

Et si l'on remettait l'activité réelle des élèves au cœur des projets éducatifs ?

Pierre Frackowiak

Les progressistes qui observent l'école depuis plusieurs dizaines d'années s'étonnent toujours de la faible proportion d'enseignants qui peuvent être considérés comme innovants. Malgré les incantations, les opérations, la diffusion des « bonnes pratiques »ⁱ repérées par la hiérarchie en fonction de critères rarement explicités, le pourcentage de pratiques innovantes dans toutes les disciplines n'est guère supérieur à 10%. Il a même eu tendance à décroître depuis 2005 et sans discontinuité malgré l'alternance de 2012. Mais ce nombre ne peut être qu'une estimation, sur la base de réflexions d'observateurs engagés et lucides. Claude Thélot, grand spécialiste de l'évaluation, a souvent rappelé honnêtement que « l'on ne sait pas ce qui se passe réellement dans les classes ». Même les corps d'inspection ne le savent pas. Ils le savent encore moins depuis l'instauration non remise en cause du « pilotage par les résultats » qui les conduit à focaliser sur les résultats des évaluations (qui ne sont en fait que des contrôles), à rédiger des feuilles de route formelles (« conseils » qui ne sont que des critiques en creux et recommandations hors sol) et des « contrats unilatéraux de progrès » imposés aux enseignants par des « experts » qui ne savent pas faire l'école. On ne regarde plus les élèves, on regarde les « stat's » et les « usines à cases ». Je l'ai souvent écrit, notamment dans ce forum : **le pilotage par les résultats des élèves est une aberration tant que l'on est incapable de qualifier, de caractériser clairement, d'identifier intelligemment, les pratiques qui les produisent.**

C'est un problème fondamental, une condition sine qua non d'un changement possible. Ni la connaissance du passéⁱⁱ, ni une refondation annoncée, ni même une révolution, ne pourraient garantir un changement en profondeur, tant on considère que les pratiques, les choix pédagogiques fondamentaux, ne peuvent jamais être remis en cause. Si les résultats sont faibles ou insuffisants ou toujours marqués par l'origine sociale, c'est la faute des élèves, des parents, des effectifs, de l'organisation du temps, des moyens matériels, etc. Les programmes,

la didactique des disciplines, une conception de la liberté pédagogique, les contrôles hiérarchiques gommant depuis toujours l'impact des pratiques, et, dans le même temps, la place des finalités. Dans bien des milieux, se poser simplement la question est une folie ou une atteinte à l'honneur des corps concernés. Il est vrai que ceux-là même qui souffrent face au désintérêt et aux agressions des élèvesⁱⁱⁱ se drapent dans leur mission de transmetteurs de savoirs scolaires pour laquelle ils ont été formés. On voit bien la résistance au changement des « disciplinaires » qui se sont toujours opposés au changement.

L'activité réelle des élèves, le sens qu'ils leurs donnent, la mise en fonctionnement de leur intelligence selon les situations dans lesquelles ils sont placés, sont toujours occultés. Est-ce qu'ils parlent ? A qui ? Pourquoi ? Est-ce qu'ils posent des questions, classent, rangent, comparent, raisonnent, déduisent, induisent, supposent, vérifient des hypothèses, discutent, contestent, cherchent, rient, pleurent, s'ennuient, réinvestissent leurs savoirs et leurs compétences non scolaires ? Est-ce qu'ils s'expriment et communiquent, produisent, au lieu de répondre à des questions fermées inductrices ? Est-ce qu'ils vivent ? On ne sait pas.

Et au-delà, pourquoi les enseignants pratiquent-ils comme ils le font^{iv} ? Quels sont leurs moteurs ? Pourquoi privilégient-ils toujours la reproduction des pratiques qu'ils ont vécues comme élève et comme étudiant plutôt que celles qu'ils ont parfois apprises, découvertes dans des livres de pédagogie, dans les revues des mouvements pédagogiques ? Quelles sont les raisons profondes de leurs choix pédagogiques ? Peuvent-ils les exprimer, à qui ? Dialoguer sur la réalité de leurs pratiques ? Avec qui ? On sait bien qu'ils sont le plus souvent jugés par une seule personne en un court moment, sans pouvoir expliquer leur cheminement, leur histoire, leurs convictions, ce qui les pousse ou qui les bloque.

Il est vain de faire leur procès, il est vain de vouloir balayer le passé sans référence à une vision prospective claire et mobilisatrice, il est vain de prétendre changer l'école... tant que l'on n'est pas capable d'analyser la réalité des activités des élèves à l'école^v... et ailleurs^{vi}...

N.B. A propos des rapports maître / élève, on lira avec intérêt le texte d'Eveline Charmeux et le débat engagé sur son blog.

<http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2017/02/13/312-des-eleves-ou-des-enfants#co>

ⁱ Une pratique dont on ne dira jamais assez qu'elle est complètement illusoire, car il est impossible de reproduire une pratique observée dans un milieu donné, avec des acteurs ayant leur personnalité et leurs convictions, dans un milieu forcément différent et un acteur principal ayant une histoire forcément différente. Le modèle « applicationniste » demeure, le modèle de la « résolution de problèmes » est encore largement ignoré... C'est la place de l'intelligence dans la formation, comme dans les apprentissages scolaires, qui est toujours négligée.

ⁱⁱ La connaissance du passé, de l'histoire de l'école et des mouvements pédagogiques, est pourtant très importante, rapportée à l'histoire de la société et à l'histoire des savoirs de l'humanité. Elle devrait être inscrite dans tous les programmes de formation des enseignants à tous les niveaux. On en est bien loin !

ⁱⁱⁱ Et à ce que les profs appellent la « bordélisation » (20 minutes pour obtenir le silence, 20 minutes pour travailler avec un tiers de la classe, 20 minutes de « bordel »)... qui est devenue une maladie cachée du système... sans compter le nombre d'enfants comme celui de la fameuse photo de Doisneau, qui font semblant d'écouter mais qui pensent à tout autre chose...

^{iv} On sait que c'est très rarement à la suite d'une inspection, mais c'est un sujet tabou. Rares sont les déclics provoqués et les enthousiasmes nécessaires suscités. Les critiques déguisées en conseils, les injonctions, les recommandations ne sont pas opérationnelles, d'autant moins qu'elles changent au gré du mouvement des inspecteurs. Exemple : tel inspecteur considère que les murs couverts d'affiches et de tableaux ne servent à rien, le suivant crise – et dans une situation récente authentique - parce qu'il n'y pas d'affichage !!! Et quand la porte se ferme derrière les talons de l'inspecteur, on continue comme avant ... et c'est humain. Qui ne l'a pas vécu ne connaît rien au système.

^v Les recherches ne manquent pourtant pas. Au début des années 1980, l'INRP avait engagé des travaux considérables d'observation et d'analyse des comportements d'élèves : enregistrements du langage produit par les élèves et par le maître, décryptage, chronométrage, analyse, typologie des discours... Une pensée à la mémoire de Victor Host et un salut à André Giordan !

^{vi} L'école persiste à ignorer les savoirs et les compétences des élèves acquis hors de l'école... Pourtant, ces savoirs sont infiniment plus importants aujourd'hui qu'il y a 50 ou 100 ans. On trouve dans ce problème une des causes majeures des inégalités sociales, car les savoirs des enfants des milieux défavorisés – et ils en ont (eh oui !) – sont toujours méprisés.