

Devenir élève?

Rendre lisible l'école aux élèves et aux parents?

Conférence au colloque national de l'AGEEM. Lille. 6 juillet 2012

Pierre Frackowiak

« Quand je suis allé à l'école, ils m'ont demandé ce que je voulais être quand je serai grand. J'ai répondu : « heureux ». Ils m'ont dit que je n'avais pas compris la question. J'ai répondu qu'ils n'avaient pas compris la vie. »
John Lennon

Je voudrais dire en préambule ma passion pour l'école maternelle – et donc mon plaisir d'être parmi vous - et ma conviction qu'elle peut-être, qu'elle doit être, **le fer de lance de la refondation de l'école et de la lutte contre les inégalités.**

Inspecteur des écoles maternelles, (inspectrice aurait-on pu dire au début de ma carrière, avant la généralisation des circonscriptions mixtes), durant 30 ans, de 1978 à 2008, j'ai vu des milliers de séquences, fait des milliers de rencontres, animé des centaines de réunions, accompagné des centaines de projets. J'ai défendu l'école quand elle a été attaquée, je pense par exemple à ma participation au combat contre le rapport Bentolila ou contre le développement d'une évaluationnisme aussi stupide que dangereuse, qui dénature l'acte pédagogique, le déshumanise et le dessèche

Les pause-café un peu prolongées lors des inspections pour permettre les échanges avant la 27^{ème} heure, ces séquences de pédagogie par ateliers au cours desquelles ayant bien compris le fonctionnement de la classe, je m'installais dans l'un des ateliers autonomes pour modifier les situations et provoquer l'expression orale et les échanges entre les élèves afin d'enrichir la discussion au cours de l'entretien restent des temps forts bien éloignés de la paperasserie étouffante . Au temps où l'inspecteur avait encore un peu de liberté, où il pouvait ne pas être un propagandiste asservi, un pilote technocrate focalisé sur des évaluations qui n'en sont pas, l'observation méthodique des paroles d'enfants et de maîtresses, de la pertinence des situations par rapport aux objectifs prévus, l'analyse des objectifs rencontrés sans avoir été explicitement prévus, l'attention aux sourires et aux rires des enfants et des enseignants, j'ai vécu les moments les plus riches de ma carrière.

Le formalisme n'était pas absent et la peur de l'inspecteur demeurait encore malgré mes conceptions d'instituteur-inspecteur-accompagnateur Je m'étais promis de faire disparaître cette peur !. Le poids d'une infantilisation historique était toujours là. La pesanteur du modèle applicationniste dans la formation des enseignants conduisait encore les collègues à transpirer en regardant leur montre et leur prép', certaines allant jusqu'à

s'excuser de ne pas avoir été au bout de leur fiche alors que jamais je n'avais exprimé la moindre préoccupation de cet ordre, au contraire. Je savais l'importance du temps en matière de pédagogie. La pesanteur des règles, des consignes, des instructions toujours descendantes, conduisait encore les collègues à craindre des foudres si tous les ateliers d'une plage horaire n'étaient pas des ateliers de maths pour respecter programmes et horaires, quitte à écrire des choses complètement tirées par les cheveux pour respecter les formes.

Que dirais-je aujourd'hui ?

Ce qui avait commencé en 2005 avec un ministre qui s'est rendu célèbre pour sa volonté d'imposer le b-a ba dans tous les CP de France, imposant l'apprentissage des lettres et des sons en amont et le slogan de la conscience phonologique que l'on assène aux gosses des autres et jamais aux siens. Il m'a rendu à l'époque un peu célèbre pour mon opposition médiatisée à cette mesure et pour la mise en échec du projet de sanction contre l'inspecteur désobéisseur que j'étais. Ce qui s'est poursuivi en 2007/2008 avec les « nouveaux vieux programmes » de 2008, avec l'aide individualisée obligatoire hors temps scolaire, avec l'évaluationnisme aberrante jusqu'en maternelle. Ils ont osé.

L'école maternelle mérite mieux que la déshumanisation, l'administratisation, la technicisation qui ont été dans l'air du temps, sans concertation préalable, au cours de ces dernières années. Forte d'une réflexion pédagogique de haut niveau, comme en atteste chaque année cette rencontre de l'AGEEM, **elle peut être à la pointe de la transformation de l'école.**

Les obstacles à la refondation annoncée seront, à mon avis, levés plus rapidement en maternelle qu'en élémentaire où le formatage de l'encadrement, le pilotage par les résultats, les pressions autoritaristes ont eu davantage de prise. Une perception traditionnellement plus souple des programmes, je veux dire dans les pratiques au quotidien – on sait donner dans l'apparence quand c'est nécessaire, forme supérieure de la résistance passive - et toujours au fond de chacun cette idée que **l'élève est d'abord un enfant** qui a besoin de grandir et de s'épanouir et pas une machine à ingurgiter des programmes catalogues de notions et de mécanismes, à être contrôlé – le mot évalué est abusivement utilisé.

--- 000 ---

Pourquoi faut-il qu'il devienne élève, qu'il se transforme avec le risque ou l'espoir de perdre un peu de ce qu'il est, qu'il passe du naturel à l'artificiel sans comprendre pourquoi ?

Qu'il devienne élève ou qu'il le redevienne, car dans l'histoire de l'école, il a d'abord été élève comme s'il n'était pas enfant. L'enfance a ressurgi dans cette histoire avec les années 1950 selon des historiens de l'éducation et de l'enfance. J'y reviendrai. Je dirais même avec les années 1960, car dans notre institution les changements sont nécessairement lents. Il ne faut pas 5 ans pour réformer, mais en 5 ans, on peut faire beaucoup de dégâts. Il faut au moins une ou deux générations

Je pense souvent à cette question que je posais fréquemment aux enfants dans des dialogues détendus hors séquence de classe : « Pourquoi apprend-on à lire ? ». Invariablement, la réponse spontanée était « parce qu'on est à l'école » et parfois « pour bien travailler à l'école ». Je me souviens que Jean Foucambert et Yvonne Chenouf à l'AFL

posaient souvent ce type de questions et que les réponses étaient toujours terriblement... scolaires ! Comme si l'enfant avait rapidement et magiquement disparu pour devenir élève sans que l'on sache bien comment.

D'où mon premier point d'interrogation. Devenir élève ? Point d'interrogation

Pourquoi devenir élève ? Parce que l'on est à l'école ? Parce que l'enfant n'a pas sa place à l'école ?

Comment devenir élève ? En niant ce qu'est l'enfant ? En le conformant ? En l'enfermant dans des programmes imposés ?

Et mon second point d'interrogation : rendre lisible l'école aux élèves et aux parents ? Pourquoi ? Ne l'est-elle pas ? Et si elle ne l'est pas ou pas suffisamment, pourquoi ? **Et avec mon tempérament provocateur, je ne peux m'empêcher de retourner la question : comment rendre lisibles les élèves et les parents par l'école ?** Points d'interrogation.

Ces questions sont complexes. Nous ne sommes pas là dans l'utilisation de ces outils qui s'accumulent généreusement sur la tête des enseignants et qui deviennent en fait non plus des aides mais des instruments d'oppression, interdisant l'exercice de l'intelligence de ceux qui sont dans l'action et non cachés derrière l'ordinateur et ses camemberts. Nous ne sommes pas dans les programmes : l'apprentissage d'un mot par jour, des syllabes et des mots et des mots où l'on entend a ou u, où il faut attraper en l'air quelques chose que l'on ne voit pas.

Nous sommes dans les problèmes fondamentaux de l'éducation, dans le sens de notre métier.

Pour alimenter notre réflexion collective et préparer le débat, je m'appuierai d'abord sur le dernier rapport de l'Inspection Générale consacré à l'école maternelle, je donnerai quelques éclairages avec des auteurs qui comptent dans le paysage éducatif et je développerai enfin quelques réflexions personnelles.

--- 000 ---

Ce rapport de l'Inspection Générale, que M. le ministre Chatel avait dissimulé, a pu apparaître à certains et à certaines comme un procès de la maternelle. Il représente un énorme travail, même si la méthode, typique de l'Inspection Générale avec ses questionnaires tatillons parfois inquisiteurs et même si, j'y reviendrai, les contorsions de style permettent de dire tout directement et son contraire entre les lignes. C'est cette tradition qui faisait dire naguère que les rapports d'Inspection Générale permettaient aux progressistes aussi bien qu'aux conservateurs d'y trouver des arguments pour renforcer leurs convictions. Admettons que cela valait mieux que l'un de ces rapports récents, non dissimulé celui-là, sur la mise en œuvre des programmes de 2008 et de l'aide individualisée, qui n'avait pas d'autre but que d'alimenter la propagande gouvernementale en faisant état d'une prétendue adhésion massive des enseignants aux dispositions imposées, sur le ton : « La première année, il y a eu beaucoup de résistance, ensuite les enseignants ont compris, etc ». On sait ce qu'il en est. L'aide individualisée telle qu'elle a été conçue et imposée fait quasiment l'unanimité contre elle, au-delà des 80% des enseignants révélées par une enquête du SNUIPP.

Observons donc, dans ce rapport, que l'on évoque abondamment le pilotage à la mode alors que certains passages démontrent que ce pilotage est contestable. On se réfère

obligatoirement aux programmes alors que l'on appelle à préserver les enfants de l'obsession de la forme scolaire. Je le répète : c'est, malgré les critiques et les réserves, un travail intéressant. Il comprend une étude remarquable de la petite enfance, des comparaisons internationales, une étude sur le coût de la maternelle, une analyse qui sera très utile dans la perspective de la refondation du système, sur tous les aspects partenariaux tant au niveau des personnels en charge de la petite enfance que des structures et des collectivités. Bref, il est inconcevable de traiter de la maternelle en ignorant ce rapport même si toute la partie descriptive peut paraître sévère voire injuste.

Ce n'est pas la première fois que l'école maternelle est bousculée alors que pendant une très longue période de son histoire, on ne cessait de la louer comme la meilleure école du monde. Je me souviens de débats, on pourrait dire violents, avec un inspecteur général qui avait exercé de très importantes responsabilités dans le système éducatif, au sein du groupe des experts en éducation d'un grand parti politique où nous étions ensemble, dont les propos sur l'école maternelle étaient insupportables. Je me souviens d'un débat sur le plateau de C dans l'air, avec le président de la Sorbonne, qui affirmait que sa fille sortait tous les jours de l'école avec, à la main, le dessin d'une fée stéréotypée, réalisé au cours de longs moments strictement occupationnels selon lui.

Ce rapport mérite donc que l'on s'y arrête.

Je suis allé y rechercher les parties en rapport avec mon sujet.

Mais d'abord, et pour rassurer ceux et celles qui ne l'ont pas lu – et on sait qu'ils sont très nombreux – une introduction au chapitre 5 « Donner un nouvel élan à l'école maternelle » qui est rassurante :

« L'école maternelle, malgré les faiblesses que le rapport met en évidence et auxquelles répondent les préconisations présentées dans ce chapitre, constitue une forme de prise en charge originale des jeunes enfants à laquelle on peut maintenir sa confiance. Plusieurs motifs justifient l'attachement que lui manifeste une proportion importante de nos concitoyens et des élus locaux :... »

Un peu plus loin, à la page 168, sous le titre « Pour une conception plus différenciée du cursus de l'école maternelle » apparaît la notion d'enfant / élève. Jusque là, le mot « élève » n'apparaît pas, c'est toujours « l'enfant » qui est au centre des réflexions. Je le dis sous réserve d'une nouvelle lecture exhaustive. La justification est surprenante. Dans un paragraphe ouvert avec ce titre : « L'école maternelle comme préparation à la forme scolaire : une progression dans la prise en charge pédagogique qui respecte et stimule le développement », le rapport précise : « Il ne s'agit pas d'autre chose que de prendre au sérieux l'un des objectifs assignés par le programme de 2008 à l'école maternelle. Elle doit conduire chaque enfant à devenir élève. C'est ce processus dont la dimension temporelle est suggérée par le verbe « devenir » qu'il convient de respecter en n'imposant pas prématurément une organisation et des activités qui traitent l'enfant comme un élève qu'il n'est pas encore. »

Viennent ensuite une série de justifications de cette prudence, fort pertinentes, je dois dire. On retrouve là le génie légendaire de l'Inspection Générale qui est capable de donner l'impression d'aller dans le sens du ministre alors qu'une lecture entre les lignes démontre exactement le contraire. Je dois dire que c'est assez réjouissant, voire amusant, si l'on accepte de ne pas toujours se prendre au trop sérieux

Le développement de ce paragraphe est vraiment intéressant, pas seulement parce qu'il est en totale contradiction avec les politiques menées depuis 2007, mais parce qu'il alimente très bien une réflexion qui devrait être conduite dans toutes les écoles, dans un

climat de confiance et de mobilisation de l'intelligence collective, plutôt que dans un fonctionnement pyramidal autoritaire :

*Dans la période qui s'étend de deux ou trois ans à six ans, le développement de l'enfant connaît des évolutions considérables que l'école maternelle doit accompagner, soutenir, voire susciter par des stimulations adaptées. Cela vaut autant pour la conquête de l'autonomie, l'intégration sociale, les capacités motrices et d'expression sous des modalités variées que pour les compétences cognitives et langagières ou **l'élargissement des centres d'intérêt qui deviennent progressivement plus « intellectuels »**.*

*Il importe que les enseignants d'école maternelle sachent créer les conditions pour qu'adviennent des apprentissages chez les plus jeunes **en partant de l'observation de ce qui les intéresse, de leurs productions et réalisations, en recherchant en permanence leurs progrès** et que, graduellement, ils introduisent des modalités plus cadrées, plus didactiques pour provoquer les acquisitions que le programme prévoit (???). Ils doivent savoir solliciter les modalités d'apprentissage propres aux plus petits, l'apprentissage par l'observation, l'imitation, la répétition, et leur donner pour cela des « modèles » (la transmission n'est pas absente de l'école maternelle même **s'il ne s'agit pas d'y faire des leçons** ; la pédagogie Montessori en est un formidable exemple !!!) ou les exposer à des « modèles » (ce que font les pairs ou des plus grands). Mais ils doivent aussi savoir équilibrer cette approche par une autre, complémentaire, qui mobilise les apprentissages par essais et **erreurs en donnant aux enfants des occasions de chercher des réponses et d'imaginer des solutions pour résoudre des problèmes de toute nature ou relever des défis à leur mesure et, quand ils en sont devenus capables, de concevoir et mener à bien des projets**. Ce faisant, dans toutes ces circonstances, ils ont à accompagner les activités par des échanges langagiers qui les rendent efficaces pour les apprentissages. Le jeu, dans la diversité de ses formes, a toute sa place dans ces processus*

L'école maternelle est un temps de transition et de transformation des manières d'apprendre, un temps d'initiation progressive aux codes et pratiques scolaires qui trouvent leur place en fin de parcours, en section de grands. La concevoir ainsi, c'est donner du sens au processus que recouvre la formule « devenir élève » et à la double appartenance de la section de grands.

C'est exactement le contraire de l'esprit des programmes de 2008, dont je me permets de rappeler poliment qu'ils ont été imposés autoritairement, sans la moindre concertation, après que ceux de 2002 qui avaient l'objet d'une longue réflexion collective et d'un certain consensus au point qu'ils avaient été signés par un ministre de gauche puis par un ministre de droite sans modification, et qui ont été balayés d'un revers de main. Ces fameux programmes dont les auteurs sont toujours inconnus même si certains ultra réactionnaires en ont revendiqué, sans être démentis, une part de paternité et dont les auteurs ignoraient totalement l'existence du socle commun de connaissances et de compétences. Il a fallu, là encore, tout le talent de l'Inspection Générale pour raccrocher le socle et pour tenter de démontrer qu'ils étaient bons...

Deux autres paragraphes de ce rapport ont retenu mon attention : celui sur l'évaluation et celui sur la place des parents

Sur l'évaluation, le paragraphe 5.2.1. est en fait une condamnation des pratiques en la matière, non pas des pratiques pensées par les enseignants, élaborées par le terrain, mais les pratiques imposées par la hiérarchie. Il pose un problème que je ne cesse de dénoncer depuis longtemps. Certains se souviennent de mon texte qui avait fait grand bruit : « l'évaluationnisme, le malheur de l'école »

5.2.1. Une conception renouvelée de l'évaluation dans une pédagogie de l'encouragement

*Il convient de prendre davantage en considération le ressenti qu'ont les enfants de l'environnement de l'école maternelle et de la manière dont ils y sont considérés, ainsi que ses incidences sur leur rapport à l'école : « le plaisir d'être à l'école, c'est aussi le plaisir d'y réussir ». Dans ce but, c'est une pédagogie de l'encouragement qui doit être mise en place dès le début de la scolarité ; **elle se traduit dans des attitudes au quotidien et dans la conception de l'évaluation.***

*S'il reste à apprivoiser le mot même d'évaluation, il n'y a aucune raison d'y renoncer. L'enseignant exerce de fait, parfois à son corps défendant, une activité évaluative : il jauge, il juge, il situe par rapport à des repères plus ou moins lucidement déterminés. Il est sain de mettre plus de raison dans ce processus en clarifiant les finalités des évaluations demandées et en proposant des outils adaptés. Il convient d'établir des bilans individuels à intervalles réguliers de ce qui est fait, de ce qui est acquis et de fixer des buts, des perspectives ; **il convient de regarder les réussites d'abord, les progrès toujours, au lieu de développer une approche par le manque ou le défaut, de prendre en compte autant les procédures et processus que d'apprécier des « résultats »**. Il faut le faire sans leurrer sur les progrès qui restent à accomplir. Les règles de suivi des apprentissages sont à distinguer selon le statut des domaines d'activités. Même en section de grands et dans les domaines du langage et des nombres, les objectifs donnés par l'institution ne doivent pas être interprétés comme des normes à égaler ; ils sont un horizon vers lequel tendre mais les écarts d'acquisition sont « normaux ». Les différences entre élèves en fin de maternelle ne peuvent être légitimement interprétées comme signes de difficultés des enfants les moins avancés dans leur parcours d'apprentissage ; il serait bon à cet égard que le programme précise des repères pour aider les équipes pédagogiques et les parents à identifier les écarts qui doivent les alerter.*

*Les bilans collectifs peuvent être construits à partir de ces bilans individuels : ils sont instructifs pour l'équipe pédagogique afin d'analyser les effets de son action dans la durée et de corriger d'éventuels problèmes. **Mais ils ne peuvent contraindre à des formes d'activités ou d'exercices qui « débouchent » sur des mesures si ces activités ou exercices sont contraires à la logique éducative qui doit prévaloir.***

Il convient enfin d'impliquer les enfants dans leur évaluation selon des modalités adaptées à leur développement, voire les parents qui sont aussi porteurs d'observations intéressantes et, surtout, de mettre en place des stratégies de suivi personnalisé afin que tout enfant trouve à l'école des conditions de plein épanouissement et de stimulations.

Il suffit de voir les ravages du pilotage par les résultats, les exigences de contrôle dès la petite section, la part prise par la mécanique au détriment de l'intelligence pour se convaincre de la subtilité du rapport. **Je suis convaincu que les enseignants de maternelle sauront se libérer des carcans, rappeler que nous sommes entrés dans une ère nouvelle : celle de la refondation, revendiquer de la liberté et de la confiance**

Sur le rapport avec les parents, le paragraphe 5.2.3. a une portée beaucoup plus faible. Il faut reconnaître que le problème est vraiment complexe. J'ai écrit de nombreux textes sur ce sujet et j'en débats souvent avec les parents d'élèves, notamment ceux de la FCPE. Je pense qu'il faudra bien, un jour, oser aborder la question des rapports entre enseignants et parents en n'ignorant pas les aspects fondamentaux des relations humaines. Même à la maternelle où ces rapports apparaissent plus fréquents, voire très fréquents, et naturels, il convient de s'interroger sur le contenu des relations : analyser la communication enseignants/parents, le langage produit, pour en mesurer la portée. En 40 ans, on aura tout essayé le plus souvent en vain pour « faire venir les parents à l'école », on aura répété à chaque rentrée les incantations, que l'on connaît désormais par cœur, sur l'importance des rapports école / familles. On a toujours ignoré ou fui la question de la domination. Il n'y a pas de progrès possible, d'efficacité envisageable si tous les rapports relèvent d'une relation dominant / dominé. Qu'on le veuille ou non, que l'enseignant soit gentil ou non, accessible et disponible ou non, en général, il dit, il explique, il conseille, il recommande parfois des choses qu'il est incapable lui-même d'appliquer à ses propres enfants... et ses interlocuteurs le savent.

Comment ne pas évoquer la démocratie du savoir chère à Michel Serres ? Nous vivons en même temps, dit-il, « la fin de la présomption d'incompétence qui a longtemps délimité l'espace séparant ceux qui savent des autres, les médecins des patients, les savants des ignares, les techniciens des gens ordinaires, les importants des simples ». Il développe et anticipe sur les contradictions prévisibles : « A ceux qui s'offusquent de pareille situation et tentent de rétablir et de maintenir la présomption d'incompétence, je rétorque

qu'il en va dans ce domaine comme dans le domaine politique : quand on a institué le suffrage universel, nombreux étaient ceux scandalisés par l'idée que la voix d'un homme cultivé puisse être équivalente à celle d'un homme non instruit, d'un imbécile ou même d'un fou. Depuis nous avons appris à reconnaître les vertus du suffrage universel ».

J'ajouterais volontiers une notion à la démocratie du savoir, celle de l'effet Pygmalion que l'on a eu tendance à oublier avec l'évaluationnisme. Avec les parents comme avec les enfants, on a plus de chance de les rendre incompétents si on les présume ou les considère comme tels.

Le rapport de l'Inspection Générale ouvre des fenêtres sans pour autant aller au fond du problème. Si l'on veut vraiment que les parents comprennent l'école, il faudra que l'école comprenne les parents

5.2.3. La recherche d'une plus grande implication des parents

Les écoles maternelles et les écoles primaires doivent être invitées à accueillir de manière particulière les parents au moment de la scolarisation de leur premier enfant, c'est-à-dire au moment de leur redécouverte de l'école avec un statut nouveau ; les échanges doivent contribuer à prévenir ou, au moins, atténuer un effet de rupture trop marqué. Toutes les solutions localement pertinentes sont à encourager pour une organisation de la rentrée des petits qui garantisse des conditions de séparation en toute sécurité avec leur famille.

L'information doit être donnée aux parents sur leur contribution à une bonne scolarisation – simplement en créant de bonnes conditions de vie (sommeil, préparation dans la sérénité au départ à l'école, etc.) – et sur leur rôle en matière de langage et d'entrée dans la culture de l'écrit. Pour faire partager des pratiques, il n'y a sans doute rien de mieux que de leur permettre de venir en classe pour observer ce qui s'y passe (de manière cadrée) ou d'en montrer des images.

*Leur implication dans l'observation du langage évoquée plus haut peut servir de points d'appui pour les intéresser à la question importante du langage en les valorisant. Plus largement, **il serait important de les associer au repérage des progrès de toute nature (que fait l'enfant qu'il ne faisait pas avant ? Que fait-il mieux, absolument sans aide, sans crainte, etc. ?), ce qui suppose un partage de repères.***

*De manière générale, la relation entre l'école et les parents doit être plus formalisée, plus organisée : sa régularité, ses modalités sont à définir localement. Les enseignants doivent apprendre à inscrire leur action dans un partenariat éducatif qui crée **une connivence avec la famille.***

Cette connivence qui, à elle seule, bien davantage que tous les dispositifs et toutes les instructions administratives descendantes, peut nous permettre de surmonter le rapport de pouvoir, la domination des uns sur les autres, que j'évoque souvent.

--- 000 ---

J'aurais voulu, après ce regard sur le rapport de l'Inspection Générale, vous apporter quelques éclairages que vous connaissez sans doute, mais dont le rappel peut aider à la compréhension des problèmes traités.

Je croise les regards sur l'enfant / élève et sur le parent / parent-élève »

- **Dominique Sénore** avec une étude inédite de Georges Fotinos et des références à des réflexions de Jean-Louis Auduc, dans « Parents et profs d'école. De la défiance à l'alliance »

Dominique Senore s'appuie en l'adaptant à la culture française, sur le modèle théorique de relations « parents/école/communauté » élaboré par Joyce L. Epstein. Six modes de coopération sont répertoriés : - le mode parental pour aider les familles dans leur rôle de soutien et les écoles dans la compréhension des familles – le mode communiquant pour informer les familles – le mode impliquant pour engager les familles dans l'action et

organiser le soutien aux élèves – le mode répétiteur pour aider les familles à s’impliquer dans les apprentissages à la maison – le mode participatif pour associer les familles aux décisions prises à l’école, dans l’administration et dans toute structure associative – le mode coordonnateur social pour coordonner les ressources et les services aux élèves, aux familles et à l’école, avec les entreprises, les services et les différents partenaires.

On le voit bien les 6 modes ou au moins 5 sur 6 sont centrés sur l’école qui s’impose. Aussi, dans sa conclusion, l’auteur tempère et précise :

« Toutefois, pour comprendre l’enjeu que représente ce partenariat, il faut le resituer au niveau sociétal. **La relation « famille/école » est devenue un fait signifiant de l’évolution de la société française.** Ce phénomène émergent marque le besoin de responsabilisation des parents dans l’éducation de leurs enfants et la nécessité de rétablir un véritable dialogue avec leurs enseignants. C’est un signe fort de l’élévation du niveau d’éducation, de conscience et de compétence des parents. Ne pas le prendre en compte conduirait à fragiliser la cohérence du lien social qui trouve encore sa source dans l’Ecole Publique, les principes de la République, en un mot, dans la laïcité. »

- **François Dubet** dans « Le déclin de l’institution »

Il décrit l’arrivée de l’enfant dans l’histoire après une longue période historique de clivage entre l’enfant et l’élève. L’école républicaine était centrée sur l’élève. La situation évolue depuis les années 1950/60 seulement

« **L’arrivée de l’enfant n’a pas effacé l’élève.** Ce qui ne va pas sans créer des tensions entre ceux qui préfèrent la psychologie et ceux qui préfèrent la didactique. Mais les uns et les autres refusent le clivage. Pour les premiers, c’est l’enfant qui commande, pour les seconds, c’est l’élève, mais il ne s’agit jamais d’exclure l’un de ces deux pôles

- **Edwy Plenel** dans « L’Etat et l’école en France ; La République inachevée », un livre de 485 pages de 1985 qui reste un livre majeur pour comprendre l’école et son histoire.

En fait, écrit-il, « **la prise de parole parentale reste l’apanage des familles entretenant des rapports de continuité avec l’école.** Le plus souvent muettes, les autres n’existent que par la délégation de pouvoir. La critique parentale de l’école a paradoxalement pour premier discriminant l’école elle-même, pour premier critère la familiarité avec la norme scolaire. Elle est bien de ce point de vue, une affaire « de famille »

Il analyse, page 254, un questionnaire aux familles tel que l’on peut encore en trouver. L’école jauge l’enfant et à travers lui, son milieu, selon son échelle de valeurs ; elle donnera une connotation précise à des indices présentés comme neutres et qui ne sont intelligibles que rapportés au milieu de vie et de travail de la famille.

- **Philippe Perrenoud** dans L’échec à l’école : échec de l’école ? Ouvrage collectif chez Delachaux Niestlé.

L’inégale distance à la culture scolaire est un facteur de réussite pour les uns, d’échec pour les autres. Ne partant pas du même point, tous n’ont pas le même chemin à parcourir pour maîtriser le curriculum. Comme le souligne Bourdieu (1966), **il suffit que l’école traite les élèves du même âge comme égaux en droits et en devoirs pour transformer les différences d’héritage culturel en inégalités de réussite scolaire...**

- **Le GFEN et les experts invités à s’exprimer dans un livre collectif fondamental :**
« Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard »

Quelques coups de projecteur

D'abord un travail passionnant de **Michel Duyme** (directeur de recherche au CNRS) et **Christine Capron** (Professeur de psychologie) : « En France, **l'effet bénéfique de la scolarisation en écoles maternelles** semble aller dans le même sens (c'est-à-dire que l'effet bénéfique d'actions pour la petite enfance n'est plus retrouvé à plus long terme, à la fin de l'enfance ou de l'adolescence). Cela veut dire qu'un handicap qui avait diminué, voire disparu, s'amplifie à nouveau ou refait surface. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat. Soit la fatalité sociale et/ou génétique ne peut être vaincue qu'au cours de la petite enfance, période d'une plus grande malléabilité cérébrale, soit l'environnement socio scolaire qui suit l'enfance n'est pas adéquat pour pérenniser la disparition du handicap. Reviens alors l'éternelle question : « Nous avons tout essayé, mais... ! »

Ensuite, une analyse de **Denis Paget** (Professeur de lycée) : « Il nous semble que la démarche d'acquisition des savoirs ne doit pas différer **les questions qui sont dans la tête des élèves**, qu'il ne s'agit donc pas d'aller systématiquement du simple au complexe, mais d'approcher très tôt la complexité en apportant des réponses, même partielles, aux questions chaudes en préoccupantes... »

Enfin (mais je vous conseille tout le livre, notamment le chapitre de **Jacques Fijalkow**, professeur de psycho linguistique, dont les thèses sont très éloignées de celles de Bentolila que j'évoquais tout à l'heure)), **Hélène Romian** (enseignante honoraire à l'INRP) : « Laisser aux enfants le temps d'apprendre, de se poser des problèmes et de les formuler, les résoudre ensemble selon les moyens dont ils disposent, le temps de formuler et de reformuler leurs savoirs, de les conceptualiser progressivement, telles sont les conditions d'apprentissages efficaces, qui puissent faire sens, où l'intérêt et le plaisir aient leur part, et qui cultivent le langage comme la pensée. »

- **Et mes amis, Philippe Meirieu, André Giordan, Eveline Charmeux, Gérard de Vecchi bien sûr**, qui abordent ces sujets de l'enfant, de l'élève, de la famille à leur manière. Je vous renvoie à leurs ouvrages
- Terminant la lecture du dernier livre de **Philippe Meirieu**,

« Un pédagogue dans la cité », conversation avec Luc Cédelle, ce bel ouvrage de 286 pages publié par les éditions Desclée de Brouwer (janvier 2012), j'ai cherché si, à ce stade de sa réflexion, il abordait, parmi les nombreux sujets traités, celui de l'enfant / élève et du parent d'élève. Quand vous le lirez, car vous le lirez, vous serez sans doute attiré par un chapitre intitulé « le sacre de l'enfant roi ». Il y démonte méthodiquement toutes les critiques faites aux pédagogues sur cette question. « Là est la clé, explique-t-il, fonder l'autorité sur la réussite de l'activité collective. Et ne rien lâcher sur les exigences qui permettent cette réussite. Alors, vous voyez, quand on attribue aux pédagogues l'idéologie de l'enfant roi, il y a là une vraie injustice ». En fait, il apparaît que sa préoccupation n'est pas la distinction élève/enfant. Elle est plutôt dans le passage de l'enfant à l'adulte, par exemple : « Quand passe-t-on du statut d' « enfant à éduquer » au statut d' « adulte qui s'éduque et qui éduque ». Elle est dans l'émancipation. Elle est dans les pratiques pédagogiques, le faire avancer, le faire s'élever, considérer ses droits et ses devoirs, ne jamais penser qu'il est « trop petit pour », cet obstacle majeur à son développement. Sur les 12 pages de ce chapitre, le mot « élève » n'apparaît qu'une fois, je n'ai pas compté le nombre de fois où le mot « enfant » est utilisé. Et encore ! Il n'est utilisé que pour citer Fernand Oury et son exigence, dans la pédagogie institutionnelle.

On peut se demander à la lecture de ce chapitre si l'élève existe vraiment ou s'il s'agit d'une abstraction d'adulte. Dans un autre ouvrage de 2009, « **Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui** » (Editions Rue du Monde), sous le titre « **Métier d'enfant et métier d'élève** », **Philippe Meirieu** précise sa pensée. Il décrit « ce long processus d'enfermement des enfants qu'on appelle la scolarisation », non pour le

condamner avec Ivan Illitch, mais pour en préciser les enjeux et les dangers... et l'importance.

Pages 57, 58...

Ainsi l'enfant que nous connaissons – l'enfant qui doit être aimé et éduqué parce qu'il n'est ni un simple tube digestif ni un adulte en miniature – est-il né élève. Parce qu'elle veut faire son bien, sa famille l'inscrit à l'école et lui impose la forme scolaire. Pauline Kergomard expliquait que c'était pour lui apprendre son « métier d'enfant », mais en réalité, c'était – et c'est bien toujours – du « métier d'élève » qu'il s'agit.

En effet, dès lors que l'école s'est construite comme un outil d' « ingénierie sociale » au service de la « grande didactique », elle a pris le risque de privilégier l'adaptation à ses codes formels plutôt que la maîtrise des savoirs. Car s'intégrer à l'école suppose de percevoir et de maîtriser ce que les sociologues nomment le « curriculum caché » : il faut travailler en séquences isolées, progressives, scandées par des évaluations régulières ; il faut comprendre qu'il est plus important de montrer qu'on sait que de savoir ; il faut identifier les objectifs poursuivis par le maître à travers les activités proposées ; il faut accepter de faire des exercices répétitifs dégagés de toute expérience sociale ; il faut être docile à la discipline imposée ; il faut aussi – ce que les élèves les plus difficiles rechignent à faire – savoir s'ennuyer poliment... (...) Capacités qui ne sont pas également réparties dans le champ social..

Alors le soupçon s'est très vite développé : et si l'école, en enfermant l'enseignement dans des figures imposées, avait tué le désir d'apprendre ? Et s'il fallait briser le carcan artificiel de ce « métier d'élève » pour retrouver la véritable dynamique du connaître et de la joie du comprendre ? Et si l'obligation de se soumettre aux normes d'un « métier » standardisé avait une fâcheuse tendance à décourager la volonté de grandir ? Et si, tout simplement, il existait des enfants radicalement réfractaires au « métier d'élève » ?

--- 000 ---

Devenir élève? Rendre lisible l'école aux élèves et aux parents?

Après ces regards institutionnels, ces repères experts nouveaux, je voudrais vous faire partager et mettre en débat, trois priorités

- Pour faire en sorte que l'enfant devienne élève sans perdre sa qualité d'enfant, car c'est et ce serait un facteur d'échec considérable
 - o A rapprocher de la notion d'élève standard, hypothétique, moyen, cible de l'enseignement collectif frontal traditionnel avec des séquences de langage en grand groupe où à force de cibler l'élève, on finit par oublier l'enfant et on ne s'adresse qu'à ceux qui n'ont pas besoin de nous pour progresser
- Et pour faire en sorte que l'objectif de rendre lisible l'école aux parents n'occulte pas l'exigence de rendre les parents lisibles pour l'école.

La première priorité toute simple est de ne pas faire avec les enfants des autres ce que l'on ne fait pas avec les siens

ou, mieux, de tenter de rapprocher nos comportements professionnels de ceux que nous avons avec nos enfants. Paradoxalement, pour permettre de devenir élève, il faudrait **déscolariser** un peu, de temps en temps, l'école. Je sais que cela pourrait paraître choquant à certaines, certains d'entre vous

Je vais prendre un exemple pour me faire comprendre

Lolo.

Une histoire simple bien connue, comme un de mes tubes, dans ma circonscription. Je m'attends d'ailleurs à entendre quelques éclats de rire. Quand un enfant dit « lolo » à sa mère. Il ne dit pas « lolo », il dit « maman, je veux du lait ». La mère le comprend parfaitement. Selon les cas, elle lui répond : « tiens » ou « Simon, tu veux du lait, maman va t'en donner » voire « Simon, tu veux du lait. Maman va demander à papa de t'en donner ». Elle sait parfaitement que l'enfant n'a pas fait de grammaire syntaxique, de conjugaison, de vocabulaire. Elle ne lui dit pas « on ne dit pas lolo, on dit lait ». Elle ne lui fait pas répéter « lait, lait, lait » sur tous les tons en exigeant qu'il le redise à la perfection, elle n'évalue pas la réussite de l'enfant dans l'exercice de répétition. Elle parle, elle communique, elle dialogue dans une situation qui a du sens. Je vous laisse deviner ce que ferait l'école dans une situation comparable. La progression surgirait. On apprendrait à dire « lait », peut-être « je veux du lait ». Et si l'aide individualisée était toujours obligatoire dans des formes imposées et contrôlées, l'enfant aurait droit à des exercices de remédiation pour élèves. Le problème, c'est que cette remédiation ne peut pas être opérante, elle intervient trop tard dans le processus d'apprentissage. Il faut reprendre d'abord l'activité de communication authentique comme celle qui se passe à la maison avec l'enfant non élève. La structuration « élève » ne peut être plaquée sans prendre en compte la structuration naturelle « enfant ». D'une manière générale les activités de soutien ou de remédiation interviennent toujours trop tard dans le processus. Avant l'exercice, il faut la fonction langagière, le sens.

L'école ne peut pas, si elle veut être efficace, négliger ce travail en amont. Et pour ce faire, elle a **besoin de souplesse, de confiance, de liberté**. Elle ne peut pas faire dans un contexte d'encadrement, de contrôle, de suspicion, de distinction entre des experts qui savent ou croient savoir mais qui seraient bien incapables de faire et des exécutants qui savent faire mais qui ne savent pas toujours trouver les justifications théoriques à leurs pratiques. Il suffirait pourtant de les accompagner pour analyser leurs propres pratiques problématiser, passer de l'intuitif au raisonné, mesurer les effets de son action. Il ne s'agit pas d'injonctions, de recommandations, d'incantations, de conseils. Je n'aime pas ce terme « conseils ». Je sais qu'il ne s'agit jamais de conseils mais de critiques en creux : « Madame aurait pu... C'est donc qu'elle n'a pas fait... C'est donc qu'elle a eu tort... ». Il ne s'agit pas d'outils le plus souvent créés par des techniciens qui les inventent mais qui sont incapables de les utiliser. Les meilleurs outils sont ceux qui sont créés par les praticiens eux-mêmes, par les équipes...

La seconde priorité est de se libérer des programmes

et donc, car les questions sont évidemment liées, se libérer de la pseudo évaluation dans deux disciplines, telle qu'elle a été imposée. Je sais que je vais faire hurler et que j'aurais fait hurler l'un de mes anciens amis, inspecteur général.

Il y a d'abord la question des finalités, du rapport entre les valeurs, les finalités, les objectifs généraux, **un** socle plutôt que **le** socle, et les programmes. L'histoire contemporaine de l'école montre qu'avec la pression exercée par la société à partir des années 1960, les valeurs et les finalités ont été oubliées au profit des programmes qui malgré un effort d'écriture en termes de compétences restent des programmes disciplinaires classiques avec une forte prégnance de la didactique plutôt que de la pédagogie. Il fallait obtenir des résultats. L'évolution du marché de l'emploi, les transformations économiques, industrielles, scientifiques ont conduit à accroître l'exigence sur les résultats apparents, les résultats scolaires, essentiellement en français et en maths. Preuve en est les pseudos évaluations

encore en vigueur malgré les annonces de remise à plat. La maternelle n'a pas échappé au phénomène. Au nom de la recherche des résultats, on a accru, renforcé, contrôlé tout ce qui pouvait contribuer à améliorer les résultats apparents, je le répète. Pression du CP sur les exigences à l'entrée et du coup, pressions en cascade sur tout l'amont. Renforcement des aspects disciplinaires et mécaniques, absence de prise en compte sérieuse de la question du développement de l'intelligence et de la sensibilité. Il faut donc reprendre en compte les valeurs, les finalités, les objectifs généraux... Ce sont ceux-là même qui s'imposent à l'ensemble de la scolarité obligatoire et qui doivent être pris en compte dans les pratiques quotidiennes tout au long de la scolarité depuis l'entrée à la maternelle. Oui quel homme nous voulons fabriquer pour quelle société ? Et même, osons aller plus loin, quelle homme voulons nous former pour qu'il apprenne tout au long de sa vie ? Cela commence à l'entrée de l'école. Il ne s'agit pas d'ajouter une couche de valeurs à des savoirs et des techniques sédimentés provisoirement pour les évaluations et les examens avant d'être oubliés, il s'agit de former l'homme de demain. Et cela n'est pas inscrit dans les programmes sommaires de manuels, dans les progressions d'un simple qui n'est qu'une conception intellectuelle de l'adulte savant sous-estimant toujours les capacités des enfants, à un complexe que l'on trouve dans tout ce qui les entoure.

Philippe Meirieu explique cela fort bien dans plusieurs de ses ouvrages. Il insiste de plus en plus souvent sur l'impérieuse nécessité pour l'institution scolaire et pour l'Etat d'être, je cite, « très ferme et exigeant sur les finalités et plus souple sur les programmes ». Il explique, dans un livre déjà ancien (1995 !) mais qui reste, à mon avis une référence, « La pédagogie entre le dire et le faire » (J'adore le titre...) que

« la logique d'enseignement se heurte à la logique d'apprentissage, celle d'élèves concrets, où l'ordre n'est pas celui de la reconstruction a posteriori de connaissances élaborées, mais bien celui du tâtonnement et de la découverte, largement désordonnés, de ce que l'on ne reconstruira que plus tard... celle d'élèves en situation qui doivent décider librement d'apprendre sauf à se résigner au conditionnement et au dressage... celle d'élèves singuliers qui ne peuvent accéder à l'universel que de manière aléatoire, en partant de ce qu'ils sont et tenant compte de ce qu'ils ont déjà acquis... »

Philippe Meirieu cite à ce propos le livre de François Tochon, « L'enseignant- expert » (Nathan. 1994). Il affirme que

« L'enseignant-expert est un enseignant capable, tout à la fois, de planifier un cours et d'improviser dans la classe en fonction des difficultés qu'il rencontre ».

J'ajouterais pour ma part, en fonction de la découverte des réussites et des acquis grâce à l'observation de leur activité quand ils sont mis en situation.

C'est pour ces raisons que je plaide pour un développement de la pédagogie des situations, que je plaide pour de nouveaux outils. J'ai souvent dit et écrit que l'on ne fera pas l'école du 21^{ème} siècle avec les outils du 19^{ème}, en précisant que ce que l'on nomme « outil » n'est pas ce que l'évaluationniste propose qui renforce toujours la didactique par rapport à la pédagogie.

Je vais à nouveau faire hurler des chefs, petits et grands. Je pense qu'il faut revisiter tout le système classe/heure/discipline/programme/répartition, etc... et ces fameuses fiches de prep » qui prennent un temps fou et que l'on ne fait que pour une visite hypothétique dont la fréquence varie entre 4 et 8 ans et dont l'impact se relativise de lui-même dès que la porte est fermée sur les talons du contrôleur. Je plaide pour qu'une part du temps scolaire soit consacrée à des séquences de mise en situation sans a priori, en faisant confiance à l'expert pédagogue, avec des outils nouveaux du type « tableau compétences / situations » qui permettent de pointer les objectifs rencontrés lors de la séquence, qui sont parfois très éloignés de ceux que l'on aurait pu prévoir, d'y voir clair, d'inscrire les moments d'évaluation

dans le temps, après un certain nombre de rencontres. Notons au passage que l'enseignant expert n'a rien alors de l'exécutant docile mais il est un ingénieur des apprentissages.

A nouveau, je vous propose l'un de mes « tubes » pour bien me faire comprendre.

Le collier de marrons

Je résume. On a ramassé des marrons au jardin public voisin. La maîtresse propose de faire des colliers pour les mamans. Pas de doute que les objets finis seront accueillis avec joie et permettront aux mamans coquettes d'être encore plus jolies qu'elles ne sont. On a donc des marrons, du cordon fin, divers outils pour percer : petites vrilles, tournevis cruciformes, clous, et même une petite perceuse à piles... De quoi faire peur d'ailleurs à maints visiteurs. Je sais que certains d'entre vous objecteront que l'activité prévue est dangereuse, même si chacun sait que le nombre d'accidents dans une école est proportionnel à l'angoisse des enseignants et à l'importance des règlements. Mais j'ai vu l'activité et il n'y eut ni mort ni blessé. Je ne vous raconte pas la richesse de la production orale, quantitativement et qualitativement. Etonnant. Même Johnny qui ne parle jamais s'est exclamé : « pas tourne vis. Pas percer ». Dans cette activité, on rencontre évidemment des possibilités de construire du langage, de développer de l'intelligence, de faire de la technologie, de construire des concepts d'espace, de développer la maîtrise du geste, etc. On pourrait aussi faire un collier de marrons pour faire un collier de marrons, l'activité pour l'activité et pour le produit sans exploiter les pistes possibles pour divers apprentissages. Cette fois, la maîtresse choisit et décide de poursuivre des objectifs de construction du langage. Elle adapte ses attitudes, ses mimiques, ses relances, ses provocations pour obtenir des verbalisations, des reformulations, des échanges entre élèves, un langage plus précis. Il est évident que si son choix était différent, ses interventions ne seraient pas les mêmes.

Ce type de situation ouverte impose d'improviser ou de s'adapter. Et oui ! Pas de fiche de prep' ! S'il faisait l'objet d'une fiche, d'une prép', avec un déroulement prévu, avec les questions de la maîtresse et les réponses attendues que l'on réussit toujours à obtenir en négligeant celles que l'on n'attend pas, ce moment pédagogique perdrait tout son intérêt, sa chaleur, son humanité. **Il permet de prendre en compte réellement l'hétérogénéité du groupe, de repérer les savoirs et les compétences des élèves, il donne du sens, il offre des possibilités d'analyse et de réflexion, d'échanges avec un observateur, sans commune mesure avec une séquence classique.**

Evidemment, il y a de l'aléatoire, des surprises, de l'incertitude pour l'enseignant. Parfois, il n'y a rien. Terrible si c'est le jour de l'inspection ! Alors qu'il est intéressant de réfléchir à la pertinence du choix de la situation, de voir le problème des zones proximales de développement de Vygotski, d'analyser l'impact de la consigne, etc... sans culpabiliser.

Evidemment tout le temps scolaire ne saurait être occupé par l'aléatoire et l'incertain. Mais le rigoureux classique est-il si certain ? Je pense qu'il faut revendiquer le droit de ne pas s'enfermer exclusivement dans les programmes et les progressions, les répartitions et les contrôles, le droit de faire des paris, d'expérimenter, d'observer, de tâtonner, de chercher, de penser, d'exercer son intelligence, de ne pas être une machine et un exécutant.

Ce sont ces situations qui permettent aussi de prendre les enfants comme ils sont, avec ce qu'ils savent faire et dire, pour les conduire plus loin. Partir de l'enfant avant de lui faire faire un travail d'élève.

On peut inventer des outils nouveaux qui permettent d'alterner une pédagogie classique avec une pédagogie de la liberté et de la sensibilité qui garantisse que l'enfant ne soit pas écrasé par l'élève. Lorsque j'étais en activité, j'ai beaucoup travaillé avec des équipes d'école sur deux tableaux à double entrée, très simples, le tableau situations / compétences (quelles compétences on a rencontré dans quelle situation. Rien avoir avec la

case bilan des vieux cahiers journaux) et le tableau élèves / compétences (rien à voir avec les évaluations actuelles)

La troisième priorité est de positiver, toujours positiver

Eric Favey, secrétaire général adjoint de la Ligue de l'Enseignement :

« nous n'en avons pas fini avec la vision réparatrice de l'Ecole... Celle d'une institution qui doit outiller les enfants du peuple avec les bagages légitimes de ce que l'on nommait en d'autres temps "la bourgeoisie"... dont l'emprise est aussi sur la gauche bien pensante... ».

La recherche de la faute, de l'erreur, de la carence, plutôt que la valorisation des savoirs et des compétences est un piège pour les enfants en difficulté. Recherchons d'abord ce qu'ils savent, ce qu'ils savent faire. Cessons ces recherches frénétiques du négatif. Positivons. L'élève ne peut progresser que de réussite en réussite, nous aussi d'ailleurs, non ? Je n'aime pas le discours convenu de la pédagogie de l'erreur. Je le connais par cœur et je résiste. Je crois et je sais qu'il faut éviter les blocages, le risque de culpabilisation, l'auto destruction de l'image de soi, de la confiance en soi. Combien d'entre nous se souviennent- des humiliations subies à cause de maladresses, parfois d'un seul jugement négatif, des humiliations que l'on garde au plus profond de soi et qui resurgissent parfois bien des années plus tard. A l'issue des conférences que je donne un peu partout, il n'est pas rare, quand j'évoque ce problème, que des personnes viennent me voir à la fin et me racontent avec beaucoup d'émotion, certaines de ces humiliations, bien involontaires mais terribles

Nous avons des références pour positiver. Celle des pays où l'on ne note pas, n'évalue pas avant 8 ou 9 ans et qui nous sont bien supérieurs au niveau des résultats. Nous avons une culture du positif : la culture de la validation des acquis et celle du capital humain (qui ne se confond pas obligatoirement avec la conception économique que les puissances de l'argent peuvent en avoir. Cette critique ne sert en général que les intérêts des conservateurs) devrait inspirer toutes les pratiques d'évaluation.

Dans ma vie professionnelle, les psychologues et les maîtres spécialisés savaient que j'avais participé à la réécriture de leurs documents de travail, des matrices de rapports, en demandant toujours qu'il y ait en tête un encadré avec le positif, ce que l'enfant savait faire et dire, nettement avant les résultats des tests. J'ai toujours eu cette exigence et cette interrogation quand on me parlait des « cas » .

L'évaluationnisme a aggravé cette tendance quasi naturelle de « négativer », issue de la conception élitiste de l'enseignement, au prétexte ou avec l'alibi du bien de l'enfant et de la vision réparatrice que j'évoquais

Positiver. Se fixer cette règle. Discuter de ses modalités au niveau des équipes d'école, trouver des accords pour harmoniser les comportements dans ce domaine

Je pense même qu'il s'agit tout simplement, bien au-delà de la pédagogie et des apprentissages, d'une **question de respect de l'autre**

Si j'ajoutais, en conclusion, une quatrième priorité, ce serait celle du plaisir.

Que de souffrance accumulée au cours de ces années, de découragement, de démotivation, de lassitude... Le temps est venu de la refondation. Puisse cette perspective

prendre en compte l'énorme besoin du sentiment de confiance, de l'intérêt de l'institution pour l'intelligence collective de ses enseignants, de la valorisation de l'initiative locale.

Puisse-t-elle, comme le souhaite les pédagogues, redonner de l'enthousiasme, du plaisir, du bonheur.

Puisse-t-elle garantir que l'école n'oubliera pas, au nom d'une efficacité apparente et factice, que l'élève reste un enfant avec ses talents, ses savoirs, ses envies, ses curiosités, ses émotions, que ses parents ne sont pas que des « parendélèves », mais des citoyens qui savent des choses et qui connaissent leurs enfants, que les enseignants ne sont pas des exécutants en but à des contrôles usants et à la paperasse étouffante, mais des professionnels capables de mettre leur intelligence au service des enfants et de la société du futur.

La refondation de l'école sera difficile. Quand je vous vois et vous écoute, au cours de ce congrès, j'ai confiance. Elle se fera si elle se fait avec vous.