

# Motiver les élèves ?

## Construire du sens dans les apprentissages

**Cécile Rossard**

Pour tenter de parler des différentes pratiques mises en place collectivement dans notre établissement visant à mobiliser les élèves sur des objets d'apprentissages, je partirai d'une proposition de P. Perrenoud (1993), qui *propose de parler du sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires, en esquissant trois thèses* :

1. *Le sens se construit ; il n'est pas donné d'avance.*
2. *Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations;*
3. *Il se construit en situation, dans une interaction et une relation.*

Nous nous référerons également aux travaux de P. Meirieu (sur le sens) qui complète selon nous cette réflexion en identifiant différentes formes de pédagogies : la pédagogie de l'intérêt, du projet et de l'énigme.

Partir de ces propositions nous permet alors d'orienter notre regard sur nos actions pédagogiques et de questionner plus précisément l'activité des élèves impliqués dans ces situations d'apprentissage scolaire.

Plusieurs questions viennent dès lors amorcer la réflexion : Quelles sont les cultures de nos élèves ? Quelles valeurs, représentations... mettent-ils en jeu, confrontent-ils aux apprentissages scolaires ? Quels moyens mettons-nous en œuvre pour que le sens puisse se construire, en situation ? Quels mystères faisons nous naître dans les savoirs désignés ? Comment construisons-nous, avec les élèves, leur recherche de satisfaction, par et dans le savoir ?

L'énoncé de ces seules questions permet de constater qu'une boîte à outils de « recettes », aussi riche soit-elle, ne saurait prétendre à y répondre... L'enjeu du « récit d'expérience », pourrait alors être, modestement, de poser ces questions, à une petite échelle, dans un contexte propre et bien défini, et de présenter quelques pistes de réflexion menées collectivement pour tendre vers la mise en activité d'apprentissage de ces dits élèves...

### *Du sens... mais pour qui ?*

Les expériences que nous allons évoquer ont été menées dans un collège de ZEP, d'environ 500 élèves, situé en périphérie d'une grande agglomération. L'une des caractéristiques principales de notre population est la mixité sociale des élèves. Certains élèves viennent des « cités », pouvant être qualifiées d'assez sensibles, d'autres viennent d'habitats plus résidentiels et représentent des classes moyennes. Le contraste en terme d'habitat correspond malheureusement de façon assez systématique avec un contraste en terme de rapport à l'école et à la culture en générale. Les élèves des « cités », bien que parfois plus proches géographiquement des lieux de culture (bibliothèque, école de musique, complexe sportif...) les fréquentent moins, et certaines familles rencontrent de réelles difficultés d'intégration sociale, économique, et scolaire pour leurs enfants

Cette mixité sociale a un impact direct dans nos pratiques, où l'adhésion des élèves est de fait, elle aussi assez hétérogène. Les milieux dits favorisés, adhèrent davantage à toutes propositions (celles qualifiées de scolaires mais aussi celles dites « innovantes », ou tout au moins, en prise moins « directe » avec le moule, ou le carcan scolaire). Il n'y aurait donc pas : d'un côté les pratiques scolaires pour les populations favorisées, et les pratiques « innovantes » pour les autres. La problématique est plus complexe, et les élèves et familles exclues, ou se sentant plus ou moins exclues des pratiques scolaires, restent également bien souvent en marge de toutes autres formes pratiques. Il est beaucoup plus difficile de les toucher, y compris lors des moments festifs ou de rencontre... Quelques familles cependant, bien ancrées dans le quartier, permettent un relais entre le collège et la cité.

La question du sens de ces propositions émanant de l'école ne peut donc être envisagée sans interroger à la fois les valeurs, les représentations, les attentes... du public visé, et le sens que ce même public met dans toutes propositions émanant du système scolaire. La diversité est présente dans tout ce qui entre dans l'école, mais aussi dans toutes les façons de recevoir ce qui y est proposé, construit. Nous voyons bien à ce niveau que si nous prétendons à quelque apprentissage que ce soit, nous pouvons difficilement nous épargner l'idée de co-construction et de négociation de sens entre les acteurs du processus d'apprentissage dans l'école.

Cette mixité sociale que les enseignants et la direction se battent pour préserver dans ce collège, l'envisageant comme une réelle richesse humaine, culturelle... apporte son lot de problématiques en terme d'apprentissage. L'hétérogénéité qui en découle en terme de besoins et d'attentes des élèves a depuis de nombreuses années mobilisé les enseignants, qui tentent à la fois de créer un « culture commune », lien, ciment de l'établissement, et de permettre à chacun de progresser à son niveau.

C'est peut-être ces caractéristiques assez singulières qui expliquent la présence d'un nombre important de projets ou de ce que certains appellent des « innovations pédagogiques ».

Le sens ne va pas de soi... Une proposition va faire écho de façon très différente chez chacun de nos élèves. Les modes d'expression langagiers, corporels, musicaux, les rapport aux autres, aux adultes... rien ne va de soi. La nécessité de « négocier le sens », de le « co-construire » s'est peut-être alors posée de façon prégnante.

### *Du sens, mais pour quoi ?*

L'idée et la volonté d'élaborer de nouveaux dispositifs, susceptibles de répondre aux besoins de tous nos élèves, et de permettre, idéalement à tous, d'acquérir les compétences du socle commun apparaît comme relativement partagée par toute la communauté éducative, qui s'est plus d'une fois confrontée aux impasses des pédagogies dites traditionnelles. Pédagogies, qui, sans jugement de valeur, ne sont tout simplement pas adaptées à une population hétérogène comme la notre.

Toutefois, poser ce préambule ne permet pas forcément de définir l'orientation à donner à nos pratiques. De nombreuses options peuvent être explorées, discutées. L'une d'elle est de savoir si l'on entend proposer à tous des formes de pratique communes où chaque élève puisse se construire son chemin, et progresser ; ou bien si l'on sépare en amont les élèves en fonction de leurs besoins (pour faire vite, groupe de niveaux), de leurs intérêts (classe à option)... pour tenter de répondre de façon plus ciblée aux spécificités des élèves.

Dans notre établissement, si les deux formes de différenciation cohabitent, un choix relativement fort a été fait pour conserver au maximum l'hétérogénéité au sein des classes (certaines contraintes liées à la faisabilité des emplois du temps obligent des regroupement, mais les élèves d'une même option ne se retrouvent jamais dans une seule classe). Ce choix, s'il répond certainement à une position éthique dans laquelle je me reconnais, ne doit en rien être pensé comme une position dogmatique, et sa pertinence, ainsi que les mises en oeuvre qu'il induit doivent constamment être questionnées. L'objectif à conserver en tête est bien de proposer aux élèves des activités, dans un cadre scolaire (avec tous les enjeux, les symboliques, les contraintes d'évaluation, de temps... que cela implique) pour permettre à ces derniers de construire des compétences et des connaissances « *qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* » (art 9, de la loi du 23 avril 2005) en en laissant le moins possible au bord de la toute.

### *Du sens, oui, mais comment ?*

Les enseignants essaient donc, face à ces élèves, tous différents, d'atteindre ces objectifs d'acquisition, de transformation, de formation pourrait-on dire.

P. Meirieu souligne que les pédagogues se répartissent traditionnellement en deux groupes : *les uns cherchent à finaliser les activités qu'ils proposent en les articulant avec les désirs déjà existants chez les élèves, les autres en les articulant avec des projets qu'ils entendent leur faire élaborer et prendre à coeur de réussir.*

Nous n'échappons pas à cette dichotomie, et certaines de nos propositions répondent tantôt à la « pédagogie des intérêts », tantôt à la « pédagogie du projet ».

De façon un peu schématique, dans le premier cas, nous partons de l'idée qu'il faut « *prendre en compte les intérêts des élèves pour ensuite opérer des déplacements successifs qui permettent de passer de ce que les enfants désirent à ce que le maître désire...* »

Il y a deux ans, deux classes de quatrième ont participé à un projet « Hip-Hop ». Le postulat était en effet de nous appuyer sur des pratiques connues et

souvent valorisées par nos élèves, pour les mettre en activité et les conduire vers des acquisitions définies par les enseignants comme la maîtrise de la langue française par le biais d'écriture de Slam, la maîtrise de compétences corporelles et musicales par le biais de la pratique de la danse Hip-Hop et du Beat-Box, et de compétences graphiques par la réalisation d'un graph sur l'un des murs du collège. Ce projet a « dans l'ensemble » été mobilisateur, dans le sens où les élèves s'y sont investis, et sont parvenus à des réalisations pouvant être qualifiées de qualité au regard des objectifs fixés. Cependant, l'évaluation reste souvent très globale et il serait intéressant de reprendre les questionnements proposés par P. Perrenoud. Le sens s'ancre dans une culture... Nous avons ici imposé une entrée culturelle, supposée correspondre à la majorité de nos élèves, sans se cacher, qu'elle répondait davantage sans doute aux élèves dits, « défavorisés », et bien souvent plus en difficulté, et que cela serait un vecteur pour les mettre sur le chemin des apprentissages. Notre raisonnement n'était pas complètement absurde, et des expressions d'enthousiasme se sont manifestées. Mais, d'une part, nous avons occulté l'autre partie des élèves qui, par opposition peut-être, se trouve être en rejet de tout ce qui peut avoir trait à la « culture cité » ; et d'autre part, nous avons peu questionné le sens réel des apprentissages. Quel sens accordaient les élèves aux exigences demandées à savoir l'écriture d'un texte (cet axe est celui qui a été le plus travaillé par l'enseignante en lien avec les compétences linguistiques demandées pour la classe quatrième), la mise en voix, la prise de parole, les coordinations motrices nécessaires aux gestes dansés, les compétences graphiques... Le sens de ces apprentissages devaient en quelque sorte découler d'une adhésion première à la pratique... « Nous répondons à leurs intérêts, donc, ils devraient apprendre ».

J'exagère à peine je crois, et me prends en premier pour exemple dans mes cours d'EPS... il est en effet économique d'en rester à cette première étape de réflexion, et l'illusion peut en outre être maintenue puisque les élèves « font ». (Ce qui n'est pas la moindre des victoires et est somme toute l'un des préalables à l'apprentissage !). De tels projets ou processus ne sont pas du tout à abandonner il me semble, mais se pencher aussi sur une co-construction de sens, en situation scolaire, autour des objets de savoir à acquérir paraît nécessaire.

Parfois, la pédagogie de l'intérêt est quasi sciemment utilisée pour le seul objectif de mise en activité, alors que les objectifs d'apprentissage sont carrément ailleurs, voire omis. Par exemple, promettre une sortie canoë dans un travail de construction de bateau en bois, agit certes sur la motivation des élèves, mais ne donne en rien du sens aux apprentissages scolaires. Ou encore organiser avec entre les professeurs de maths et d'EPS un après-midi pour les sixièmes dans un parc autour de jeux collectifs mathématiques ne répond pas forcément à l'acquisition de savoirs disciplinaires identifiés, mais peut à la fois être un levier motivationnel pour entrer dans les apprentissages mathématiques et à la fois permettre de construire des compétences d'ordre social et méthodologique très importantes en début de sixième comme la « trouver sa place dans le groupe, rassembler des idées le plus vite possible...prendre la parole pour justifier un argument... construire une confiance en ses capacités d'intégration dans un groupe de nouveaux camarades... ». Compétences qui pourraient par ailleurs mériter plus d'attention et être davantage explicitées comme objectifs à atteindre.

Pour P. Meirieu, la pédagogie du projet renvoie à l'idée de « *mettre l'élève "en situation de projet", en lui faisant anticiper mentalement la situation de réutilisation de ce qu'il apprend (qui est, malheureusement, le plus souvent, la situation d'évaluation*

*scolaire) ou en l'amenant à se représenter un résultat à long terme que l'on estime éminemment désirable pour lui et qui va, pense-t-on, le mobiliser... La difficulté tient ici que, dès que l'on déscolarise le projet, que l'on s'éloigne des contraintes et de la simple pression évaluative, l'on est conduit à valoriser des projets où les apprentissages risquent de disparaître ».*

Je peux ici penser aux tentatives de mise en place de « contrat » que j'établis par exemple en EPS avec les élèves. En athlétisme par exemple, comme d'autres collègues, je demande à l'élève, d'évaluer en fonction de ses capacités, la durée et l'intensité de l'effort qu'il peut produire sur les différentes leçons du cycle. Je justifie ma demande par la mise en perspective de transformations physiologiques (relativement illusoire dans les délais qui nous sont impartis en EPS), d'une meilleure connaissance de soi pour des pratiques physiques futures... et par l'évaluation qui prendra en compte la pertinence du projet prévu et sa réalisation. La question du sens semble être posée, mais de façon très « générique », s'adressant à un élève d'une part, assez mûr pour se projeter dans le futur, assez scolaire pour avoir envie de se plier à des contraintes fortes en vue d'une « bonne note », et d'un certain milieu culturel où la pratique physique peut être envisagée comme régulière et signe de bonne santé... Cela fait beaucoup de conditions qui peuvent paraître loin de la réalité de la plupart de mes élèves de collège de ZEP. A la différence de l'exemple précédent, l'intérêt n'est pas suscité en amont, mais est suscité, voire imposé en aval. Et l'une des conséquences directes, auxquelles d'ailleurs je suis parfois confrontée, est un refus net, catégorique, et très serein de la part des élèves. « *Je ne fais pas ! Je ne vais pas me crever à courir pour une note ! Mettez moi zéro si vous voulez* ». On voit bien, d'une part, que cet « outil » de pédagogie du contrat n'est pas « générique », car s'il peut fonctionner sans plus de questionnement avec des élèves dits scolaires, il va être directement mis en échec par les autres, pour qui la note n'a pas de sens. Cela dit, contrairement à certains processus basés sur la pédagogie de l'intérêt, qui peuvent parfois permettre d'occulter la question des apprentissages sous couvert d'une mise en activité plus spontanée, ici, l'enseignant n'a pas d'autres choix que : changer de pratique, ou bien requestionner, avec les élèves, le sens que chacun des acteurs peut y mettre. Il serait alors nécessaire d'envisager par exemple la question du dépassement de soi, de recherche de limite, de satisfaction personnelle. Les aider à constater de façon concrète, en s'appuyant sur des supports variés, de leçons en leçons, un progrès dans leurs capacités, peut être un des objectifs communs prof-élève à poursuivre. Une co-construction qui réintègre alors également le droit à l'erreur, à la leçon « sans », et accorde le temps nécessaires aux transformations de chacun ainsi que celui nécessaire pour profiter de ce que l'on a construit, appris, découvert sur soi, sur ses sensations... (Nous centrant sur le processus de construction, nous avons, je crois, tendance à priver de fait les élèves de la possibilité de jouir, sur le temps scolaire, de l'apprentissage ainsi effectué. Ce sont par ailleurs souvent les élèves qui « savaient déjà », ou qui ont été en réussite le plus facilement qui vont éventuellement pouvoir bénéficier de ce temps d'exploitation, de satisfaction à utiliser ce que je viens d'apprendre. Classique pour moi, en EPS « ce qui ont réussi, vous pouvez jouer librement... », en gros, vous faire plaisir pendant que les autres ne vivent que le côté laborieux des apprentissages...)

Comme nous l'évoquions en introduction, P.Meirieu, propose comme troisième voix, ce qu'il appelle « *une pédagogie de l'énigme. Ne pas perpétuellement évacuer le présent pour aller se réfugier dans le passé ou se projeter dans l'avenir.*

*Considérer que le désir peut naître d'une situation elle-même, parce qu'elle est bien construite et que l'énigme qu'elle contient est capable de mobiliser les énergies. Je crois avoir écrit quelque part que la tâche première de l'enseignant était de "faire du désir avec du savoir et du savoir avec du désir" »*

Tâche première sans doute, même bien difficile. Il s'agit bien de « mobiliser les énergies » dans un rapport immédiat et global au savoir. (comme l'éventuel plaisir au dépassement de soi que nous décrivions ci-dessus)

Les fameux projets portés par une équipe, ont peut-être un rôle à jouer là dedans comme vecteur de sens, de plaisir, de savoir et de cohérence à l'instant « t », en situation scolaire. C'est un peu le pari qui peut être fait, notamment dans des établissements comme le notre où encore trop d'élèves se sentent, a priori, exclus soit des règles du jeu qu'ils ne comprennent pas (pas de référence dans le passé, dans leur culture), soit exclus des valorisations qui sont mises en avant par le jeu scolaire (pas de temps de réalisation positive de soi, et pas de projection possible pour leur avenir).

Depuis deux ans, en parallèle avec la rédaction d'un nouveau projet d'établissement, une réflexion commune a été lancée en partant de nos élèves, de leurs besoins, de leurs attentes, de leurs différences, de leurs atouts, de leurs difficultés... pour faire le choix de compétences communes, travaillées par tous. Tenter, déjà au moins au niveau de la communauté éducative de construire un sens à nos actions, de les ancrer dans une culture commune, et de se donner les moyens de négocier ce sens, en situation, avec les élèves.

Cette démarche même semble une pratique « innovante », tout au moins pour l'enseignante que je suis.

***L'une des premières réflexions qui a été engagée l'an dernier s'est portée sur l'accueil des nouveaux élèves entrant en sixième.*** Ces derniers viennent de milieux familiaux et scolaires différents, et vont devoir « vivre ensemble » et « apprendre ensemble » dans ce collège. L'enjeu de construire, dès le début, avec eux, les « règles communes », et le sens de leur présence au collège, nous a semblé essentiel. Nous avons donc tenté d'organiser un accueil un peu particulier pour cette centaine d'élèves dans la volonté de favoriser à la fois la liaison CM2-Sixième et l'intégration des enfants au collège. Cet accueil s'est fait en deux temps.

Le premier au moins de juin lorsque les futurs sixièmes sont venus au collège avec leurs professeurs des écoles. Ils ont été répartis dans les classes qui seraient les leur à la rentrée, avec leur futur professeur principal. Avec ce nouveau groupe, ils ont alors visité le collège, accompagnés de deux délégués « anciens » sixièmes, ils ont découvert le restaurant scolaire et ont assisté à des cours disciplinaires, avant de pouvoir faire un bilan de leur journée à la fois avec leur futur prof principal et avec leur professeur des écoles actuel. Cette première étape de mise en confiance, de découverte, a, nous l'avons constaté, créé beaucoup d'intérêt et peut-être « susciter l'énigme », avec le désir, pour la plupart de revenir dès la rentrée. La notion de savoir n'était pas exclue de cette phase du projet puisque d'une part, un temps important a été consacré au « savoir se repérer » dans les lieux (un travail spécifique à partir du plan du collège a été effectué), et à l'identification des rôles de chacun dans l'établissement. D'autre part, les élèves sont repartis avec les traces de leurs

heures de cours vécues lors de cette journée. Des connaissances que certains élèves ont eu plaisir à « raconter » en septembre !

La seconde étape du projet s'est déroulée le 1<sup>er</sup> septembre, jour de la rentrée. Seuls les sixièmes étaient conviés. Cette nouvelle journée d'accueil devait permettre aux sixièmes d'avoir leur temps propre pour reprendre leurs repères dans les lieux, (sans les « grands »), de se sentir en sécurité, acteurs et investis dans un lieu collectif (avec ses règles de vie, son cadre...) L'organisation d'un petit déjeuner pour tous a été un moment de rencontre et de partage autour de règle de vie en général. Un grand jeu d'énigmes a également été proposé aux élèves. Les parcours amenaient les élèves de chaque classe à appréhender à la fois leurs différents professeurs et leur emploi du temps.

L'un des enjeux de cette journée était de faire vivre au moment présent à ces nouveaux collégiens ce lieu d'apprentissage qu'est le collège comme un lieu collectif de contraintes permettant l'épanouissement, le plaisir d'apprendre, de chercher, de rencontrer, de se tromper, de recommencer, de s'aider...

Nous ne pouvons parier de notre réussite quant au « désir de savoir » suscité chez les élèves, mais ce projet a, tout au moins, du côté enseignant, été l'occasion de susciter un « désir et plaisir de faire ensemble » en s'appuyant sur un travail d'équipe au sens large et multiples (équipe disciplinaire, de classe, de profs principaux, de profs CM2-6ème...) et également en s'attachant à mieux cerner nos objectifs et à mutualiser nos idées pour les atteindre.

Prolongeant cette dynamique collective visant à la fois à effectuer, à l'échelle de l'établissement, des choix cohérents de compétences à acquérir au regard de nos élèves, et à imaginer des formes d'accès au savoir riches et variés accompagnant une mobilisation des élèves pour les apprentissages dans la durée ; s'est posé la question de **la place des pratiques culturelles, comme à la fois des moyens et des fins aux apprentissages**. Cette place accordée aux actions culturelles mise en avant ces deux dernières années de façon formelle et collective était bien sur déjà présentes depuis de nombreuses années, mais nous décidons désormais d'en faire un axe fort du projet d'établissement et donc, des apprentissages des élèves. Je reprends la citation d'O. Reboul qui selon moi, est une réelle définition de la culture à l'école « *la culture, c'est ce qui unit, et qui libère* » (1989). Les pratiques culturelles comme vecteur de sens, d'intérêt, susceptibles de susciter une mise en activité en créant « l'énigme », comme objet d'apprentissages en posant l'acquisition du savoir comme une satisfaction, une réalisation en soi pour l'élève. Quelque chose qui à la fois lui donnera un point d'ancrage dans une culture commune, et des outils, des envies pour construire et affirmer la sienne.

L'idée de « courant d'art chez Ernest », (nom donné au projet dans le projet d'établissement) s'inscrit modestement dans cette visée éducative, en offrant la possibilité de « créer » du sens au croisement des disciplines ou pratiques scolaires et des pratiques culturelles de la cité (proche ou plus lointaine, connues des élèves ou méconnues).

Pas de recette, ni de résultat miracle... les tentatives expérimentées jusqu'à présent reprennent bien souvent les atouts et les limites évoquées plus haut, et il est encore difficile d'envisager « un désir de savoir » qui engloberait l'ensemble des pratiques scolaires... et toucherait tous les élèves... Difficile de trouver, y compris

entre enseignant, un « sens » commun à nos propositions, difficile d'accepter que ce sens se négocie... Difficile de trouver les équilibres, de ne pas lâcher du côté des apprentissages, et encore plus difficiles de valoriser, montrer, reconnaître, chaque petits ou grands pas des élèves vers le plaisir d'apprendre.

Nous pouvons relater ici quelques tentatives. L'an dernier, une thématique commune a été définie comme axe fédérateur des projets. « Origine » fut l'angle d'attaque de certaines actions, et l'inducteur dans la construction de certains savoirs. Des élèves ont alors par exemple travaillé en histoire et en arts plastiques sur les origines généalogiques. Des compétences de recherche, d'écriture de témoignage, de repère dans le temps, et de dessins au fusain ont entre autres été travaillées. Le sens s'est ancré dans un projet collectif, où chaque élève a pu y exprimer ses propres origines, se sentant porteurs de ses valeurs, de son identité (ce qui chez nos élèves peut être un point sensible). Le projet s'est construit avec les enseignants, de deux disciplines, et non pas de façon isolée, cloisonnée entre les murs et les « a priori » des élèves sur les propriétés souvent négatives de telles ou telles disciplines scolaires. Les élèves ont-ils pu élaborer un désir de savoir, de faire, et un plaisir à le montrer, à le partager (lors des journées portes ouvertes notamment, où les familles étaient conviées).

Les origines ont aussi été déclinées autour du quartier, par un travail d'écriture poétique sur le chantier de « la maison des arts » qui se construit en face du collège. Des arts dont nos élèves sont exclus, ou s'excluent eux-mêmes « on va leur brûler, leur truc des arts ! ». Pas de mots pour dire, pas de sens à donner à ces pratiques auxquelles leurs parents ont rarement eu accès, et qui ne sont valorisés bien souvent que dans leur côté « scolaire » (récitation, reproduction, connaissance formelle des notes, des courants de peinture, des règles grammaticales d'écriture...). Aspects essentiels mais insuffisants pour « créer l'énigme » et faire se rencontrer les élèves et ces moyens d'expression là. La première ambition, et la seule au début, était déjà de créer la rencontre justement. Créer la rencontre avec un bâtiment, par le biais de photos. Créer la rencontre avec des mots, par le biais d'écriture poétique. Créer la rencontre avec son corps là dedans, par le biais de la danse et d'une réalisation à grande échelle de graphes « poétiques » sur l'un des murs du futur bâtiment (qui ont cohabité avec des « Algérie en Force et autres messages identitaires). L'idée était d'essayer de construire le sens avec eux, de leur offrir d'autres marges de manœuvre pour leur donner accès à ces savoirs (leur donner par exemple un bagage de mots, de ceux qui leur manque parfois, puis les laisser jouer avec les sons, les rythmes pour construire leur phrases, avec leur sensibilité, leurs envies, leurs messages...).

Autour des « Origines », un travail autour de la musique a également été réalisé par des élèves comme la découverte de nouveaux instruments de musique, leur conception ; la rencontre avec des artistes ou encore l'interview en anglais de chanteur anglophones...

*« Bien évidemment, la chose n'est pas facile et les élèves continueront à résister longtemps à notre intention de les instruire. Heureusement. Cela nous évite de les confondre avec des objets que l'on n'aurait qu'à façonner à notre gré. Cela nous impose de nous confronter sans cesse avec ce que nous leur enseignons pour en faire d'abord un objet de notre propre intelligence, une occasion de retravailler notre rapport au savoir, non pas seulement par souci d'efficacité didactique, mais*



*aussi parce que notre épistémophilie (ce fameux "désir de savoir" qui n'est pas une "maladie sexuellement transmissible" !) y trouve son compte et laisse entrevoir aux autres qu'ils pourraient aussi y trouver le leur ». (Meirieu).*

*Du sens, mais pour quoi ?*

Les élèves du collège continuent de résister, et résisteront encore...

Si le bilan nous a semblé positif, le « travail du sens » est encore en chantier. Un « sens du travail », encore trop « éclaté » au sein de ces projets, et peut-être vu par les élèves comme trop déconnecté des autres apprentissages, pour eux scolaires, et pour lesquels ils continuent de résister. On ne peut leur en vouloir de vivre, de signifier cet écart, ce décalage, lorsque l'on voit ce que sont les évaluations nationales. Les élèves auront peut-être eu accès à des savoirs, auront certainement construits des compétences (par ailleurs présentes dans les piliers 6 et 7 du socle commun notamment), auront, nous l'espérons, trouvé du plaisir dans le fait d'apprendre, et de partager ce qu'ils ont appris, mais quelle partie de ces acquisitions sera valorisée dans les évaluations nationale, les seules leur donnant accès à une intégration sociale et économique reconnue et rémunérée... ?

Du sens, mais pour quoi ? Le débat reste ouvert, et nous pouvons reprendre la réponse de P. Meirieu au texte de Bautier.

*« Au total, on aurait une sorte d' « accord implicite » entre l'administration, les professeurs, les élèves et les parents pour s'en tenir à une « pacification / passification » qui ne change rien, bien au contraire, à la mécanique impitoyablement sélective de la « machine-école ». L'exemple est intéressant et, peut-être, pas si isolé que cela. Quelles questions pose-t-il ? D'abord, il conviendrait de s'interroger sur « les compétences acquises peu prises en compte par l'éducation nationale ». De quoi s'agit-il ? D'une dimension du curriculum caché, enfin découverte par les élèves des milieux populaires : profiter de toutes les opportunités pour ne pas travailler scolairement et savoir, pour le reste, s'ennuyer poliment ? Ou bien ces élèves acquièrent-ils une ouverture culturelle, un goût pour des activités créatrices, une appétence pour l'engagement dans la cité, une autonomie personnelle et un sens de l'organisation : dans ce cas, ils seraient avantagés sur le long terme car, quand leurs camarades plus « scolaires » obtiennent des diplômes dévalués, ils acquièrent, eux, la possibilité de prendre des initiatives, de profiter de « formations tout au long de la vie », de s'impliquer dans un parti, un syndicat, une association... La question mérite, au moins, d'être posée. De même, il faut s'interroger sur les raisons qui font que les « activités pédagogiques » pratiquées ne donnent pas lieu à une amélioration des niveaux scolaires. Est-ce parce que ces « activités pédagogiques » sont, en soi, « mauvaises » et condamnées à l'inefficacité, ou bien est-ce la manière dont elles sont simplement juxtaposées et non intégrées dans le curriculum qui est en cause ? Là encore, il importe de vérifier scrupuleusement les choses, car les conséquences, évidemment, seront diamétralement opposées si l'on tranche pour l'un ou l'autre cas (Meirieu, 2004) ?*