

# Différencier le travail scolaire

(Essai sur la flexisécurité du travail scolaire)

Par Gérard NAUDY  
TZR histoire-géographie, Moulins sur Allier

« Malheur à moi je suis nuance » (Nietzsche)

Qu'est-ce que le travail scolaire ? Tout. Qu'a - t'il été jusqu'à présent dans l'ordre scolaire ? Rien, tant la moralité a pu l'emporter sur l'efficacité. Que demande t'il ? A devenir quelque chose. A l'instar du Tiers-état de Sieyès, le travail scolaire cache un espace impalpable, à plusieurs dimensions. Spatial et temporel (par sa structure cellulaire relevant de l'art pariétal), expérientielle (sévèrement contrôlée), identitaire (sous condition de soumission à la norme préétablie), sociale, cognitive ou encore symbolique. N'allant plus de soi, de nouveaux édifices, comme bilan de compétences, transdisciplinarité, ou sans doute le concours Kangourou, tentent de redonner corps à un travail scolaire de plus en plus visqueux. Dans le second degré, des équations comme « Qu'est ce qui est utile et qu'est ce qui ne l'est pas ? » ou encore « Qu'est ce que je gagne à agir de la sorte et qu'est ce que ça va me demander ? » interpellent un travail sous x. Il semble que l'on se trouve au milieu du gué. Entre appauvrissement et enrichissement des tâches, entre déqualifications et recherche de compétences accrues, élévation très forte du niveau statistique de formation initiale et désajustement croissant dans la relation formation- emploi, entre recherche de la performance globale et fabrication d'exclusion. Invariant d'une triade normative de l'appartenance, de l'inscription et de l'incarnation, le travail constitue la clé de voûte d'une architecture scolaire gothique, mais peut-être un peu trop ...in vitro. Les réponses qui doivent nous inspirer pour s'en saisir sont donc de nature hybride et surtout différenciée.

Différencier la pédagogie, au sens d'ouvrir les tâches à réaliser, développer la personnalité de l'élève, ne suffit pas. Si tenté qu'elle ai été déjà plus expérimentée que critiquée. Trop aventureux pour l'élève et donc risqué. Passé un seuil cartographique et affectif, un sentiment d'inquiétude s'empare vite de celui qui ne retrouve pas le chemin rigoureusement tracé par le Ferry boat. Le compte en banque de l'élève accepte un découvert, rarement deux. La différenciation du travail ici envisagée entrevoit aujourd'hui la stabilité d'un processus d'apparence antagoniste, mais qui doit faire aujourd'hui accolade, d'une *flexibilité* du travail (« faire en sorte que chaque élève se trouve dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui ») et de *sécurisation* des parcours (« lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau s'améliore »<sup>1</sup>). D'où l'éperonnage d'un concept si peu à la mode de chez nous de *flexisécurité*<sup>2</sup> qui soutiendra l'arc narratif de ce texte.

En quelque sorte : « Sortez couverts ». Cette gauloiserie, s'applique autant à l'éducation nationale à nous prévenir que l'on n'est jamais suffisamment filtré de quelques formules inopinées qui puissent nous tomber sur le coin du bec. Toute expression mi raisin mi figue,

---

<sup>1</sup> Citations de Philippe Perrenoud en parlant de la pédagogie différenciée. Je reprends les mêmes articulations.

<sup>2</sup> Concept danois daté en France de la loi sur la modernisation du marché du travail en 2008 qui introduit concrètement une plus grande souplesse pour les entreprises avec en contrepartie des aménagements pour les salariés, de l'entrée dans l'entreprise jusqu'à sa sortie. Allongement des périodes d'essai pour les CDI, l'introduction de la « rupture à l'amiable » pour éviter la démission ou le licenciement, de meilleures conditions d'obtention des indemnités de licenciement, conservation de la mutuelle, droit de formation dans une autre entreprise

importée de « la barbarie », a du mal habituellement à trouver son point d'orgue. Abordons ici, sans crainte, mais sans illusion non plus- nous restons dans l'intention- la paroi du travail avec des piolets de narration moins poétiques, des cordages en associations libres, de temps suspendus et d'espaces désertés pour avancer, même en boitant, sur des voies inexplorées à des fins de décantation.

### **L'intention de Venise :**

Pourrions-nous rendre l'invisible du travail, visible ? Les élèves ne croient que ce qu'ils voient alors que les enseignants souvent n'en croient pas leurs yeux. Commençons par le diagnostic. Diagnostiquer le travail interpelle étymologiquement une première forme de différenciation. Le préfixe *dia* indique la séparation, la distinction entre la connaissance et le discernement. Rien de tel donc pour entamer une analyse du travail, que de partir du regard que pose l'institution sur celui-ci, au travers du diagnostic qui en est fait par un IPR dont on ne saurait généraliser l'appréciation. Nous avons déjà le rapport au travail en surplomb. Mais pire, le travail scolaire devient l'affaire de ceux qui l'observent. De ceux, les mêmes, qui croient le diagnostiquer en se référant à un prototype mal dégrossi et l'évaluer en l'enfermant dans un idéal tout fait. On dénonçait hier le système de travail et son sale air de happeur. Aujourd'hui on s'y est habitué. Et ce sont désormais les travailleurs, en bleu pétrole, qui sont montrés du doigt.

### **Rapport d'attache**

La séquence d'apprentissage sur la sellette devait se dérouler sur deux séances<sup>3</sup>. L'inspection a eu lieu sur la première qui correspond à un simple travail de groupes visant la production d'un Savoir, pour une classe d'accueil de 20 élèves de quatrième, d'origine étrangère, qui ne maîtrisent pas tous la langue française (ceci explique cela). Le texte est porté au nu quasi- intégral (pas l'inspectrice!).

Date inspection, février 2002 : « ...Le professeur introduit à ce jour la période révolutionnaire par un travail d'analyse des cahiers de doléances afin d'identifier les souhaits des trois ordres à la veille de la Révolution. Il divise la classe en cinq groupes et distribue à chacun d'entre eux une fiche d'activité différente en fonction de l'origine des doléances. Les élèves ont à lire des extraits de ces cahiers, à observer des gravures afin de prélever les informations et de les classer dans un tableau à double entrée pour lequel le professeur a indiqué les thèmes. La mise en route de ce travail est lent, cette approche paraît inhabituelle et certains élèves commencent à bavarder. L'enseignant circule dans les rangs et recadre le travail. Peut-être le fait-il un peu tardivement d'où une impossibilité de tirer un premier bilan d'une séance qui reste inachevée. Ce travail fait appel à une approche intéressante, les fiches fournies aux élèves ont de qualité, elles sont soignées et documentées. Toutefois le résultat est un peu décevant.

Monsieur X devra veiller à bien cadrer le travail en fixant le temps, les conseils méthodologiques et en affirmant davantage son rôle d'enseignant par une présence plus forte. L'observation du cahier de textes met en évidence des retards dans le programme de géographie des évaluations intéressantes mais peu fréquentes.

Ces différents points ont été repris lors de l'entretien individuel. Monsieur X me fait part de la forte hétérogénéité de cette classe et de son souci de créer des solidarités entre élèves d'origines linguistiques diverses (...). Je l'invite à se montrer plus rigoureux et exigeant tant sur le plan relationnel que cognitif »

Signé R.D, IPR, mai 2002

<sup>3</sup> A éviter le jour J, tout comme le travail de groupe qui rapidement isole l'examineur. Il finit par s'ennuyer, comme le ferait un élève.

Il ne s'agira pas ici d'un retour à l'envoyeur sous forme de répliques grognées. Ni de porter préjudice à la mission d'inspection pédagogique dont nous défendons ici l'utilité, le bien fondé et la difficulté. Juste de s'avancer sur des prés carrés allogènes pour mieux en éclairer le lecteur. Essayons juste de détecter le concept travail qui sous tend ces quelques lignes, et envisageons ensuite un autre discernement pour une nouvelle réalisation.

### ***Cachet du travail faisant foi :***

Le terme travail est ici mentionné à plusieurs reprises, mais sans différenciation. La flexibilité du mot est ici commode. Mais elle noie la valeur travail de sorte que l'on en perd la piste au risque d'un braconnage sur d'autres terrains plus improbables.

Travail est employé par facilité pour traduire autant l'activité de l'enseignant que décrire le processus didactique en cours. Tout est travail : « travail d'analyse, cadrer le travail, mise en route du travail, travail fait appel à... ». Le travail scolaire reste un impensé de notre système, qui empêche peut-être de le saisir quand il se présente ! Il est jugé essentiellement au gré d'un florilège de références bâtardes comme les signes extérieurs visibles, sonores, ou gestuels. C'est du cabotage à l'estime. Les évaluations comme traits de côte mal taillée, l'esthétique d'un document en gouvernail des temps beaux, le cahier de texte pour une écume d'informations, barbotent le travail. La validation rame encore dans une tradition du culte jacobin de la trace écrite. La loi, ne pouvant inspirer le respect dû à l'autorité qu'à ceux qui ont appris à signer, lire et écrire, forgeant une communauté à des compétences mnémotechniques. Pour le reste : la rumeur, les yeux et les oreilles, puis le souvenir, lointain, au moment de rédiger le rapport. L'analyse du travail reste une question de feeling. La partition du travail, celle du free jazz. L'anthropologue Claude Lévi-Strauss parlait de la « pensée sauvage » qui n'est pas inférieure à la nôtre, mais qui simplement ne fonctionne pas de la même façon. Dans les deux cas, l'homme s'emploie à expliquer le monde, mais la pensée sauvage y parvient par d'autres moyens. « La pensée occidentale, disait Lévi-Strauss, est déterminée par l'intelligible : nous évacuons nos sensations pour manipuler des concepts. À l'inverse, la pensée sauvage calcule, non pas avec des données abstraites, mais avec l'enseignement de l'expérience sensible : odeurs, textures, couleurs ». Il faut que les cultures s'isolent un peu, mais pas trop quand même, et pas trop vite non plus rajoutait-il. Pas de crainte ici. Y'a bon. Le « White spirit » a dissout le travail sauvage mais nous restons quant à son évaluation, des primitifs flânant.

L'absence de ces signes ostensibles du travail destitue rapidement la crédibilité vis-à-vis de l'activité proposée et harcèle la confiance déjà relative, placée dans celui qui l'organise. A défaut d'une volonté d'analyse plus carnée, la seule différenciation que s'autorise l'observateur s'exerce alors entre le rond de jambe et la traque : la responsabilité « politique » de l'enseignant (la soumission à la prescription qui précède souvent le diagnostic), et l'observation de la responsabilité technique du travail (la pédagogie). Le risque est d'un côté rendre le travail à un dogme sans pratique, à une intimité sans sexe. L'enseignant demeurant l'être de cachet de l'institution. De l'autre, exalter la technique pour elle-même, en privilégiant les instruments sur les finalités. La question se pose de savoir si pour autant on se donne vraiment les moyens de penser le travail différemment. Un protocole ripoliné de l'inspection pédagogique a récemment vu le jour. Les amateurs d'art premier ne seront pas déçus. Mais si on peut avoir une idée plus précise de l'application du travail prescrit, on ne saura rien de plus sur le travail réel.

### ***Différencier travail et travail enseignant:***

On mesure ici la difficulté d'analyser le travail quand le silence relatif du maître autorise l'expression libre de l'élève et lorgne moins sur le rendu écrit. Les difficultés à évaluer le travail lorsqu'il n'est pas méticuleusement mâché ont raccourci son analyse. C'est le silence des élèves qui semblerait sans doute aux oreilles de notre observateur, plus

parlant. Quand celui de l'enseignant incarne le moins disant. La lenteur et le silence passent pour de la paresse et du néant alors qu'un peu d'esprit de différenciation aurait fait loi. Les ambiguïtés naissent souvent comme ici, du fait que nous croyons spontanément que le travail scolaire ne peut se dissocier de la verbalisation de l'enseignant. Le symbolique- au sens de ce qui fait lien, ce qui fait territoire- est trop référencé au langage articulé. Le logocentrisme, notre péché, nous persuade que la lisibilité du travail s'inscrit dans la communication verbale du maître.

Le silence a valeur ici de retrait stratégique. Il veut marquer la distance entre le travail et travail enseignant. L'inspectrice aurait souhaité voir l'enseignant «... affirmer davantage son rôle par une présence plus forte », façon débarquement en Normandie sans doute. Au contraire, la différenciation, plus subtile, nous invite à nous dessaisir quelque peu de la tâche. Pour retrouver, une fois confronté aux impasses d'un travail en souffrance, en sujet brisé, malheureux dans son ego durci de ne plus s'employer qu'à la chanson de gestes devant des publics plongés dans le roman discourtois, la possibilité réelle de se mesurer à son métier. Donner des cours n'est plus au cœur du métier. Cela peut choquer. « Enseigner, aujourd'hui, devrait consister à concevoir, mettre en place et réguler des situations d'apprentissage, en suivant les principes des pédagogies actives. L'enseignant ne favorisera la vision critique du travail de l'élève qu'à la condition de se percevoir comme organisateur de situations didactiques et d'activités qui ont du sens pour eux, les impliquent, tout en engendrant des apprentissages fondamentaux. » (Philippe Perrenoud). Le travail scolaire se trouverait ainsi flexibilisé. Converti en groupe, associant à la fois l'écrit et l'oral de la délibération, mutualisant une responsabilité du travail, il en produit sa propre sécurisation par son côté plus censé. Or, l'intérêt de la démarche n'est signalé par le rapporteur, sans conviction, à titre compensatoire sans doute du fléau qui précède, en bout de chaîne. Le travail en marche se trouve ainsi annexé aux principes souverainistes.

Cette différenciation du travail répond à un objectif de cohésion sociale. Dans notre document d'étude, le travail en question sort de l'opposition polaire qui reproduit traditionnellement une ligne hiérarchique simple même si elle aborde d'autres registres sociaux plus dilués. « Je suis enseignant, je propose un cours à un élève qui n'en demandait pas tant ». De l'autre côté, « Je suis élève, je donne pour recevoir quelque chose en échange, et l'ayant reçu j'ai l'obligation de le rendre ». A l'opposé des exigences de l'instruction et de la socialisation qui reposaient jusqu'alors sur un échange fréquent et répété entre un adulte et des enfants, de haut en bas, c'est en effet la cohésion de la société, à l'horizontale, qui s'affirme le principal enjeu, aujourd'hui comme hier. Car on en oublierait presque sous quelle forme et pourquoi le travail est apparu. Il a été offert à ceux qui n'avaient aucune sécurité matérielle parce qu'ils ne disposaient pas de patrimoine ou de « propriété sociale », comme aux héritiers. Et pour donner sa cohérence à une société qui avait perdu ses cadres d'organisation traditionnels. La désorganisation actuelle des temps sociaux, l'abandon progressif des temps collectifs et des temps longs aptes à la stabilité de l'édifice scolaire, en appellent à un équilibre entre échange et en quelque sorte arbitrage du travail.

### ***Travail et résultat :***

La déception de notre examinateur au niveau du « résultat », et le sentiment « d'inachevé », « d'impossibilité de faire un premier bilan », se réfèrent à l'attente d'une productivité concrète et d'une rémunération directe d'un travail normé. En associant systématiquement travail et activité rémunérée qui nous ramène à une notion de travail - emploi, on néglige la valeur d'expérience et d'échange de toute activité humaine au profit de la dimension purement économique. En laissant de côté le travail épanouissant ou mutilant, inventif ou même routinier, le travail se réduit à ce qui se calcule. Epine dans le pied de notre trader qui attend toujours son « résultat », le travail scolaire ne crée pas de matières. « Le travail est un trésor » disait le sage laboureur à ses enfants, mais il s'agissait d'une richesse

naturelle. Vous semez un grain de blé, vous en récolterez dix. Le travail scolaire, hormis celui qui se développe en formation professionnelle, ne crée pas de matière. Le travail scolaire ne crée pas véritablement de richesses matérielles non plus. Il ne donne pas lieu non plus à un nouveau travail. Dans un échange intellectuel celui qui donne ne perd rien et celui qui reçoit prend mais ne dépossède pas celui qui a transmis. L'art, la connaissance peuvent ainsi être partagés par tous. La connaissance est un bien collectif. Enseignant et élève, comme patron et employé, partagent un gâteau en perpétuelle croissance. Les savoirs se renouvellent sans cesse, et aucun d'entre eux n'est acquis pour toujours....alors quel résultat ?

Il faut dissocier travail et résultat. Tout d'abord parce que tous les coups gagnants ne sont pas forcément bien joués (points gagnés en paraphrase d'un texte, minimum syndical des réponses...) et que l'on peut échouer à un devoir en l'ayant pour autant bien préparé. Différencions ensuite contrôle et évaluation. Plus qu'un simple contrôle certificatif de connaissances, une évaluation a pour but de recueillir des informations en vue de prendre une décision. Elle initie un *après*. Considérons le résultat comme un produit d'un travail, certes, mais aussi comme un moyen mis au service du travail.

**Proposition :** Si je note un devoir surveillé 08/20, puis un deuxième du même tonneau 10/20, admettons que j'accorde à ce deuxième devoir un bonus de deux points, correspondant à l'écart de notes, pour valoriser doublement le progrès en matière de travail prodigué entre les deux devoirs. De 10/20, le devoir en question passe à 12/20. Le résultat final est alors en partie détaché du travail évalué le jour J par une note définitive. Sa connotation assouplie, le travail se trouve flexibilisé et sécurisé dans la foulée. Car renforcé dans son intérêt, réévalué avec une plus value prenant en compte le travail dans un schéma de construction, le travail reprend une visibilité et gagne en utilité notamment pour les élèves les plus en difficultés. Une prime au travail plus qu'une carotte. Une attention aux inégalités que le type d'évaluation classique, garrotte. Si l'arbitrage vitupère l'échange, ici l'équité provoque l'égalité. Autre exemple. J'accorde à l'élève une note plancher de 08/20 pour un devoir facultatif. A condition que l'on puisse vérifier son effort personnel et sincère Le barème reste sur 20 mais le seuil s'est élevé. Les questions seront simplement notées sur 12/20. Si je demande plus, je donne plus en retour. Adhésion garantie et notamment de la part d'élèves en difficulté qui sans ce système plus protecteur aurait rejeté autant le travail que son intention.

Le rendu à une logique de marché intelligible par des élèves monnayant sans cesse le travail selon un ratio coûts/bénéfices est regrettable. Mais autant s'en accommoder. Surtout si cela peut ramener un peu plus de sérénité dans nos classes. La pédagogie mieux que la sanction ou la suppression des notes comme il se dit. Ça se tente.

### **My Taylor is rich :**

. L'observateur ne s'est pas dévêtu de sa roupante. Torride. Impossible de se projeter dans un autre schéma que le rapport d'autorité. L'enseignant doit se montrer « rigoureux » sur « le plan relationnel » autant que « cognitif ». Conception présomptueuse qui minore le pouvoir d'agir de l'élève, confiné entre l'être et le néon, et se délecte de l'enseignant donneur de leçons et de sens. Or, seul l'élève décide du sens. Paradoxe que ce système scolaire est lui-même fondé sur l'incertitude, et d'un travail que l'on ne cesse de vouloir rationaliser comme pour s'en défendre. Seule l'incertitude régule encore le système. Celle-ci constitue en effet le seul véritable pré requis pour continuer à placer sous la coupe d'enseignants isolés, certes avec de plus en plus de difficultés, autant d'élèves, avec aussi peu de moyens. Faudra bientôt trouver autre chose pour se confronter à des élèves qui n'ont plus ni peur ni honte.

### **Le travail scolaire flop model :**

Modèle historique tout d'abord. N'importe quel auteur qui divague à l'âme peut survoler l'histoire du travail et la filmer en plans gigognes. Il ferait ainsi l'hypothèse d'une lignée du scénario, entre celui du travail d'usine hâtivement qualifié de taylorisme, et celui du travail scolaire. C'est-à-dire, à tout prendre, une interaction perpétuelle, un rapport traditionnel de subordination maître- élève. Le travail de l'enseignant est-il dit, a manqué ici un recadrage fort, avant, au milieu, à la fin. Suppose t'on le travail autrement qu'en dehors d'une pédagogie linéaire de face à face classique devant des élèves génériques ? Unité de lieu, de temps et d'espace, tout doit être ramassé comme un crotale. Histoire de couper court à ces venimeux de l'enseignement qui serpentent dans les sables à faire des « activités ». Les trains- trains de sous préfet aux champs seront vite raillés. Gare à ces tortillards qui passent par les cours de ferme. Et à tous les Zaa<sup>4</sup> endormis sous les platanes et qui reprennent la route en sens inverse. Toute conjuration même partielle est vouée à un procès en sorcellerie ramené à une réalité tout juste laïcisée et à un satanisme à peine sécularisé.

« Bien cadrer le travail en fixant le temps... ». C'est nier aveuglement que le rapport au temps de travail évolue. Aujourd'hui, temps individuel de travail coïncide de moins en moins avec le temps collectif du travail « réifié » de la période taylorienne qui était nettement délimité et mesurable en heure. Le temps de travail scolaire devient un temps diffus et éclaté que la conception du travail traditionnel appréhende mal dans la mesure où il ne rentre pas dans le cercle des représentations qui fondent les principes de régulation. Le caractère prescrit du travail reste entier. Mais ce sont les frontières qui se délitent. Il devient impossible aujourd'hui de savoir où commence et où s'arrête le travail. Encore moins de finaliser un résultat. Le temps effectif de travail est devenu divers de telle sorte que le droit du travail se perd à le saisir. Dès lors, toutes les régulations se trouvent remises en question. Nous sommes en train de passer du travail compacté dans un temps limité au travail éclaté dans le temps.

Modèle pédagogique en fuite. Est-ce ici extrapoler que de dire, par exemple, que le rudimentaire travail de groupe n'est pas acquiescé comme un vrai travail ? « L'approche est intéressante ». Mais on se demande bien pourquoi. Elle est d'apparence « inhabituelle ». A croire que seule l'habitude, « notre seconde nature » comme disait Aristote, doit guider le petit peuple qui se barricade. Un nouveau chemin de la croix. Mais n'est-ce pas à l'élève d'opérer une rupture dans sa manière de voir les choses ? Vous avez deux heures... « Il faut qu'il cesse de saisir la vérité comme dépendante d'une forme de rapport à autrui. Dans sa relation au savoir, qu'il passe de l'obéissance à une règle saisie comme arbitraire à la compréhension de la nécessité » ? comme l'écrit Bernard Rey<sup>5</sup>. Ce ne sont donc pas les représentations de l'enseignant, l'interprétation, les idées qui peuvent produire du développement, mais la confrontation aux défis afin d'amener l'élève à « s'expliquer avec la connaissance », pouvait écrire Vigotsky. Or, la culture scolaire tend toujours à s'assurer le contrôle corporel des élèves pour mieux évacuer cette dimension au profit de la valorisation des fonctions verbo - intellectuelles. Ce qui a toujours placé par exemple l'E.P.S dans un statut ambigu et une reconnaissance imparfaite. Pourtant il n'y a pas de risque à modifier le graphisme vertical du travail scolaire érigé comme seul body building. En réalité, plus on change la donne à l'intérieur en classe, plus le cadre et le projet en place doivent être forts. Autrement dit, plus « on a paumé les clés du camion », et plus il faut « prévenir zézette qu'elle aille directement chez René »<sup>6</sup>.

### ***Différencier travail et travailleur***

---

<sup>4</sup> Abdel-Kader Zaaf, ancien coureur du Tour de France caniculaire de 1950.

<sup>5</sup> Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, 1996, p.208.

<sup>6</sup> Pour reprendre un célèbre sketch de Coluche.

Différencier consisterait à rendre une visibilité à un travail aujourd'hui, délégué, débrayé, noyé et finalement invisible. Mieux que le feraient des « conseils méthodologiques » peu sécurisants à l'usage. Un essai d'authentification conviendrait mieux à la pérennité et donc à la sécurisation du travail. On a moins peur de ce que l'on voit. I. Meyerson a écrit : « Quand la machine s'est substituée à l'homme en très grande partie, qu'elle faisait ce qu'il faisait et plus, qu'il l'a vu fonctionner quasi seule, l'homme a vu le travail, il a pu l'objectiver, en saisir l'aspect systématisé et différencié, le penser comme tel »<sup>7</sup>. A l'époque où l'homme ne faisait qu'un avec sa terre, la personne se développait ailleurs, à l'extérieur du travail. Aujourd'hui, le travail salarié et le travailleur sont moins confondus. Le travail requiert ainsi plus de disponibilité psychique. Les transformations qui se produisent dans les industries et surtout les services vont dans le sens d'une convocation plus grande et plus systématique de la subjectivité du travail. Il faut de plus en plus que le travailleur « prenne sur lui » pour pouvoir continuer à travailler. « Le travail aujourd'hui se manifeste concrètement, empiriquement, par tout ce qui peut s'apparenter aux écarts aux normes scolaires prescrites, aux écarts au principe d'efficacité, à ce qui échappe plus ou moins aux déterminants du travail scolaire » peut rajouter Nicolas Simbel<sup>8</sup>. A considérer aussi que la simple observation par l'élève de sa propre formation en cours ne risque pas de perturber le déroulement du processus de travail qui nécessite une certaine intimité entre l'enseignant et l'élève.

### **Propositions :**

1) Avant la prise de parole, il y a un moment de suspension qui peut durer. Il faut que les élèves voient que l'on est en train d'élaborer quelque chose. Que l'on se prépare à faire des choix. L'élève doit pouvoir penser : « Tiens, il réfléchit, à quoi pense t'il ? ». Ou tout simplement attendre le silence avant de continuer le travail. Cela vaut mieux que de commencer le cours en s'agenouillant devant la prise pour brancher son vidéo projecteur, recentrant l'homme sur sa machine. Il ne faut pas non plus hésiter à sortir de sa planification. Où même l'improviser et dire tout haut « Et si on faisait ceci, ou cela ? » sans faux semblants, histoire de montrer que le travail comme une expérimentation, qu'il y a plusieurs façons de prendre des engagements vis-à-vis de lui.

2) Retrouvons cette notion d'expérience<sup>9</sup>. Elle s'érige ici comme une réfutation d'un processus cognitif strictement contrôlé, un plan bien conçu d'adressage des consciences et une évaluation comme un rapport à la norme. Il faut renouer avec cette « valeur » d'expérience au sens d'expérimentation inscrite dans le registre de l'incertitude. Accepter sa charge d'inachevé, de précarité, sa dimension instable et floue de construction et déconstruction, ses mines antipersonnelles d'ordre et de désordre, qui se perdent dans une société qui met en crise le négatif. Un gribouillage sur le cahier, c'est une représentation qui fluctue. Rendu perméable et réceptif au doute et à la complexité, le travail devient une leçon de vie.

3) Lors des corrections au niveau lycée, faire souligner dans un devoir de composition ou un commentaire ce qui sort du recopiage, de la paraphrase, pour en dégager ce qui vient directement de l'élève, de ses émotions, propres pensées et analyses, en un mot la partie subjective du travail rendu. L'élève prend conscience sans que l'on cherche nullement à l'en culpabiliser, à la vue du résultat bien maigre de l'étendue de la personnalisation de sa copie, que le travail n'a pas à dissoudre le travailleur, mais le révéler. Et que si rien de l'auteur ne transparait, c'est la compétence du professeur qui s'exprime. Pas celle de l'élève.

4) À la fin de la séance par exemple, il faudrait pouvoir s'arrêter à la sonnerie. Pile et le dernier mot juste avant que ça sonne. Si l'on déborde sur l'interclasse ou même le cours suivant, il n'y a plus de césure, l'élève reste dans le travail sans un instant de recueillement pour le repenser. Il faut finir à l'heure, et considérer le loisir le temps perdu pour en gagner. Il faudrait que l'élève ait de quoi penser plus qu'à réaliser. La qualité du travail trouve son

<sup>7</sup> I. Meyerson, *Ecrits. Pour une psychologie historique*, PUF, 1987, p.261

<sup>8</sup> N. Simbel, *Le travail scolaire*, Nathan, 2003, p.92

<sup>9</sup> Voir Dubet définissant le travail comme « expérience sociale ».

ressort dans l'interruption de l'action, le temps libéré pour revenir sur ses actes, les juger avec son camarade, contre « le prof » et aussi avec lui devient une condition pour se reconnaître dans le travail qu'on fait. Laissons-le sur une réflexion, quelque chose à méditer pendant le temps qui suit, qu'il ait un projet pour la séance suivante. Demandons-lui « d'apprendre l'école », de réfléchir à ce qui s'est passé durant la séance. Terminer par un conseil : « Essayez de penser à ça maintenant » pour que l'élève essaye autre chose la prochaine fois. Travailler réclame toujours plus de loisir dans le travail lui-même, de penser et repenser ce qu'on fait. L'imagination de ce qu'on aurait pu faire et de ce qu'il faudra refaire soi-même et avec les autres. La proximité des actes de l'enseignant avec des savoirs quotidiens (donner des conseils, aider, expliquer) oblige un positionnement aussi sur la rupture alors qu'on le conçoit uniquement dans la continuité.

Le travail se construit autant dans l'interruption de l'action que dans l'action elle-même. Le goût de recherche, déterminant un « savoir syncrétique, pluriel et hétérogène » » (Tardif et Lessard, 1999), qui ne repose pas sur une base de connaissances unifiées et cohérentes, rend le travail généreux, et en cela ouvert, dynamique, personnalisé et existentiel tout en révélant les ambiguïtés et les contradictions de sa créativité. Favoriser une conception plus expérimentale de l'école, c'est évidemment accroître le lien social. Le flexibiliser autant qu'en assurer sa sécurité par les liens de sens retrouvés.

### **Production et consommation :**

Si nous assistons à une dissociation entre la production et la consommation par le jeu des transferts de revenus d'un continent à l'autre, au sujet des retraites des incontinents, des spécialisations, à l'école, la production et la consommation se déroulent et s'épuisent alors en même temps. A la différence du travail salarié, qui porte sur des objets matériels, à l'école, la fonction de production (la transmission de la connaissance) de la consommation (l'usage que l'élève fait de la connaissance<sup>10</sup>) le travail enseignant les réunit dans un même lieu et dans un même processus. La seule production, ou reproduction, est celle du savoir à apprendre. La seule consommation exigée de l'élève est celle d'apprendre. Ce qu'il fait déjà en partie au cours de la séance. Le fait que l'élève écoute, obéisse, participe, réagisse à ce qu'on lui transmet, tient lieu de consommation dans un registre aussi réduit que le degré d'effort qui lui a été nécessaire de solliciter.

Or, on ne peut pas attendre de l'élève la réalisation des deux actes en une seule séance, au risque de l'inefficacité. Le plus souvent, la confusion des genres entre production et consommation, fait qu'une fois la classe terminée, il ne reste pas un produit matériel, mais quelque chose d'intangible qu'il serait audacieux de qualifier d'apprentissage, et encore plus de devoir évaluer. Qu'est-ce que l'enseignant a vraiment transmis ? Qu'est-ce que l'élève va réutiliser de ce que je lui ai dit ? Va-t-il le transférer pour en développer une autre utilisation que la régurgitation le moment venu ?

**Proposition :** Le travail n'est pas un donné, ni une accumulation, mais un construit. Une phase de consommation s'intercale entre la phase de production et celle de l'évaluation, le moins artificiellement possible. C'est une phase de transformation de la matière première (le savoir) qui consiste en la présentation de situations d'intégration des acquis, moins encadrée afin de ne pas déposséder l'élève de son pouvoir sur son propre travail. L'enseignant propose des situations où l'élève est amené à mobiliser ses acquis de la phase précédente à partir de situations-problèmes que l'on peut retrouver aussi en phase d'évaluation. Le travail se réalisant par transfert du savoir, vérifié en tant que ressource et non pas de capital. Les résultats paraîtront mitigés, les réponses incomplètes. Il aura manqué du temps, peu

<sup>10</sup> Dans l'exemple, c'est le tableau de présentation de la France à la veille de la Révolution Française.



importe. Qu'est ce qui dans la vie est parfaitement lisse et achevé ? Cette phase peut s'engager sans que l'élève ne possède tous les acquis. Il faut lui accorder le droit à l'erreur ou envisager un seuil de notation.

Différencier production et consommation paradoxalement revient à unir les deux en les rendant complémentaires et redonne du sens aux apprentissages, gage de sécurisation du travail. Non à les couper l'un de l'autre mais à les sérier pour les rendre plus cohérents. « Le rôle de la différenciation n'est pas de diviser les tâches, ni d'augmenter le rendement des fonctions divisées mais de les rendre plus solidaires, de faire lien, d'intégrer les individus et d'assurer ainsi l'unité du corps social »<sup>11</sup>. Comme l'a écrit encore Durkheim, « le travail est social et il convient de le diviser pour assurer la cohésion du groupe ». Nous concevons encore trop souvent le travail comme « travail marchandise »<sup>12</sup> découpé en espace de productivité. Il faudrait sans doute affirmer le travail comme « global » où la formation s'opère tout au long d'un parcours didactique. Sortir l'élève de cette fragmentation en séances où tout est dans tout, c'est aussi l'enjoindre à ne plus considérer l'école - territoire, dans laquelle il se sentirait plus ou moins consciemment propriétaire de quelque chose. Notre métier se gargarise d'exposés sans rature dans des lieux communs. Ainsi naissent des pratiques codifiées dans le même grimoire, au fait des mêmes sources, et nouées du même contrat. Nous gagnons en harmonie du travail ce que nous en perdons en vérité.

A considérer ensuite que le processus de différenciation ne soit pas trop artificiel. Différencier serait toujours périlleux tant les combinaisons de travail sont profondément labiles. Tout organigramme est sans cesse débordé tant les tentatives de rationalisation ou de simplification sont souvent illusoires. Tant l'exigence est forte de recomposer son espace d'action en permanence en fonction des investissements sur des architectures de travail, des outillages techniques, le tout enraciné dans des histoires personnelles, de classes et d'horaires. En même temps personne ne veut, ni ne peut, travailler « décomposé ». Marx évoquait déjà « l'impasse de la simplification » mais ici il peut plutôt s'agir de complexification, structuration ou déstructuration, certes ici toujours positive. On ne contingente pas la pensée des hommes et des femmes, au travail pas plus qu'ailleurs. « Toute division qu'elle soit technique, sociale, sexuelle, est toujours instable et se structurent dans des rapports de domination. Ces germes de transgressions « instabilisent » toute division du travail, quelles qu'elles soient. « Toute division du travail est toujours un résultat, plus ou moins instable, provisoire, conflictuel » comme le dit Yves Schwartz. A considérer aussi que la simple observation par l'élève de sa propre formation en cours ne risque pas de perturber le déroulement du processus de travail qui nécessite une certaine intimité entre l'enseignant et l'élève.

### **L'activité, attelle à la tâche :**

La différenciation entre la tâche (ce qui est à faire) et l'activité (ce que l'élève en fait) doit nous intéresser de près. Comprendre le travail scolaire implique donc une attention particulière portée à l'activité et à la façon dont elle construit le rapport aux objets. Cette orientation se heurte d'emblée à la construction de la pensée occidentale qui a fondé sa dynamique et sa capacité d'emprise sur le monde sur la séparation stricte entre le sujet et son objet. Entre le sujet et l'objet de son travail, il ne subsiste que le différentiel du travail prescrit avec le travail réel. Il n'y a plus d'espace travail quand celui-ci est réduit à une fonction instrumentale. Le rapport aux objets travaillés ne peut se réduire par exemple à une logique d'adéquation à la tâche. L'élève n'est pas que producteur, surtout à son âge, il est du genre éthique. La désarticulation entre les deux occasionne une souffrance dont, du reste, l'organisation scolaire n'est pas la seule ténardière. De la même façon, nous plaçons trop l'appréciation portée au travail dans le registre gordien « Sait, ne sait pas. Sait faire, ne sait

<sup>11</sup> B.Flacher, *Travail et intégration sociale*, Ed Bréal, 2002, p.36.

<sup>12</sup> Voir A Supiot, *Le travail, liberté partagée*, in Droit social, 1993

pas faire », au lieu de retrouver un équateur entre ces deux topiques. Il faut investir cette distance entre le sujet et l'objet, s'immiscer entre ce face à face aimanté, et mieux en sceller les rapports. « Travailler, ce n'est pas seulement faire quelque chose, c'est faire quelque chose de soi, avec soi. »<sup>13</sup>

Or, à la lecture du rapport, qu'ont réalisé les élèves de la tâche qui leur a été confiée? Où est-ce justement mentionné? Le travail de l'élève, l'activité donc, ne suscite aucune véritable analyse alors que c'est là que le travail enseignant se reflète le mieux. Aucun signalement n'est mentionné sur le travail de l'élève. La référence tacite est celle du maître étalon qui doit apporter seul la bonne parole. « L'enseignement est encore assimilé à un traitement de l'information, et on lui applique des modèles de rationalisation puisés à même le travail technologique, sans prendre la peine d'interroger leur validité et surtout d'évaluer les impacts sur les connaissances scolaires, l'enseignement et l'apprentissage des élèves » peuvent écrire Tardif et Lessard<sup>14</sup>.

Dans le document qui nous intéresse, l'activité de l'élève est destituée pour mieux extraire celle de l'enseignant, croit-on. Cette différenciation n'est que pur fantasme ou commodité. Le travail enseignant n'est pourtant pas un travail pour lui. Il n'a d'autres finalités que de faire travailler l'élève. En vérité, nous différencions le plus souvent à tort, et nous nous en abstenons quand il le faudrait. Le travail ne peut plus se penser uniquement dans sa seule dimension individuelle sujet- tâche, mais dans sa dimension plus que jamais collective, et sur la confiance entre les membres du collectif de travail. La tâche n'est décidément pas la bonne entrée dans le travail. Celle par l'activité flexible et collective est plus pertinente, mais pas forcément reconnue. Il est pourtant difficile de concevoir un espace travail uniquement sous serre. C'est en quelque sorte une question de plastique.

### ***Différencier travail et récréation***

Ne pas confondre récréation et récréation. Quoique la récréation puisse être aussi le temps nécessaire pour recréer mentalement son travail. Recréer son travail, c'est juger ce que l'on fait en fonction de ce qu'on aurait pu ou dû faire. Travailler c'est n'est pas seulement faire ce qui est à faire, mais aussi penser ce qui a été fait réellement. Le travail, c'est ce que l'élève en fait. Mais c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, ce qu'on aurait pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve de faire ailleurs. Ou encore ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qui aurait pu être fait, ce qu'on n'a pas renoncé à faire, ce qu'on a fait pour ne pas avoir à faire ce qui était à faire, ce qu'il faudra penser à faire la prochaine fois » comme l'écrit Yves Clot<sup>15</sup>. Autant de re-créations possibles du travail qui s'abstient de l'entrée par la tâche aussi variée soit-elle qui déterminent ce que j'appelle l'activité. Le bon élève n'est pas seulement capable de se conformer aux attentes de l'organisation, mais surtout celui qui a des clés pour anticiper et choisir sur le moyen et le long terme la façon la plus efficace de mesurer à la fois les bénéfices et les coûts. L'élève peut travailler parce qu'il a intériorisé la valeur du travail. Il en a une représentation propre. Il est capable de percevoir l'utilité, scolaire ou non, de ce travail, en un mot vérifier sa consommation.

Oui, il faut parler travail en termes de tâches à réaliser, d'application de la consigne. Mais le travail c'est tout autant ce que l'on en refait, comment on le transforme. Il est moins dans la mise en œuvre de procédures subordonnées à l'application de la tâche, que dans la liberté que lui autorise la tâche et que l'élève s'autorise. Nous restons évidemment dans l'intention. A chaque métier ses prisons. Il ne faut pas renoncer à faire faire aux élèves ce qu'on veut qu'ils fassent, mais envisager différents chemins d'accès. L'efficacité visée n'est

---

<sup>13</sup> Tardif et Lessard, *Le travail enseignant au quotidien*, 1999, p.18

<sup>14</sup> Ouvrage cité, 1999, p.17

<sup>15</sup> Y.Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, p.89

pas seulement dans l'atteinte des buts poursuivis. C'est tout autant la découverte de buts nouveaux, ou ignorés jusque là, l'émergence de préoccupations nouvelles sous l'effet d'une re-mobilisation. L'application stricte à la tâche n'en décide pas. Seule une conception flexibilisée du travail peut y parvenir. Le travail humain, c'est la transmission d'une mémoire et sa recreation. L'activité quand elle est le plus opérationnelle pour ne pas dire éducative, lorsqu'elle détermine le mieux un pouvoir d'agir, c'est par son pouvoir de recreation. Idée intéressante quand on sait que le pouvoir d'agir est si souvent associé au pouvoir de contraindre. Reste à en convaincre les parents très peu sécurisés.

### ***Vers le travail à soi :***

Sortons le travail d'un « cocon » dans lequel on l'a effilé et laissons-le désormais papillonner. Les élèves pourraient découvrir leur pouvoir d'agir si leur vie n'est pas entièrement occupée et leur esprit constamment sollicité par le travail. C'est d'un nouvel emboîtement de l'acteur dans le système qu'il s'agit de mettre en œuvre. « Il faut rompre avec cette pratique de l'empilement règlementaire et sortir d'une logique trop instrumentale. Le droit du travail n'a pas à tenir lieu de technique de gestion et s'exposer ainsi à la monstruosité juridique des programmes scolaires et leur inefficacité d'action »<sup>16</sup>. Pour cela, les programmes au départ devraient s'avérer capables de définir un « agir compétent en situation », c'est-à-dire cintrer des programmes d'études qui permettent réellement aux enseignants de « centrer l'activité des apprenants sur le traitement de situations plutôt que sur l'accumulation des savoirs codifiés qui renverse radicalement les démarches pédagogiques traditionnelles de l'enseignant »<sup>17</sup>.

L'élève se réapproprie alors le travail qu'on lui propose. Il lui donne alors une seconde vie. Le travail pour soi, de façon plus convenue, pourrait ainsi se définir comme ce qui change l'organisation du travail scolaire dans le sens d'une « personnalisation » comme point de départ de nouveaux arbitrages plus psychologiques et sociaux cette fois. « Un travail pour soi se manifeste concrètement, empiriquement, par tout ce qui peut s'apparenter aux écarts aux normes scolaires prescrites, aux écarts au principe d'efficacité, à ce qui échappe plus ou moins aux déterminants du travail scolaire » écrit Nicolas Sembel<sup>18</sup>. Sans cette dynamique du savoir, l'élève ne serait qu'intériorisation du travail, une figure singulière de mécanismes qui le dépassent. Or, le travail porte toujours en lui une « théorie de l'individu » au sens où chacun peut se l'approprier avec ses codes et ses représentations propres. Se socialiser consiste aussi pour l'élève - et c'est une conception nouvelle - à pouvoir librement inventer ses propres réponses les mieux adaptées au fonctionnement de la société. Au lieu d'avoir le sentiment de le faire en manifestant contre elle. Comme récemment, pour la retraite du travail des autres, en pensant le sécuriser pour soi.

### **Conduite de projet (exemple de mise en œuvre du travail pour soi) :**

1. Présentez les documents.
2. Développez ensuite votre propre stratégie. Vous trouverez deux questions par document vous permettant d'expliquer le texte tout en montrant vos connaissances et y répondrez.
3. Concluez sur les documents
4. Donnez-vous un barème de correction en fonction de vos réponses

Encore faut-il que l'élève se persuade de travailler pour lui. Il ne peut y avoir d'évolution du travail sans une dose de subjectivation. Appréhendé comme une masse inerte « Le document nous montre...on peut penser que le texte parle... » traduisant un rapport

<sup>16</sup> J.Boissonnat, Op.cit.

<sup>17</sup> Id, p.97

<sup>18</sup> N.Sembel, Le travail scolaire, éditions Nathan, 2003, p.92.

canyonnaire au Savoir, le travail se trouve menacé de devenir un simple kit de survie scolaire, un coût que l'on n'a pensé qu'à réduire, au mieux une conscience. Au pire, une appellation contrôlée du devoir d'obéir, moyennant quelques coups de coude à un système pas assez huilé. Plus le travail est contraignant par son intensité et sa durée, moins l'élève est capable de concevoir sa vie comme une fin en elle-même. Par conséquent, il est tenté de la monnayer, c'est-à-dire de la concevoir comme quelque chose d'autre qui aurait un sens en lui-même. Chaque élève est désormais en attente d'un nouvel imaginaire développé par le « produit » ou autour de lui. L'élève devient un « consommateur soucieux de sens »<sup>19</sup>. Il en va de la protection, jusque là reprochée, de son travail.

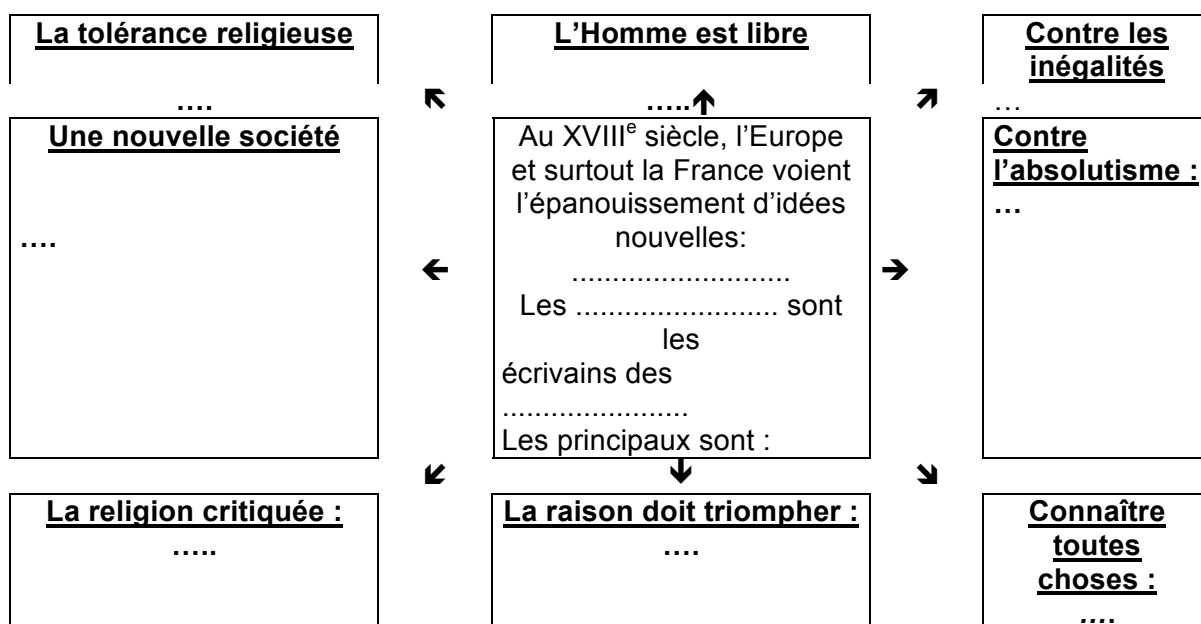
### **Catachrèse objective du travail**

Je vous présente ici un exemple d'application, assez imprévu qui s'apparente à une catachrèse objective du travail. Encore un vilain petit canard. Mais si vous avez résisté jusque là à flexisécurité, vous n'aurez aucun mal avec ce nouveau dérapage lexical. Etymologiquement, en grec, cela signifie à « tirer la couverture vers soi ». Concrètement, on appelle catachrèse l'acte d'attribuer des fonctions nouvelles à un outil de travail, en faire un usage détourné et inventif d'un outil. Il s'agit donc d'une récréation de l'outil technique.

### Devoir de 4<sup>ème</sup> : La contestation de l'absolutisme en France XVIII<sup>ème</sup> s

**Sujet 1** : Paragraphe argumenté : « *En quoi les idées des Lumières sont-elles nouvelles ?* »

**Sujet 2** : Complète avec tes connaissances l'organigramme suivant. Tu peux changer des cases, en rajouter, modifier les titres...



*Document source interne modifié*

Le premier sujet est très institutionnel (« un travail sans travail »). Il s'adresse à des élèves au profil scolaire qui apprennent beaucoup. La problématique sous forme de question tente juste de limiter le copier - coller. Le deuxième, un petit peu moins. Il s'adresse aux techniciens de petite surface, capricieux du travail fleuve. Il est lié à un travail en amont sur les fiches de révision. La problématique est distribuée en cases à compléter. L'objectif est de faire réussir tous les élèves selon leurs profils et leurs moyens. Mais en réalité, seulement deux élèves ont pris un des deux sujets.

<sup>19</sup> Expression de C de Granrut : « *La consommation à un tournant* ».

En effet, 26 élèves sur 28 ont choisi un sujet 3, qui n'était pas proposé. C'est-à-dire, un paragraphe argumenté en insérant des cases complétées et découpées, ou seulement des titres avant chaque partie du paragraphe, des cases disposées dans la marge comme tête de pont, ou en fin de chaque partie, comme rappel de l'idée principale. Avec plus ou moins de réussite, plus ou moins de spontanéité (la proximité des tables dans des classes surchargées est un handicap qui peut s'avérer avantage : les nouveautés circulent vite), plus ou moins de soin au vu du temps imparti (45 mn en comptant l'explicitation de la consigne de mes deux sujets d'ailleurs en vain. Il a fallu de fait composer une nouvelle grille de critères pour l'évaluation. Avec le sujet 3, les élèves ont pris plaisir à une complexification de la tâche favorisant un réel engagement de la personnalité, une relation créatrice avec son travail. Ils ont travaillé pour eux. Ce type de fonctionnement était cependant inclus dans un projet dès le début de l'année qui entrevoyait comment on peut sortir du cadre tout en y restant à l'intérieur. Il m'a fallu concevoir une grille d'évaluation compétente mettant le travail réalisé sur le grill, comprenant des critères spécifiques : qualité du niveau de savoirs, pertinence des savoir-faire, attitude devant la tâche. L'utilisation de critères de compétence flexibilisent l'évaluation du travail. Ils rejettent la rigidité du « sait ou sait pas ». Ils prennent en compte d'autres aptitudes de l'élève souvent ignorées. Ils permettent une sécurisation des parcours par une lutte contre les inégalités éloignée du « toujours plus du même ».

### **Réfléchir le travail**

La flexisécurité ne désigne donc ici qu'un affermissement de l'organisation scolaire autour de deux pôles complémentaires : mise en activité par la différenciation du travail, et sécurisation du travail. La flexisécurité n'est qu'une façon de réadapter l'organisation du travail actuel au sens d'une « flexibilité mutualisée » (J.L. Dayan) ou d'un nouveau productivisme.

En prenant les qualités et les défauts des situations actuelles dans les mêmes plis, j'ai ici tenté d'esquisser une réflexion en demi-teintes, sûre le bon usage de la marginalité pour faire face à la rapacité des édiles d'un travail aux semelles de plomb. A tous ceux qui fatiguent à répéter les mêmes tours avec un lapin de plus en plus récalcitrant et un public de surcroît distrait, j'ai voulu montrer que le travail scolaire, privé d'une réflexion en amont sur sa nature, est rendu à des appréciations très subjectives qui se veulent pour autant objectives. Les conséquences sont quelquefois fâcheuses pour l'enseignant. La note pédagogique ici n'a pas été recapitalisée, vous vous en doutiez. Ce qui ne semble pas avoir d'intérêt achevé et dénoncerait presque une retraite sur le plan pédagogique, peut se révéler à taux plein concernant le travail. L'idée fondamentale soutient que le travail pédagogique n'épuise pas le concept de travail scolaire. L'entrée pare le travail est toujours plus riche qu'on ne le croit. N'hésitons pas à dire que lorsque la pédagogie entre dans la classe, à trop vouloir simplifier pour mieux se placer au niveau de la masse enseignée, le travail en sort. Dès lors, en réduire l'évaluation à la seule observation du travail pédagogique pose problème. Il faut militer pour une re-extension du concept de travail, en mettant l'accent sur l'activité seule susceptible de permettre à tous d'accéder aux contenus positifs du travail, en particulier la réalisation de soi, et la cohésion sociale. Mais à condition d'en prévoir en contrepartie aussi la sécurisation. L'anthropologie est hélas ainsi faite, que la conscience de la vacuité de nos comportements ne nous les fait pas changer pour autant. Peut-être parce qu'« On ne sort de l'ambiguïté qu'à son détriment » écrivait le cardinal de Retz.