sans être le lieu possible de l'acquisition de cette capacité, serait une classe qui ne jouerait pas complètement son rôle.

Et, par parenthèse, on pourrait ajouter que le rôle de la classe en ce domaine est d'autant plus important que nombre de lieux sociaux où l'on apprenait cette discipline, au sens noble du terme, n'existent plus, comme, par exemple, les lieux religieux. Certes, d'autres lieux sont apparus, comme la télévision. Mais la télévision est, par excellence, vous le savez, le média que l'on regarde sans discipline. Au cinéma, vous voyez le film, du début à la fin, sans interruption d'un bout à l'autre et sans faire autre chose pendant toute

la durée de la projection. À la télévision, ce n'est absolument pas ça. À la télévision, le poste une fois ouvert, vous allez chercher un morceau de fromage dans le réfrigérateur, vous répondez à un copain qui vous téléphone, vous vous disputez avec votre sœur le programme, vous changez de chaîne si ça ne vous intéresse pas, votre père ou votre mère vient vous demander de changer de chaîne, et, pendant tout ce temps-là, il y a un machin qui cause... Eh bien, on peut faire l'hypothèse que dans beaucoup de nos classes, en France, nous sommes passés du cinéma à la télévision. Les élèves rentrent, il y a « un truc qui cause ». Et pendant que le truc cause, les élèves s'occupent comme on s'occupe devant la télé ; ils font quantité de choses, rangent leurs trousse, préparent leurs récréés, recopient leur devoir pour l'heure d'après, ils pensent à leurs vacances, au prochain match de foot... Ils s'occupent, pendant que, dans le coin, il y a le machin qui cause, la télé qui cause... Dommage qu'on ne puisse pas changer de chaîne ! De temps en temps, on se branche : « Tiens, ce n'est pas sot, ce qu'il dit. ». Puis on sort, et l'on va s'occuper dans une autre salle, où un autre truc cause... N'oubliez pas que les enfants passent plus de temps devant la télévision qu'à l'école. Il n'est pas pensable que leur attitude devant la télévision ne déteigne pas sur leur attitude dans la classe, devant les enseignants.

Donc faire de la classe un lieu où l'on apprenne autre chose que ce qui se passe dans un espace collectif où l'on regarde la télévision est absolument essentiel. Je suis aussi de ceux qui pensent qu'il ne faut pas fuir devant l'exercice et laisser nos adversaires s'emparer de ce terrain, mais au contraire revendiquer cette exigence de l'exercice, de la discipline de l'exercice au sens où je viens d'en parler et montrer que c'est nous qui sommes les vrais porteurs de cette exigence.

Mais en même temps que la classe est un collectif de travail régi par le principe de l'exercice, elle ne peut pas exister non plus si elle n'est pas un groupe de projet. Alain lui-même le repérait, comme Maria Montessori. On ne peut pas passer sa vie à faire des exercices ; il faut que nous soyons réunis au nom de quelque chose qui nous rassemble, au nom d'un objectif commun, au nom de ce qui nous mobilise collectivement et qui donne du sens, à la fois sur le plan individuel et sur le plan social, à ce que nous sommes en train de faire. Individuel, c'est-à-dire relatif à mon propre parcours, à ma propre trajectoire ; social, c'est la place de ma classe dans un ensemble qui est l'établissement, et, plus généralement l'Éducation Nationale. Et l'on voit bien qu'entre ces deux plans, existe une tension forte. Cette tension, nous allons l'approfondir et la retrouver dans la troisième perspective que je voudrais évoquer avec vous aujourd'hui : la classe entre programmation des apprentissages et mobilisation des élèves.

I3- La classe entre programmation des apprentissages et mobilisation des élèves.

Ici encore, un retour historique serait utile. Bien avant l'école, bien avant la classe, on apprenait au contact de ceux qui savaient faire, en allant voir le tailleur de pierres, le paysan, et en tâtonnant à ses côtés. Si on a créé l'École, c'est bien parce que ce tâtonnement n'était pas efficace. Celui qui a théorisé cette nécessité de sortir du tâtonnement et du simple compagnonnage, c'est bien évidemment Comenius qui évoque dans l'introduction de sa *Grande didactique* les trois principes fondamentaux que l'on ne trouve pas dans le compagnonnage, mais qu'il faut instituer dans la classe : obligation, progressivité, exhaustivité de l'apprentissage. Ces trois principes ne sont pas de ceux qui régissent la vie quotidienne. Obligation de l'apprentissage ; non seulement nous ne

sommes pas obligés d'apprendre dans la vie quotidienne, mais, dans la vie quotidienne, tous nos gestes sont progressivement délestés de tout apprentissage. Quand j'étais jeune, passionné de photo, je devais, pour faire une photo nette, calculer le rapport entre la profondeur de champ et le diaphragme, autrement dit, faire de l'optique. Aujourd'hui, vous pouvez faire une photo sans avoir, le moins du monde, à calculer le rapport entre la profondeur de champ et le diaphragme. Tous les progrès techniques consistent à nous délester de l'apprentissage et, donc, à nous permettre de faire des choses de plus en plus élaborées sans avoir à apprendre. Comenius avait, dès la fin du XVIIe siècle, montré ce processus. Et, aujourd'hui, c'est dix mille fois plus vrai qu'à l'époque de Comenius. Apprendre les lois de l'optique pour faire une photo nette, ça n'apparaît plus nécessaire à personne. C'est une perte de temps, d'énergie... C'est, néanmoins, une exigence fondatrice, parce que c'est, précisément, pendant cette perte de temps et d'énergie que l'on progresse, que l'on acquiert des savoirs et que l'on atteint les objectifs que l'École nous a fixés. **Principe d'obligation** d'abord. Dans la vie quotidienne, il est toujours plus pratique de ne pas apprendre. Si vous rentrez chez vous ce soir et que votre téléviseur soit en panne, je pense qu'il y en a très peu qui vont descendre en ville lundi matin pour acheter un manuel d'électronique et se mettre à démonter leur poste. Une telle attitude provoquerait un certain agacement de vos enfants ou de votre partenaire. Vous préférerez faire comme moi, c'est-à-dire tout simplement téléphoner à un réparateur. Vous faites donc la même chose que l'élève qui, lundi matin, copiera sur son voisin son devoir de maths qu'il n'aura pas fait le dimanche : vous pensez qu'il est beaucoup plus économique d'aller directement voir quelqu'un de compétent plutôt que d'acquérir vous-même la compétence. Et c'est vrai. La différence, c'est que vous n'êtes pas obligé d'apprendre l'électronique, alors que l'élève, lui, est obligé d'apprendre les maths. Mais, dans les deux cas, vous voyez bien qu'aller voir quelqu'un de compétent, c'est plus rapide que d'acquérir soi-même la compétence. C'est vrai pour la télé, c'est vrai pour les maths, c'est vrai pour tout.

Donc la classe est un lieu qui inscrit le **principe d'obligation d'apprentissage** dans sa démarche même. Elle est en rupture avec ce qui se passe dans la vie « normale ». Deuxième principe, celui de **la progressivité**. Dans la vie — Reboul le dit très bien dans ses ouvrages — le moins complexe n'anticipe jamais sur le plus complexe. Vous allez faire un stage chez un garagiste, il n'y a aucune raison pour que, le premier jour, vous ayez à changer une roue et qu'il faille attendre huit mois pour changer une bielle. Il est parfaitement possible que, le premier jour, vous ayez à changer une bielle et qu'ensuite, vous ayez à changer des roues, parce que, dans la vie, les difficultés ne se présentent pas par ordre de complexité croissante. La classe est, elle, organisée pour que les difficultés s'y présentent par ordre de difficulté croissante.

Après les principes d'**obligation** et de **progressivité**, venons-en au principe **d'exhaustivité**. Comme le disait Comenius, le fils du charcutier n'apprendra pas le vocabulaire du boulanger. Il faut donc un lieu où chacun soit décentré de ses préoccupations et où l'exhaustivité empêche une spécialisation prématurée. À ce titre, la classe est le lieu où les apprentissages sont *programmés*. L'idée de classe et celle de programme sont structurellement liées. La classe n'existe que parce que le programme existe. Le programme n'a d'existence qu'incarné dans la classe. Cette *programmation des apprentissages*, elle est structurelle dans l'École. C'est pour cela qu'on a créé l'École. C'est parce qu'ailleurs que dans l'École, les apprentissages ne sont pas programmés ; ils

sont aléatoires. C'est le grand projet encyclopédique et les manuels scolaires dont nous parlions tout à l'heure ne sont que des ersatz d'encyclopédies. Un manuel, c'est une petite encyclopédie. Et quand je vous disais que nous sommes encore dans un modèle « catholique », je pourrais prendre, pour exemple, des terminales ou premières, dans des établissements de mon Académie que je connais bien, où les trente élèves de la classe ont tous le même manuel d'histoire ! Il y a encore des classes comme ça ! La logique voudrait que s'il y a quinze manuels d'histoire en circulation, les élèves disposent des quinze manuels et qu'ils puissent confronter les textes, les formulations, les exercices... Ce serait beaucoup plus intéressant. Et de la même manière pour tous les autres manuels.

Règne donc l'idée que les apprentissages sont programmés selon des aspects de logique linéaire, complètement linéaire, répondant aux principes d'obligation, progressivité, exhaustivité. Mais en même temps, le paradoxe — et vous le connaissez bien — c'est que, s'il ne faut pas abandonner ces fondements, nous savons bien que la programmation des apprentissages et ce principe de progression aboutissent inévitablement — tous les Mouvements de « l'éducation nouvelle » et des « méthodes actives » ont dénoncé le processus — au formalisme, c'est-à-dire à la généralisation de ce que Célestin Freinet nommait la scolastique. Il désignait par là précisément la programmation qui n'a plus qu'elle-même comme objet, des savoirs qui ne sont plus reliés à ce qui leur donne sens. Et, évidemment, pour relier les savoirs à ce qui leur donne sens, pour mobiliser les élèves sur des savoirs, il faut partir d'un autre principe que celui de la programmation, il faut partir non pas de la simplicité, mais de la complexité. Car la simplicité ne mobilise pas ; seule la complexité mobilise. C'est plus intéressant, par exemple, pour des élèves d'un Lycée professionnel où je me trouvais récemment, de construire un kart en vue de participer à une course, que d'apprendre, au tableau, d'une manière progressive, les règles de la mécanique. C'est plus mobilisateur. On voit bien que cette mobilisation des élèves, base même des méthodes actives (se donner un but comme faire un journal et apprendre les règles d'orthographe et de grammaire à l'occasion de la confection de ce journal), se fait au détriment des principes de programmation et de progressivité ou, en tout cas, en articulation difficile avec eux. Rien ne me garantit, par exemple, que lors de la rédaction du journal dont je parlais à l'instant, va se présenter la difficulté grammaticale qui est précisément au programme de la classe. Alors, je peux me débrouiller, je peux bidouiller les choses pour que la rédaction du journal soit précisément l'occasion de rencontrer cette difficulté. Mais chaque fois que je le fais, j'artificialise l'activité et, donc, je la ramène du côté de la programmation. Et chaque fois que je cherche la mobilisation, je m'expose à me dégager de la programmation.

La classe est donc un lieu d'articulation difficile, c'est un lieu où les enseignants sont amenés à faire ce que j'appelle, en empruntant l'expression aux sociologues du travail, des *réglages fins*. Les sociologues disent, avec raison : « L'expert est dans le détail. » J'ai visité, l'autre jour, une professeur des écoles stagiaire de mon IUFM qui, précisément, avait mis en place, dans sa classe, une correspondance scolaire. Elle était convaincue que la correspondance scolaire mobilisait les élèves. Effectivement, elle les mobilise, mais elle génère aussi de l'exclusion. Dans la correspondance scolaire, ce sont les bons qui s'impliquent le plus, ceux qui ont des idées qui parlent, ceux qui savent l'orthographe qui la corrigent, ceux qui ont envie qui sont mobilisés. Les autres sont un peu marginalisés. Mais elle était très bonne, cette stagiaire. Elle a très bien senti le moment où l'activité finalisée générerait de l'exclusion, et, alors, elle a ramené le curseur. Voilà du

réglage très fin. Elle a dit : « Attendez. On arrête là. On va faire une petite évaluation, puisqu'il y en a qui ne connaissent pas telle notion... ». Et elle est repartie du côté de la programmation plus formalisée. Mais on voit bien que, si on va trop loin du côté de la programmation formalisée, on va arriver à une gestion de la classe où plus rien n'aura de sens. Donc, c'est parfois d'un millimètre qu'il faut déplacer le curseur ; c'est du réglage très, très fin. Un des problèmes, dans la formation, c'est qu'on est capable d'apprendre des mégas modèles, des macros modèles, mais qu'on ne travaille pas sur les réglages fins ; c'est qu'on ne travaille pas sur ce *je ne sais quoi*, ce *presque rien*, comme disait Jankélévitch, qui fait toute la différence, qui fait qu'à certains moments, on déplace légèrement le curseur pour que la situation se rééquilibre entre programmation et mobilisation. Continuons par la quatrième contradiction, contradiction qui a été évoquée dans une de vos questions. C'est celle de la tension entre société et communauté.

I4- La classe entre société et communauté.

C'est la question de la classe, ou du regroupement, comme lieu affinitaire. Rappelons que la base même de l'École républicaine, c'est que la classe est un lieu non affinitaire, un lieu aléatoire. Ce n'est pas une communauté, au sens où ceux qui sont dans une classe n'y sont pas parce qu'ils se sont choisis, ou qu'ils appartiennent ensemble à un groupe électif, affinitaire. La classe est, à cet égard, une préfiguration de la société, elle n'est pas une tribu, pour reprendre une expression sociologique contemporaine. Elle est le lieu où le principe sociétal n'est pas celui de la conviction collective, de l'amour qu'on se porte les uns aux autres. C'est celui d'une loi qui est censée dépasser, transcender toutes les appartenances et toutes les affinités. Chaque élève peut appartenir à des groupes d'amis, à des groupes d'affinités ayant des choix personnels, politiques, religieux. Nous avons tous droit à ces groupes d'appartenance. Ce qui fait société, c'est que nous n'imposons pas nos goûts, nos choix personnels à l'ensemble de la population et que nous distinguons entre ce qui relève du privé et ce qui relève du public. Faut-il rappeler ici que la classe relève du public, et non du privé ? C'est donc un lieu sociétal et non communautaire. La loi qui se construit dans la classe — il faut le rappeler fortement — c'est la loi du public et non du privé. Il faut donc redire sans cesse qu'une classe est un lieu où l'on n'est pas obligé de s'aimer. Dans une institution publique, on peut travailler ensemble, sans être obligé de s'aimer. C'est un lieu où l'on n'est pas obligé de partager les mêmes convictions, d'avoir les mêmes choix, électifs, personnels, affinitaires.

Or, cette distinction entre espace privé et espace public n'est pas quelque chose de construit pour la plupart des gamins d'aujourd'hui. Les enfants, le plus souvent, ont tendance à agir dans l'espace public comme ils agissent dans l'espace privé. Ils s'adressent à leurs enseignants comme ils s'adressent à leurs parents, à leurs frères, à leurs sœurs. Ils se comportent dans l'enceinte de la classe comme ils se comportent dans leur famille, dans la rue ou ailleurs. Bien évidemment, on stigmatise ceux qui se conduisent dans la classe et vis-à-vis de leurs enseignants comme ils le font au bas des tours de leur cité ; mais il faudrait stigmatiser tout aussi bien ceux qui se comportent dans la classe comme ils le font dans le salon d'un notaire ou d'un médecin, même si cela est mieux digéré par l'institution scolaire. La complicité du petit-bourgeois relève tout autant de la sphère privée que l'insulte du lascar. Ce sont deux manières de jouer, dans la classe, le privé contre le public.

Si l'école valorise le privé de la bourgeoisie et stigmatise le privé des lascars, ce n'est pas pour autant qu'elle construit du public.

Construire du public, c'est autre chose. C'est s'éloigner du privé, quel qu'il soit, pour travailler sur ce qui constitue la base de l'institution publique, c'est-à-dire la capacité à se donner des lois, des lois qui préfigurent le principe du fonctionnement démocratique, selon la fameuse formule rousseauiste : « L'obéissance à la loi qu'on s'est soi-même prescrite est liberté. » La classe est le lieu où l'on doit apprendre progressivement, dans des espaces déterminés par l'enseignant, à se donner des lois et à obéir à ses propres lois pour précisément devenir citoyen, c'est-à-dire celui qui fait la loi et obéit à la loi, parce que c'est lui qui l'a faite. Donc on voit bien qu'il y a là quelque chose de tout à fait central et fondamental : la classe est un espace public. Nous devons donc militer pour qu'elle le soit. Nous devons militer contre toutes les formes que prend la « privatisation » de l'École, que celle-ci s'opère par les usages des adolescents de nos banlieues ou qu'elle s'opère par *le charme discret de la bourgeoisie* qui n'a rien de meilleur.

La classe est, en principe, une société dans un espace public, qui doit donc échapper aux rapports de force entre les groupes, entre les communautés, entre les clans. La classe est un espace public où s'installe une loi qui n'est pas celle d'un des groupes ou d'un des clans. Mais attention ! Je dis bien que ce n'est pas mieux que s'installe, dans la classe, la loi de la rue plutôt que celle du salon du médecin. Dans les deux cas, ce sont les lois du privé qui régissent le public. Or c'est cette confusion que l'on peut observer actuellement dans un certain nombre d'analyses de ce qu'on appelle *la violence scolaire*. Ce n'est pas, en fait, l'analyse de la violence scolaire que l'on fait, mais c'est l'analyse de la manière dont la moyenne et la grande bourgeoisie ne tolèrent pas que les usages privés des enfants des banlieues se substituent aux leurs dans l'enceinte du public. Ce qui n'a rien à voir avec la construction du public. C'est un privé qui lutte contre un autre privé. Il faut être bien conscient de ce phénomène.

Mais, en même temps, existe la tension à laquelle se trouvent confrontés tous les enseignants : même si la classe est un lieu de construction de la loi, un espace public, elle reste aussi un lieu d'apprentissage du bien vivre ensemble. On a beau dire que la classe n'est pas un lieu où l'on doive s'aimer, il faut pourtant qu'on puisse travailler, et donc qu'il y ait un minimum de construction d'un bien-être collectif, sans lequel aucun groupe humain ne peut survivre. On voit bien que nous sommes tiraillés entre les deux perspectives. Ainsi, dans de nombreuses expériences pédagogiques, quand on en examine les objectifs, sur quoi mettent-elles souvent le doigt ? Sur la *socialisation*. Mais on ne sait jamais ce qui est mis exactement sous ce mot. Socialisation, ça veut dire tantôt ceci, tantôt cela. Je ne dis pas qu'il faille renoncer à une socialisation qui consiste à apprendre à ne pas se taper dessus, à partager, qui consiste à retrouver une certaine forme de groupe affinitaire dans la classe. Mais il faut prendre garde à ce que cette socialisation affinitaire ne soit pas un obstacle à la socialisation citoyenne. Or à travers toute une série d'initiatives pédagogiques, qui partent d'excellentes intentions, les classes bleues, rouges, vertes etc... on est le plus souvent dans le cadre d'une socialisation de caractère affinitaire beaucoup plus que de caractère citoyen. Je ne dis pas que ce soit nécessairement mauvais. Tout enseignant est confronté à cette tension entre les deux types de socialisation. Ce qui importe, c'est qu'il soit lucide, qu'il repère quand il est dans l'une et quand il est dans l'autre et sache gérer les deux. Parlons maintenant d'une nouvelle contradiction.

15- La classe entre intégration de l'espace et continuité du temps.

La classe est à la fois espace et temps. C'est un espace avec des murs, des tables et des chaises. Et l'on sait que les pédagogues qui travaillent sur cette question de l'espace, quand ils vont jusqu'au bout de l'idée, en arrivent à une structuration de l'espace dont le principe, la matrice, serait l'atelier. Un atelier, c'est un espace organisé « pour travailler ». L'Éducation nouvelle, les méthodes actives ont beaucoup insisté sur une gestion de l'espace qui fasse de la classe une classe-atelier, où les contraintes de l'espace soient structurées à partir des outils nécessaires au travail. C'est également vrai en maternelle, avec le système des coins, du coin peinture, du coin découpage, du coin rangement des outils etc... On voit très bien aussi que la structuration de l'espace autour de l'atelier peut demeurer jusqu'en classe terminale, dans un certain nombre de disciplines comme la physique ou les SVT. Mais il y a aussi une banalisation de l'espace qui fait que celui-ci, dans un certain nombre de lieux, devient un espace déstructuré. Disons plus précisément qu'il s'agit alors d'un espace instructuré, puisqu'il n'existe que selon un aléatoire totalement déconnecté de toute logique du travail. Le paradoxe, c'est donc cet espace scolaire où le travail ne structure pas l'espace, alors que l'on enjoint en permanence aux gens de travailler. Les exigences mêmes du travail ne structurent plus rien, même pas l'espace élémentaire. Donc, il ne faut pas s'étonner que les gamins aient tant de mal à enlever leur manteau et à descendre leur cartable de leur table. Il y a dans les collèges, croyez-moi, des gamins qui sont là en manteau, leur cartable sur la table, à attendre que ça se passe, pendant que le prof est en train de faire son cours. Je ne vais pas vous énumérer tous les pédagogues qui ont travaillé sur la structuration de l'espace-classe. Un des efforts importants à faire aujourd'hui, particulièrement décisif pour l'évolution de notre système, porte sur cette question. Il nous faut repenser l'espace. Les architectes s'y attachent pour ce qui est du méga-espace, mais nous devons penser aussi le micro-espace de la classe, et le penser dans une perspective d'articulation avec le travail scolaire.

En même temps que la classe est un espace, donc qu'elle est vue par en haut en quelque sorte, photographiée dans sa structure, dans son organisation, dans la disposition des places et des outils, en même temps la classe est un temps, une continuité. On se rend bien compte qu'il y a là deux logiques de la classe qui se croisent : celle de son organisation dans l'espace, une logique de l'instantané et celle de son déroulement dans le temps de l'année, une logique de la continuité. Cette dernière nous entraîne, bien, sûr, à travailler sur le suivi individualisé. Ce n'est pas facilement compatible avec l'espace-classe ordinaire. La classe est, encore une fois, au cœur de deux principes difficilement articulables entre eux.

Pour conclure cette première série de remarques simplement exploratoires, je dirai que **la classe me paraît pouvoir être située entre archaïsme et préfiguration**. Elle est sans doute un archaïsme si on veut seulement reproduire le modèle traditionnel du XIXe siècle ; elle peut être une préfiguration, si on la prend comme analyseur, comme un moyen pour réfléchir sur un certain nombre de questions pédagogiques fondamentales que j'ai commencées à évoquer et que je vais m'efforcer de reprendre dans ma deuxième partie.

II- SURMONTER LES CONTRADICTIONS PAR L'ACTION : QUELQUES LEVIERS IMPORTANTS.

II1-Débattre de la constitution de la classe dans le cadre du projet d'établissement

Je vous ai présenté un certain nombre de contradictions. Je vais essayer maintenant de vous proposer quelques leviers importants pour avancer sur ces contradictions et tenter de les surmonter. J'ai quelques scrupules, parce que j'en ai dix ! Mais, au fond, tous ces leviers tournent autour d'une seule idée, si simple que j'hésite à la formuler devant les baroudeurs de l'éducation et de la pédagogie que vous êtes : ce qui est intéressant dans le phénomène de la classe, c'est qu'on en discute, que la question des critères de sa constitution et de tous les modes de regroupement auxquels elle peut donner lieu, que tout cela soit objet de débat. Au fond, le seul message important à faire passer, c'est peut-être qu'il n'y a rien qui va de soi. Cette notion de classe, qui paraît évidente à tous, doit être mise au cœur du travail, en particulier, évidemment, dans le cadre du projet d'établissement. Comment on constitue les classes, comment on regroupe les élèves, c'est l'objet même de la réflexion que l'on devrait mener dans tout établissement. Mais on sait que c'est difficile, car la transparence n'est pas toujours totale, possible même du côté des chefs d'établissement, tant ils sont liés à des contraintes et subissent des pressions. J'ai pourtant tendance à penser qu'on pourrait imaginer que, dans chaque établissement, soit constitué un groupe de travail permanent, composé, autour du Principal Adjoint ou du Proviseur Adjoint, de personnes qui se consacrent à une seule question : la répartition des élèves dans les classes et l'organisation des divers modes de regroupement possibles pendant l'année. Ce groupe devrait travailler en permanence là-dessus, quitte à se donner des droits, comme celui de changer les répartitions d'élèves, d'interrompre et changer les emplois du temps, en cours d'année. Pourquoi pas ? On peut se donner des droits. À ma connaissance, rien ne l'interdit dans les textes. Cette proposition, qui suscite, je le sens, chez vous, quelques inquiétudes, est le premier levier que je vous propose. Passons au second : il faut en débattre avec les élèves et les parents.

II2- En débattre avec les élèves et les parents en remettant en cause le principe affinitaire.

Je viens de vous le dire : il est essentiel de faire de la classe et de tous les modes de regroupement (demi classe, classes rassemblées, décrochées, groupes de niveau, ateliers...) un objet central dans la construction du projet d'établissement et un objet central de travail, tout au long de la vie de l'établissement. Je prolonge cette réflexion, quitte à vous paraître un peu excessif, en affirmant que cette réflexion centrale pourrait être aussi une occasion de dialogue avec ces partenaires essentiels de l'institution que sont les élèves et les parents. Sur ce point, je pense que nous avons des progrès à faire. Ce n'est pas à vous que j'apprendrai quelque chose en évoquant un certain nombre de réalités qui relèvent de la fantasmagorie familiale sur la constitution des classes. Combien de parents sont persuadés qu'être dans la 5^e B ou dans la 1^e F a un sens caché, hiéroglyphique, chargé d'une lourde signification ! Il faut dédramatiser cette fantasmagorie collective. On aurait tout intérêt à ce que la question des modes de regroupement soit mise à plat, le plus possible avec nos partenaires, élèves et parents, dès l'entrée en 6^e. J'ai observé, cette

année, à plusieurs reprises, à quel point la constitution des classes de 6^e était un enjeu et à quel point elle s'effectuait souvent dans une relative opacité. C'est, en tout cas, cette impression d'opacité que ressentent certaines familles qui, n'apprenant que très tardivement les critères qui ont présidé à cette constitution, fantasment allègrement.

Je pense également que les critères des modes de regroupement doivent faire l'objet d'un dialogue avec les élèves, ne serait-ce que parce qu'il faut, en permanence, remettre en chantier avec eux la question du groupe affinitaire vers lequel ils voudraient toujours nous tirer. Il ne suffit pas de dire non. Il faut retravailler avec eux ce problème, en particulier au niveau du Lycée, dans le cadre des Conseils de la Vie Lycéenne, par exemple. Il serait, à mon avis, extrêmement pertinent que les CVL soient saisis de la problématique de la constitution des classes et de l'organisation des regroupements et qu'ils travaillent vraiment sur le sujet. J'aimerais bien que, dans certains Lycées, les CVL fassent les emplois du temps de l'année suivante et qu'on leur donne tout le 3^e trimestre pour les établir, pour faire des simulations par exemple. Cela ne veut pas dire qu'on acceptera toutes leurs propositions. Mais qu'on leur mette les fiches en mains, qu'on leur montre toutes les contraintes et qu'on leur demande comment ils organiseraient les choses. Je crois que les élèves sont tout à fait capables de réfléchir sur ces objets. Même si je sens bien que je scandalise certains d'entre vous, je persiste pourtant dans ma conviction, étant bien entendu qu'il ne s'agit pas d'accepter, telles quelles, les propositions des élèves, mais de les amener, par la participation à la réflexion, à prendre conscience des problèmes.

Il faut donc faire de l'organisation de la classe et de tous les modes de regroupement un moyen de préciser les objectifs poursuivis. A partir du moment où l'on discute de l'organisation de la classe, on est obligé de dire pourquoi on choisit telle ou telle organisation plutôt qu'une autre. C'est dans cette perspective que l'on peut examiner la dialectique homogénéité/hétérogénéité sur laquelle vous m'avez interrogé.

II3- La dialectique homogénéité/hétérogénéité.

La question homogène/hétérogène, précisément, ne saurait être posée en dehors de celle des objectifs qu'on poursuit. Vaut-il mieux une classe homogène ou hétérogène ? Cela dépend des réponses aux questions : « Pour quoi faire ? À quel moment de l'année ? Sur quel objectif particulier ? ». Ma fille fréquente une école d'art, où il y a des gens de 7 à 90 ans. Ce n'est pas un problème pour apprendre le dessin. En revanche, pour apprendre la natation, il y a des moments où il vaut mieux être sécurisé et se trouver dans un groupe homogène de gens qui ne savent pas plonger. Ainsi, la question homogène/hétérogène ne me paraît pas pouvoir être tranchée indépendamment des objectifs qu'on poursuit. Il y a des endroits et des moments où il vaut mieux des regroupements homogènes, d'autres des groupements hétérogènes. L'interaction entre la nature d'un regroupement et l'objectif poursuivi est, à mon avis, un objet de travail tout à fait essentiel dans l'établissement. Pourquoi cette forme de regroupement ? Sert-elle ou non l'objectif auquel nous travaillons ?

Je pourrais ici préciser une notion, sur laquelle j'ai, il y a longtemps déjà, beaucoup insisté, celle du *groupe de besoins* en la préférant à celle de *groupes de niveaux*. Dans la perspective des groupes de besoins, on fixe les objectifs et l'on organise les groupes autour des objectifs qu'on leur assigne. Cela me paraît très dynamogène que les gens s'organisent dans des groupes en fonction des objectifs qu'ils veulent atteindre. C'est

ce que vous avez fait, vous, quand vous vous êtes, hier, organisés en ateliers. C'est ce que fait n'importe quel groupe humain : il ajuste ses modes de regroupement sur ses objectifs. C'est pourtant ce que l'École ne fait pas ! Elle n'ajuste pratiquement jamais les modes de regroupement sur les objectifs poursuivis. On ne dit pas : « On se regroupe là pour faire ça ». On se regroupe là, simplement parce que c'est comme ça, au début de l'année ; et ça va rester. S'il y a une erreur, on la laisse. On rattrapera l'année prochaine ! Passons au quatrième élément : faire de la classe et de tous les modes de regroupement un moyen de construction de ce que j'appelle la dialectique sujet/objet que j'ai abordée précédemment.

II4-Faire de la classe et de tous ses modes de regroupements un moyen de construction de la dialectique sujet/objet.

La classe est un lieu où les objectifs renvoient à des objets (on oublie toujours que dans le terme *objectif*, il y a *objet*). Un objet — qu'il soit littéraire, mathématique, scientifique, culturel... — c'est quelque chose qu'on fait exister. Je souligne « *fait exister* », car ce que j'observe dans un certain nombre de classes et chez mes stagiaires, c'est leur énorme difficulté à faire exister l'objet. Ils font exister le cadre, ensuite ils s'interrogent pour savoir si on pourra y mettre un objet. Or faire exister une classe ou un mode de regroupement, c'est d'abord faire exister un objet et ensuite, ensuite seulement, construire le cadre à partir de cet objet.

J'insiste sur ce point parce que (je ne veux pas entrer dans les détails) un certain nombre de travaux actuels montrent bien l'extraordinaire difficulté — en particulier au niveau du collège, mais encore à celui du Lycée — pour les adolescents à faire exister de l'*objectal*. Je ne parle pas de l'objectif (qui est autre chose), mais bien de l'*objectal*, c'est-à-dire des choses qui existent en dehors d'eux. Il y a une espèce de voracité de l'adolescent, qui cherche en permanence à récupérer sur le mode personnel la totalité de ce qui se passe. Je vais vous dire des choses très élémentaires. Dans une classe primaire, l'autre jour, la maîtresse me dit : « Cette élève, quand je la regarde, elle pense que je l'espionne ; quand je ne la regarde pas, elle pense que je la boude. Que dois-je faire ? ». Je lui ai répondu : « Oui, c'est vrai, on a des élèves qui sont suraffectivés, qui affectivent tout ; tout ce qui se passe autour d'eux est retravaillé sur le mode affectif ». Que la maîtresse ne la regarde pas simplement parce qu'elle a autre chose à faire est inenvisageable. Si elle ne la regarde pas, c'est parce qu'elle ne l'aime pas ; si elle la regarde, c'est parce qu'elle l'espionne. On est dans un registre où l'on éprouve une très grande difficulté à faire exister l'objet.

Ma collègue Emmanuelle Yanni, dans son très bel ouvrage, *Comprendre et aider les élèves en échec* (ESF éditeur) rapporte des anecdotes que je trouve très significatives. Ainsi elle trouve un jour, dans le couloir d'un collège, un élève mis à la porte parce qu'il refusait obstinément de traduire en anglais la phrase « *la voiture de mon voisin est plus rapide que celle de mon père* ». Cela peut vous paraître extraordinaire, mais c'est très caractéristique du comportement d'un certain nombre d'élèves. Emmanuelle Yanni, après s'être enquis auprès de l'élève de ce qui le bloquait dans cette affaire, a vite découvert que l'enfant n'avait pas de père, ce qui rendait évidemment la situation encore plus critique. Au fond que se passe-t-il ? Cet élève est dans une relation au travail scolaire où il n'y a pas d'objet, où tout est vécu sur le mode de l'intériorité. Construire la relation à

l'objet, c'est accepter, par exemple, ces temps d'exercices dont on parlait tout à l'heure, ces temps où l'on fait exister de l'objet, et de l'objet qui résiste à l'emprise de l'imaginaire personnel, par exemple un texte. Un texte, je ne peux pas lui faire dire n'importe quoi ; ce qui est dit dans un texte est dit, et ce n'est pas le contraire qui est dit. Faire exister de l'objet, c'est faire exister quelque chose qui résiste. Quand nous avons lancé l'opération *La main à la pâte* à Vaulx-en-Velin, sous l'impulsion de Charpak, — peu importe d'ailleurs, puisque Freinet avait préconisé des choses du même ordre un peu plus tôt, mais avec moins de succès, ne venant pas des États-Unis et n'ayant pas eu de prix Nobel, le prix Nobel de pédagogie auquel il aurait pu prétendre n'existant pas — quand on a donc lancé *la main à la pâte*, on a bien vu à quel point ça changeait tout, dans une classe primaire, que de faire exister des objets. Dès lors que vous disposez de deux piles, quatre fils et deux ampoules, celui qui a raison, ce n'est pas celui qui crie le plus fort, mais bien celui qui branche tout cela de telle manière que ça s'allume. Ça change tout : *l'objet arbitre*. Et ce que je dis pour les piles, les fils et les ampoules est tout aussi vrai pour un texte.

Je raconte parfois qu'à l'époque où je travaillais en lycée professionnel, j'avais étudié avec mes élèves une nouvelle de Maupassant intitulée *Un fils*, nouvelle très sombre, très noire, que certains d'entre vous connaissent peut-être. C'est l'histoire d'un bourgeois qui, au cours d'un de ses voyages en province, rencontre, dans une auberge, une servante un peu affriolante avec laquelle il passe la nuit. Il revient vingt ans plus tard dans la même auberge et il y trouve un enfant complètement difforme, à moitié idiot, qui lui ressemble beaucoup. Il découvre que, quelques mois après son passage, la bonne est morte en couches après avoir donné naissance à un enfant idiot. On étudiait le texte qui n'intéressait que très moyennement les élèves. Alors je leur ai dit : « On va imaginer un petit procès ; si on avait à juger et à condamner ce gars-là, à quoi le condamnerait-on ? Est-il responsable ? et s'il l'est, de quoi ? » J'ai un souvenir absolument émerveillé de cette séance où ils m'ont disséqué le texte de Maupassant en repérant la différence entre les futurs et les conditionnels pour savoir si la fille était consentante ou pas. Ils épluchaient avec passion le texte pour mesurer la responsabilité des personnages et savoir comment les juger. Là, il y avait de « l'objet », parce que, quel que soit son propre avis — et l'on a le droit d'avoir son propre avis — on a aussi le devoir de regarder ce qui est dit dans le texte, l'objet. Je suis très frappé par quelque chose d'absolument fantastique dans l'école d'aujourd'hui : c'est au moment où les élèves sont de plus en plus enfermés dans leur subjectivité, un subjectivisme exacerbé, que les classes n'ont jamais été aussi vides d'objets, y compris au sens matériel du terme. L'objet disparaît. Le seul objet qui se diffuse à une vitesse supérieure à celle de la lumière, c'est la photocopie... qui, justement, abolit l'objet dans sa multiplication médiocre.

II5- Faire de la parole, dans la classe et dans tous les modes de regroupement, un moyen possible de déconstruction et de reconstruction du sens.

Sur ce plan aussi, comme précédemment, je suis profondément persuadé que la classe n'est pas, en soi, un lieu où le sens existe, puisqu'elle est aléatoire. Ainsi, lorsque vous constituez un groupe de besoin avec des élèves qui ont besoin, par exemple, de faire de l'oral en anglais : ce n'est pas parce qu'ils ont ce besoin que, nécessairement, ils sont embarqués dans une activité porteuse de sens. Le sens va être construit avec eux et, en

même temps, ce groupe va faire émerger d'autres besoins. Il va falloir déconstruire le sens pour reconstruire le groupe sur d'autres bases. Et donc, entre l'objectif et le sens, existe une dialectique permanente. J'ai dit tout à l'heure : précisez sans cesse l'objectif du groupe, l'objectif de la classe. Bien. Mais l'objectif n'est pas le sens. On peut parfaitement travailler avec un groupe qui a un objectif précis et identifié, de lecture, de ceci ou de cela, sans que cet objectif fasse sens pour les élèves de ce groupe. Donc le travail sur le rapport objectif/sens est bien évidemment un travail central.

II6-Faire de la classe et de tous les modes de regroupement un lieu d'alliance contre l'adversité et de sécurité pour les apprentissages.

J'ai déclaré tout à l'heure que la classe n'était pas une communauté affective, et je le maintiens. Mais je pense que c'est, quand même, — et c'est quelque chose qui m'est cher — un lieu d'**alliance**, alliance entre les élèves et l'enseignant contre l'adversité et la fatalité. Il s'agit là de quelque chose de très important, que les élèves sentent très fort et qui a des conséquences très importantes, sur la question de l'évaluation par exemple. Faire de la classe un lieu où l'élève est dans une relation d'alliance avec l'enseignant et non dans une relation de force. « Je fais alliance avec toi contre l'adversité, contre la fatalité, contre l'échec, mais je ne fais pas alliance pour n'importe quoi... » Je suis très sensible à cette dimension-là.

J'ai beaucoup appris dans ce domaine de Fernand Oury qui m'avait invité, un jour, dans sa classe : je m'y suis rendu alors qu'un élève, qui était arrivé, six mois plus tôt, complètement déstructuré, cassé, abîmé, était en train de passer sa ceinture marron de comportement. La ceinture marron, c'est celle qui précède immédiatement la ceinture noire. La ceinture marron qualifie l'élève qui peut rester seul dans la classe, sans le maître, celui à qui le maître peut confier un certain nombre de responsabilités... Pour obtenir cette ceinture marron, il fallait réussir quatre épreuves. L'une d'entre elles consistait à transporter une bassine pleine d'eau de l'autre bout de l'école jusque dans la classe sans en renverser une goutte ni gêner personne. Pour la seconde, il devait installer la classe pour une séance individuelle de grammaire en mettant en place tous les manuels correspondants, les crayons, les stylos, etc Il lui fallait ensuite montrer sa capacité à animer une séance d'une demi-heure de Conseil de la classe en respectant l'ordre du jour, en donnant la parole à tout le monde sans couper jamais personne, et en dégagant trois conclusions. Dans une autre épreuve, il avait à arbitrer un match d'un sport inventé par le groupe, sorte d'hybride entre le foot et le hand. Quand je suis arrivé, j'ai été absolument sidéré. L'atmosphère était celle qui règne sur un tatami de judo, quand quelqu'un veut passer ceinture marron. Il y a alliance avec l'aspirant ; on cherche à l'aider à surmonter les épreuves. On est dans une logique d'alliance et non d'échec. J'avais été frappé par le fait que personne ne souhaitait démagogiquement baisser, pour cet élève, le niveau d'exigence. Ça aurait d'ailleurs été stupide. On doit la vérité à l'élève sur son niveau. Ça fait partie du respect qu'on lui doit. Il ne s'agit donc pas de baisser le niveau d'exigence, mais d'être avec lui dans une relation où l'on porte la possibilité qu'il peut gagner, qu'il peut y arriver, qu'il peut surmonter les défis qu'il se donne à lui-même.

Je crois qu'il y a là quelque chose de fondamental et que la classe, ça doit être, d'une certaine manière, ce jeu d'alliance de tous pour chacun, et que la responsabilité de l'enseignant, c'est de créer cette alliance. C'est aussi de créer un espace de sécurité pour

les apprentissages ; sécurité, cela veut dire la suspension d'une évaluation sommative prématurée. Si je veux former les élèves, je dois accepter qu'ils tâtonnent, qu'ils hésitent, qu'ils échouent. Combien d'élèves ne tâtonnent pas, n'hésitent pas et n'échouent pas et, donc, ne réussissent jamais, puisqu'ils ont peur, s'ils tâtonnent, hésitent ou échouent, d'être mal jugés, mal notés, et qu'ils redoutent que leurs tâtonnements et hésitations soient portés, en permanence, à leur débit ! Sécurité, pour les apprentissages, ça veut dire des choses compliquées.

L'an dernier, je me souviens de cette classe de 5^e où une de mes stagiaires en Lettres avait fait un travail extraordinaire ; elle avait fait rédiger aux élèves des haïkus (petits poèmes japonais). Les élèves devaient lire leurs poèmes devant la classe. Elle en avait briefé quelques-uns ; elle savait que je venais la visiter. Elle s'adresse à un élève et lui dit : « Tu vas lire ton poème. » Il commence, il ouvre la bouche et, du fond de la classe, une voix anonyme et bourrue se met à crier : « La poésie, c'est pour les pédés ! ». Il se rassoit. Changement d'activité. Ce n'est pas un espace de sécurité, ça ! Voilà un problème difficile, très difficile. Mon collègue Serge Boimare, un homme remarquable, dont l'ouvrage *L'enfant et la peur d'apprendre*, est édité chez Dunod, a écrit un article intitulé : « Comment enseigner à des élèves qui pensent qu'apprendre, c'est devenir un pédé ou une gonzesse ? ». C'est un vrai problème et pas un petit problème. Il y a effectivement un nombre important d'élèves qui pensent qu'apprendre, c'est devenir un pédé ou une gonzesse, c'est-à-dire déchoir, se soumettre, passer sous les fourches caudines d'une institution qui vous humilie. C'est ne pas grandir, c'est ne pas s'émanciper... Alors, créer un espace de sécurité, c'est travailler sur ces très difficiles questions. Il y aurait de quoi épiloguer longuement, mais nous n'en avons pas le temps.

II7-Faire de la classe un collectif au service du progrès de chacun

Dans le prolongement de ces rapides réflexions, je pense qu'il est très important aussi de faire de la classe et de tous les modes de regroupement des collectifs au service du progrès de chacun et des défis qu'il se donne. « Collectifs au service du progrès » ne signifie pas communautés contraintes aux mêmes amours, aux mêmes affinités, mais cela veut dire que la réussite de chacun est l'objectif de tous. Je n'ai pas le temps de développer davantage cet item sur lequel j'imagine que vous êtes tous d'accord. Et je passe au suivant.

II8-Faire de la classe et de tous les modes de regroupement des espaces et des temps ritualisés pour endiguer les passions.

Je suis très attentif, pour ma part, à la notion de rite. Entendez-moi bien : je ne pense pas qu'il faille, d'une manière miraculeuse, réinstaller des rites obsolètes. Quand j'étais petit, je me mettais debout à côté de mon banc quelques minutes avant le cours et quand le professeur entrait, je restais dans cette position. Aujourd'hui, quand on ouvre la porte, dans la majorité des cas, les élèves rentrent tous ensemble et se précipitent pour s'asseoir. Probablement, un retour en arrière n'est pas possible, et je n'y suis pas favorable. Il n'empêche que ce rituel d'attente, debout à côté de sa table, avait une fonction : il marquait la césure entre le temps de la récréation et celui du travail, c'était une sorte de pivot mental ; on faisait un peu de vide, et l'on passait au travail. Il n'est pas question de rétablir cet usage, mais il faut chercher quel procédé on pourrait aujourd'hui

lui substituer, qui serve de sas entre le temps d'arrivée et celui de mise au travail. Certains enseignants utilisent celui-ci : ils demandent que les élèves, à tour de rôle, écrivent chaque matin au tableau une phrase, une citation, une maxime différente ; à la fin de l'année, le cahier de textes présente l'ensemble des inscriptions quotidiennes. Je connais des profs qui utilisent certaines formes de concentration, de la musique etc... Peu importe. Il y en a qui prononcent certains mots d'une manière très forte, pour signifier qu'on ouvre certains temps d'une manière particulière.

Je crois à la nécessité de ritualiser les fonctionnements et d'être ferme sur les rites, sans, pour autant, être nostalgique. Pour moi, il ne s'agit pas de réinstaller les anciens rites en se disant que, miraculeusement, ils fonctionneront. Ce qui fonctionnera, ce sont des rites reconstruits et adaptés qui permettront de scander le temps, de marquer les césures, de donner du rythme. Je dis souvent que rite et rythme ont la même racine. Rythme et rite renvoient à cette nécessité que tout ne soit pas égal, qu'on change, qu'on passe de telle activité à telle autre. Il y a là un mouvement de bascule absolument essentiel. La journée scolaire manque de rites et de rythme. Je pense que rites et rythme pourraient permettre opportunément à la journée de classe d'être autre chose qu'un moment de désœuvrement plus ou moins appliqué dont on attend la fin avec impatience.

Je passerai plus rapidement sur les mesures liées à mes 9^e et 10^e points qui reprennent des éléments dont j'ai déjà parlé.

II9-Faire de la classe et de tous les modes de regroupement des occasions de construction de la loi.

La notion de construction de la loi implique une réflexion sur la loi, y compris sur le juridique. Je suis, pour ma part, très sensible à la question de place du juridique dans l'École. C'est là une question absolument essentielle : dans une société où, précisément, ce qui structurait les rapports entre les gens — je pense en particulier à la religion, mais aussi aux rituels familiaux — est en train de s'effriter, le juridique, qui n'est pas le juridisme, doit avoir à l'École une place beaucoup plus grande qu'on ne la lui fait. Bernard Defrance dit des choses très simples et très justes à ce sujet, sur quelques principes juridiques forts, comme « on ne peut être à la fois juge et partie », qui doivent sans cesse être rappelés. Certains collègues, présents dans cette salle, ont rédigé un très bel ouvrage sur l'éducation civique juridique (*L'éducation civique aujourd'hui*, ESF éditeur).

J'en terminerai avec cet ensemble de remarques en ouvrant sur une perspective plus large et plus philosophique.

III10- Faire de la classe et de tous les modes de regroupement des occasions de découverte de ce qui unit et de ce qui libère.

Il est essentiel de faire en sorte que la classe soit, dans sa structure, capable de faire découvrir qu'en dépit de leurs différences d'appartenance et de sensibilité, les individus peuvent être unis par la joie et le plaisir collectif d'une découverte intellectuelle, ce qui les libère de toutes les formes d'asservissement, y compris l'asservissement à l'école elle-même. Je dis toujours, en reprenant une phrase de Bernard Rey (*Les compétences transversales en question*, ESF éditeur), que l'École est le lieu où la vérité d'une parole n'est pas relative au statut de celui qui l'énonce. En général, tout le monde est d'accord

jusque-là. Mais quand j'ajoute : « fût-il enseignant », alors là, ça commence à grincer des dents. Mais il est pourtant très important que cette vérité s'applique à l'École aussi. Si j'ai raison, ce n'est pas parce que je suis prof. Si je fais appel à mon statut de prof, je me place dans une perspective qui consiste non à libérer les élèves, mais à les assujettir à ma propre personne. J'agis alors de façon totalement contraire au projet d'émancipation qui est au cœur de l'école républicaine.

Mais il est temps que j'en arrive à ma conclusion.

CONCLUSION : ÉLÉMENTS POUR UNE STRATÉGIE.

Ma conclusion comportera trois éléments qui me semblent importants pour définir une stratégie. 1-Mettre au cœur du projet d'établissement l'exercice individuel et collectif du jugement. 2-Piloter l'établissement en conjuguant des modélisations provisoires et la régulation dans la durée. 3-Rappeler toujours l'organisation à l'ordre de l'éthique.

Ce ne sont pas là des conclusions définitives, mais plutôt des ouvertures sur cette question de la classe qui a fait l'objet de votre colloque.

1-Mettre au cœur du projet d'établissement l'exercice individuel et collectif du jugement.

Ce n'est pas simple, l'exercice du jugement. L'exercice collectif du jugement, c'est la capacité à lire les situations et à débusquer les contradictions. Je pense que nous sommes trop timides et que nous n'osons pas suffisamment dire qu'il y a des contradictions et que les contradictions, il faut les assumer, il faut vivre avec. Elles sont fécondes et constituent une réalité sur laquelle nous devons travailler.

Le jugement, c'est la capacité à aller rechercher dans sa mémoire des situations du même type et des solutions déjà utilisées, ce qui renvoie à la mutualisation de tout ce qui a été fait ici ou là et qui est cher à un mouvement comme Éducation et Devenir. Combien de fois réinventons nous l'eau tiède, chacun dans notre coin ! Le jugement, c'est la capacité à identifier ce que les Grecs appelaient le *kairos*, le moment opportun, l'occasion. Les mêmes choses peuvent être efficaces à certains moments et totalement inefficaces à d'autres, parce que la règle, comme le dit Bourdieu, ne dit jamais ni comment, ni pourquoi, ni à quel moment exactement l'utiliser. Le jugement, c'est la capacité à mettre en place un certain nombre de choses au moment où la situation est prête pour cela. Ce n'est pas toujours facile. Comment trouver ce moment ? Bien sûr, en anticipant les conséquences possibles d'une action et, une fois ces conséquences identifiées, en opérant des réglages fins, en observant leurs effets, en régulant son activité ; toute une série de choses que vous connaissez et sur lesquelles vous travaillez au quotidien. Je n'insiste pas, sauf pour dire que la classe offre une vraie possibilité d'exercer son jugement. La classe est, en effet, un objet particulièrement fort, suffisamment riche pour mettre les gens au travail et pour leur permettre d'exercer collectivement leur jugement sur cet objet de travail, alors que, trop souvent — là, je ne vais pas me faire que des amis ! — la question de la classe est un peu kidnappée par les Chefs d'établissement. Trop fréquemment ceux-ci, quand ils ne sont pas, bien sûr, adhérents d'Éducation et Devenir, apparaissent comme les propriétaires de cette question et les enseignants s'en sentent alors dessaisis.

2-Piloter l'établissement en conjuguant des modélisations provisoires et une régulation dans la durée

Ce deuxième point représente une telle difficulté qu'il mériterait peut-être un colloque complet. Il s'agit de piloter l'établissement en conjuguant ce que j'appelle des modélisations acceptables et des réglages fins. En effet, il faut bien, à un certain moment, stabiliser ce qui fonctionne sur la durée, en particulier en termes de classes. On ne peut pas tout bouger continuellement. On doit recourir à des modèles acceptables ; quand je dis *acceptables*, cela ne veut pas dire parfaits. Car on ne peut pas attendre d'avoir des modèles parfaits pour fonctionner. Et s'ils ne sont qu'acceptables, cela implique qu'il faut, dans l'acceptable, travailler au quotidien sur les réglages fins et donc, ajuster en permanence. Le pilotage de l'établissement, c'est, je crois, cette capacité à jouer sur des modèles.

Un modèle, pour moi, ce n'est pas un système. Ce qui caractérise un modèle, c'est qu'il est intelligible conceptuellement ; il n'est pas simplement organisationnel, il renvoie à des principes. Le purement organisationnel n'est pas un modèle. Personne ne peut s'en saisir, le discuter ; le « techniquement obligatoire », par nature, ça ne se discute pas. En revanche, si on conjugue technique et principes, si on sait à partir de quels principes la technique a été mise en œuvre, alors on crée un modèle sur lequel on peut discuter. Si vous bureaucratisez ou technocratisez, vous ne construisez pas des modèles, mais vous enfermez les gens dans des solutions techniques sans qu'ils puissent débattre. Quand je dis *modèles*, il s'agit d'une solution technique dont on sait quel est le principe organisateur, dont on sait à partir de quels principes elle a été mise en œuvre. La technique n'impose rien. Le fait même de se subordonner à la technique, c'est un choix. Il y a toujours des principes dans la technique. Si vous dites aux gens « ce n'est que de la technique », il n'y a pas moyen de débattre. Si, par contre, vous dites « c'est une technique, mais elle obéit à des principes », alors cela devient un modèle et l'on peut en débattre.

Modélisation acceptable et réglages fins : il faut des modèles globaux, parce qu'on ne peut pas changer tout le temps, mais, en même temps, il faut accepter des réglages fins. Il faut se donner les moyens pour qu'on puisse faire des changements fins au quotidien, pour ajuster en fonction des situations.

3-Rappeler toujours l'organisation à l'ordre de l'éthique.

C'est là un point qui me tient particulièrement à cœur. Il prolonge ce que je viens de vous dire à l'instant. Rappeler toujours l'organisation à l'ordre de l'éthique, c'est ne jamais s'engluer dans l'organisationnel. Sur la question de la classe notamment, ce serait un vrai danger que de se cantonner dans l'organisationnel pur. Il faut toujours se poser la question de l'homme : « Quel homme est-il en jeu ? Quel homme voulons-nous former ? Quelle conception de l'homme voulons-nous promouvoir ? »