

Lettre ouverte

*à Mesdames ou Messieurs les Ministres, les Recteurs, les Inspecteurs
des différents corps, les chefs d'établissement, les professeurs des écoles,
collèges et lycées, et à tous les professionnels
du Ministère de l'Éducation Nationale*

*pour vous dire **Oui à un réel partenariat***

Mesdames et Messieurs les Ministres, les Recteurs ou les Inspecteurs de l'Éducation Nationale, chaque année, en différents lieux, nous avons l'occasion de vous solliciter et de vous écouter avec attention et plaisir dans quelques unes de nos manifestations quand vous venez vous adresser à nous, vos partenaires, citoyens et acteurs internes ou externes du système de l'Éducation Nationale, chargés de missions de service public ou associés à celles-ci, dans l'école ou à ses marges et en complémentarité avec elle.

Nous sommes gratifiés quand vous dites que l'Éducation Nationale et son instance centrale qui la gouverne en notre République ne peuvent vivre sans ses partenaires. Nous sommes intéressés par votre regard et en plein accord avec vous quand vous dites que vous n'avez pas le monopole de l'éducation et que l'éducation est, fondamentalement, une question de société, de société toute entière.

Nous tendons l'oreille, quand vous insistez en soulignant que vous ne sauriez penser la direction d'une institution sans l'apport de ses partenaires, ou que vous aurez toujours besoin, à vos côtés, de gens qui vous bousculent, qui sont des avant-gardes, des expérimentateurs, car nous nous sentons, à tort ou à raison, faire partie de ceux qui bousculent parfois, par nos actes créateurs des conditions de la réussite et de l'émancipation par les savoirs et la culture.

Nous sommes en résonance avec vous quand vous nous dites accorder de la valeur aux apports du partenariat. Mais, nous sommes surpris car, juste après cette déclaration générale d'intérêt public ou d'amour, la chute vient bien vite. En effet, vous prenez soin d'ajouter et d'ajouter seulement : que nous sommes parfois aussi des expérimentateurs "de choses qui ne marchent pas", sans prendre un égal soin pour mentionner les nombreuses choses que nous expérimentons avec efficacité et bonheur.

En effet, nous sommes auteurs de dispositifs d'éducation, d'animation socio-éducative, de méthodes d'apprentissage, ou de médiations, et en même temps nous sommes acteurs, puisque nous mettons en œuvre et expérimentons ce que nous préconisons, avec succès le plus souvent, au bénéfice des nouvelles générations. Certes, le succès ne vient pas toujours, c'est pourquoi nous travaillons à en analyser et à en comprendre les raisons. Et, dans les sessions de formation que nous proposons pour ceux qui ont des charges d'éducation et d'apprentissage, et d'animation socio-éducative, nous incluons tant l'initiation à ces démarches que la réflexion sur celles-ci, ce qui nous permet de les faire évoluer ou de mieux les pratiquer.

Parmi les préoccupations centrales que les ministères successifs exposent, même si les formulations des affichages publics changent, figurent la lutte contre l'échec scolaire, la volonté de prévenir le décrochage et de créer des dispositifs de réaccrochage, ainsi que l'éducation à la citoyenneté ou à la responsabilité et son corollaire la socialisation qui concernent tous les élèves et pas seulement ceux qui décrochent faute de se sentir concernés et inclus par l'École.

Que ce soit pour le ré-accrochage, la prévention ou la socialisation, il n'est pas rare d'entendre les autorités publiques dire que l'on est toujours à la recherche de la solution, et que personne n'a rien à proposer, que personne ne sait faire vraiment. Ces affirmations sont déconcertantes en provenance de ceux qui sont censés être bien informés, tout simplement parce qu'elles sont fausses.

Certes, si les autorités publiques attendaient l'invention de dispositifs miracles qui feraient réussir tous les enfants, là, bien sûr, personne ne se risquerait à dire "je sais faire" hors les bonimenteurs. Comme telle n'est sans doute pas l'attente de nos autorités, nous nous demandons pourquoi elles ne prennent pas en compte tant les nombreuses choses qui marchent que les facteurs connus qui rendent la réussite difficile mais sur lesquels on peut agir. En effet, nous savons déjà beaucoup. Si, collectivement parlant, nous savons beaucoup pour l'avoir maintes fois expérimenté, notons que ce que nous savons n'est pas porté à la connaissance des enseignants actuels et futurs et reste dans des cercles restreints. Serait-il tabou de mentionner ou de rappeler le savoir que l'on a acquis devant un ministre, un recteur, un inspecteur, encore plus tabou quand on fait partie de l'appareil ministériel ? Ceux qui savent quelque chose sur ces questions ont-ils le droit d'en parler ? Ceux qui ne savent pas sont-ils autorisés à entendre ?

Nous nous questionnons quand nous entendons Mesdames ou Messieurs les Ministres, Recteurs et Inspecteurs citer bien volontiers, quand ils s'adressent au grand public, les seuls dispositifs prescrits par l'autorité publique, dont ils s'attribuent aisément la paternité ou l'initiative, pour bien montrer que celle-ci fait quelque chose, ou qu'elle est la première à faire quelque chose, alors que les modèles et pratiques concernés ont déjà été initiés par d'autres et parfois depuis fort longtemps. C'est pour le moins discourtois vis-à-vis des équipes et des individus qui ont innové, en ayant dû résister ou lutter, très longtemps parfois, face à l'inertie du système et de nombre de ses acteurs.

Nous ne vous entendons pratiquement jamais citer et mettre en valeur – et au nom du partenariat nous le regrettons – les initiatives prises, avec l'agrément des autorités publiques, par les acteurs internes de l'École ou par les acteurs externes et associés, alors que vous êtes partenaires et associés à ces innovations* et que vous les avez rendues possibles en les autorisant et en les finançant, même si ces agréments ont été obtenus après d'âpres négociations, car vous vouliez, à juste titre, être sûr de notre propre engagement et sans doute du vôtre, lequel pourrait apparaître à l'usage moins certain.

Doit-on comprendre que les Ministres, Recteurs et Inspecteurs ont reçu des instructions pour ne valoriser, au delà des déclarations générales, que les seules mesures prescrites par un gouvernement et de passer sous silence les initiatives et innovations de ses acteurs internes, les fonctionnaires, ou de ses partenaires du Service Public ? Laisant indirectement entendre qu'il n'y a de bonnes initiatives que celles du secteur privé ou du gouvernement ? Est-ce là une marque de mépris ou de déni de réalité ? Quand on sait que les seules réformes qui marchent, dans le domaine de l'éducation, sont celles qui sont pensées et mises en œuvre à l'initiative des acteurs eux-mêmes, et par le travail d'équipe, alors que les conditions nécessaires au travail d'équipe ne sont pas assez instituées par l'Éducation Nationale, on est surpris.

* - Nous ne donnerons ici aucun exemple. Ils sont nombreux, et pour en expliciter les dispositifs, leur complexité, leur fonctionnement et leur portée, il faudrait plusieurs pages.

Pourquoi les Ministres, Recteurs et Inspecteurs d'académie, qui ne sont pas censés ignorer les résultats des recherches et expérimentations, ne les valorisent-ils pas, y compris celles pour lesquelles ils ont commandité des recherches qui s'avèrent probantes ? Les autorités publiques semblent plus disposées à financer de nouvelles recherches en captant ainsi bien des énergies qu'à commencer à mettre en œuvre les savoirs acquis qui bousculent les modes de faire et d'être, en rendant possible, par exemple, des recherches actions engageant l'ensemble des catégories d'acteurs.

Nous avons acquis de nombreux savoirs.

Par exemple, nous savons que les formes d'organisation de l'École qui sont nécessaires à l'éducation à la citoyenneté et à la socialisation ne sont pas instaurées, et pourtant nous savons comment faire. Pourquoi ce domaine du savoir est-il délibérément ignoré ?

Par exemple, nous savons que l'un des facteurs favorisant la mobilisation sur la tâche scolaire d'un individu est étroitement dépendante de la place qu'il occupe dans un ensemble social et des effets de coprésence en groupe. Les processus de groupe, les effets de coprésence en groupe ne sont pas enseignés quand ils ne sont pas déniés.

Nous avons appris que l'une des sources des difficultés d'apprendre est dans des interdits inconscients d'apprendre qui sont enkystés dans la psyché de nombre d'enfants et qui viennent s'emboîter dans les entraves induites par le système scolaire par ses formes de l'organisation et par les discours ignorants que l'on tient et diffuse trop souvent sur l'École ou sur les élèves et sur les causes de leurs difficultés.

Nous avons observé que celui qui est coupé de récits suffisants sur ses ancêtres et ses filiations faute de paroles échangées en famille et à l'école ne peut se situer dans le relais des générations, parce qu'il ne peut découvrir dans son expérience intime ce que peut fournir l'indispensable éprouvé de continuité entre les générations. On peut, par certaines médiations, faire travailler ces questions à l'École.

Chacun sait que le travail coopératif en équipe d'adultes, d'éducateurs, de professeurs, c'est-à-dire en équipe pluri-professionnelle est l'une des conditions incontournables pour exercer l'un ou l'autre des métiers de l'enseignement et de l'éducation. Beaucoup le disent et vont le répétant. Des textes le préconisent. Mais les organisations concrètes ne sont pas mises en place.

Quant à la confrontation à l'enfance et à l'adolescence et à ses mises en scène provocatoires, elles mettent chaque jour à rude épreuve les adultes et les autres jeunes d'un groupe-classe.

Pour faire face de façon un peu subtile aux situations toujours surprenantes et parvenir à penser ce que chaque enfant, chaque élève peut éprouver afin d'édifier autour de lui les étayages externes constructifs qui lui sont nécessaires, des temps réguliers de paroles doivent être créés entre les professeurs et cadres éducatifs et de direction pour parler de chaque enfant, de chaque élève avec un tiers externe bien formé lui-même pour entendre et aider à travailler sur les dimensions socio-anthropologiques et psychanalytiques mobilisées.

La Classe est l'organisateur central du système scolaire. Or, ce modèle a fait faillite parce qu'il est nocif. En outre, son maintien permet une fixation sur la question du nombre des élèves par classe. Alors que cette fixation sur les effectifs des classes, que l'on veut plus importants ou plus restreints est un vrai faux problème. C'est le mode de groupement quasi systématique en classes et en classes d'âge et en

cloisonnements disciplinaires qu'il faut changer. On continue pourtant de perpétuer très largement ce modèle, sans réfléchir. Il faut le revisiter et y renoncer.

Les enfants doivent appartenir à l'école et être soutenus par un sentiment d'appartenance non illusoire. Ils ont besoin pour cela de pouvoir éprouver un sentiment de reconnaissance et de réassurance face aux angoisses ontologiques de tout être humain d'insignifiance sociale. Pour procurer des occasions renouvelées, des groupes de base et de référence, pour la vie et le travail scolaires doivent être institués avec de petits effectifs et être réunis régulièrement – avec une quinzaine d'enfants pas plus. C'est ainsi que chaque enfant peut se sentir inclus, inséré dans un groupe social permanent qui lui permet de se sentir exister pour les autres et non pas noyé et anonyme, perdu dans de vastes ensembles aux limites incernables, et par là insécurisantes. Ces petits groupes ne sont pas antinomiques de séquences pédagogiques avec des effectifs élevés. Si l'on veut discuter sérieusement de la taille des groupes, il faut s'intéresser au savoir que nous avons sur les processus inconscients dans les groupes selon leur taille et les affects mobilisés en chaque sujet en présence des autres et en groupe. L'important pour penser une séquence pédagogique est dans l'adéquation suffisante – concept complexe – entre : la tâche de base à réaliser, les visées de transmission, la méthode mise en œuvre, dont le type d'espace social créé pour cela, et les règles du jeu avec l'effectif du groupe. Pourquoi parle-t-on de façon abstraite des effectifs par classe, ignorant que la classe est un groupe et une petite unité sociale potentielle ?

Nous savons bien d'autres choses encore.

Ces connaissances et les réalités dont elles rendent compte, auxquelles il est fait ici très brièvement allusion, sont la plupart du temps ignorées, quand elles ne font pas l'objet d'un déni et peut-être d'un mépris. Ces connaissances permettent notamment la création d'espaces spécifiques de travail où il est possible d'analyser et d'élaborer, puis de se situer à partir d'une prise en compte des éprouvés des situations toujours singulières. Pendant ce temps, nombre d'acteurs du système semblent préférer les unités tellement fabriquées pour être quantifiables que les réalités ainsi formatées ne sont que des fictions. Ces fictions sont objets de statistiques multiples. Or, ce type d'information, au mieux, ne sert à rien pour comprendre ce qui se mobilise toujours singulièrement dans tout lien de travail d'enseignement et d'apprentissage, dans toute rencontre interhumaine et intersubjective. Pourquoi préfère-t-on les pourcentages à l'analyse patiente de ce qui advient sur la scène pédagogique et qui interfère avec la tâche, pour le meilleur ou pour le pire ?

Pourquoi tant d'ignorance à l'égard de champs actuels des connaissances et du patrimoine culturel qui peuvent nous aider à comprendre, à nous transformer nous-mêmes et par là à transformer l'École en y insérant un nombre bien plus grand de jeunes qu'actuellement ?

On est fondé de se demander si les ministères successifs s'intéressent encore au Service Public d'Éducation, puisqu'ils ignorent délibérément nombre des connaissances actuelles utiles et nécessaires pour repenser et transformer les structures de l'École. Tout dernièrement encore, la formation initiale certes plus théorique que pratique des futurs professeurs a été purement et simplement supprimée. Pendant le même temps, en septembre dernier, des responsables ne se sont pas privés de pointer du doigt les défaillances individuelles alors qu'elles sont induites, pour une grande part, par le système mis en place, tant pour la formation des futurs professeurs que pour l'exercice de leur métier.

Le principe directeur des ministères est-il d'ignorer les effets de structures et des systèmes de pouvoir ? Pour dissimuler cette ignorance et ses effets, un autre principe règne, celui de l'obsession évaluative. Évaluons les individus et pas les structures et systèmes de pouvoir. En ignorant les effets des structures, en évaluant les individus seulement, et en construisant des indices fictifs, on finira par faire croire aux chimères : et par exemple que travailler en équipe et en petits effectifs coûterait plus cher.

Or, quoiqu'on en dise, enseigner autrement et mieux ne coûte pas plus cher, financièrement parlant au moins. Pour le démontrer, il suffit de prendre en compte l'ensemble des coûts directs et induits par une École mise à mal, qui ne sont pas pris en compte habituellement. Nous savons que d'aucuns savent choisir l'instrument de mesure qui leur convient ou que d'autres cassent le miroir pour ne pas voir ce qui est et proposent ou imposent des lunettes qui rendent aveugle pour que chacun puisse ne voir que ce qu'on veut lui faire croire. Pendant ce temps là les problèmes demeurent et s'exacerbent.

Nous sommes en mesure de n'être pas seulement des pompiers de l'éducation et du lien social. Nous savons faire plus et mieux et pour une efficacité durable, en partenariat, et non en prestataire de service précarisé. C'est la condition de votre pertinence et de votre efficacité, c'est aussi la nôtre. C'est une culture. Ce pourrait être notre socle culturel commun pour contribuer, chacun de notre place, à la formation et à une meilleure inclusion dans le social des jeunes générations.

**Oui, Mesdames ou Messieurs les professionnels de l'Éducation
Nationale, professeurs des écoles, collèges et lycées, chefs
d'établissement, inspecteurs des différents corps,
recteurs et ministres**

Oui, nous sommes prêts pour un réel partenariat.

Mars 2011

André Sirota

Membre des CEMÉA, association reconnue d'utilité publique,
mouvement pédagogique et d'éducation nouvelle.

Membre associé de la FESPI, fédération des établissements
scolaires publics innovants.

Membre du Conseil scientifique de l'Iréa (Institut de recherche en
éducation et en animation créé par le SGEN-CFDT)