

Journée nationale OZP : 13 mai 2006

Treize pistes pour des pratiques d'excellence en Zones d'Éducation prioritaire

Philippe Meirieu
Professeur des universités en sciences de l'éducation

D'entrée, Philippe Meirieu indique que l'OZP lui avait passé commande d'un exposé sur la formation des enseignants à des pratiques d'excellence, exposé qui devait, en partie, faire écho aux débats des ateliers qui précédaient. Cette question n'ayant que peu émergé dans les trois ou quatre ateliers qu'il a pu visiter, il a préféré laisser de côté l'exposé qu'il avait préparé pour rendre compte de manière synthétique de tout ce qu'il a pu entendre au cours de son périple dans les ateliers.

(NDLR Nous avons conservé dans ce compte rendu l'essentiel de la tonalité orale de l'exposé.)

I - Modalités/finalités, individualisation/individualisme

Une crispation sur les modalités

Après vous avoir écoutés dans les ateliers qui viennent de se terminer, je voudrais faire avec vous une hypothèse, l'explorer et vous la soumettre. L'idée serait que l'obstacle majeur à l'excellence pédagogique que vous recherchez, que nous recherchons, pourrait être la façon dont l'institution scolaire aujourd'hui se crispe sur les modalités au détriment des finalités.

Cette hypothèse m'est apparue très fortement dans l'atelier sur les cycles mais aussi dans d'autres. Il me semble que ce qui est en train de se chercher, de se mettre en place et de se construire - et qui est porteur d'excellence pédagogique dans les ZEP et REP -, c'est un effort pour se recentrer sur les finalités de l'école et pour se dégager de modalités d'organisation institutionnelle qui ont sans doute été historiquement utiles à un moment donné mais qui ne correspondent plus à ce que nous voudrions faire de l'école avec nos élèves.

Ces formes dépassées dont nous sommes tributaires correspondent au modèle habituel, largement dominant, que nous connaissons tous et dont je ne fais que rappeler les principales composantes : c'est le modèle d'une classe d'élèves de même âge, si possible de même niveau, face à un seul et même enseignant pendant cinquante-cinq minutes de cours, avec des semaines qui traitent chacune un chapitre du programme, 1/36^{ème} du programme annuel, et, au

terme de chaque étape, un tiers d'élèves faibles, un tiers de moyens et un tiers de bons ; c'est un modèle avec un cours en classe et des devoirs à faire à la maison, avec des notes qui se répètent souvent à l'infini tout au long de l'année, avec un inspecteur tous les cinq ou sept ans, avec des césures fortes entre les classes, entre les cycles mais aussi entre les différents niveaux d'enseignement, primaire, secondaire et, au sein du secondaire, entre le collège et le lycée, avec des parents sinon marginalisés du moins mal à l'aise dans cette institution scolaire qui se méfie d'eux, avec, quand on en fait, des remédiations sont conçues comme devant se dérouler toujours après l'apprentissage et après un échec...

Une individualisation collective

Tout cela renvoie finalement à ce que Louis Legrand, il y a déjà quelques années, appelait le « code série ». Il reprenait là une distinction de Basil Bernstein entre le « code intégré » et le « code série », lequel est un code segmenté, juxtaposé, renforcé par le fait que notre société a clairement affiché une volonté d'individualiser l'accompagnement des élèves et que cette volonté d'individualisation, que nous avons été quelques-uns à encourager, a produit à notre insu, dans un système collectif, des effets extrêmement pervers.

Parce que, dès lors qu'on veut individualiser l'enseignement, au sens strict, et que le système reste collectif, dès lors qu'on écarte – pour des raisons économiques et politiques légitimes - un système de préceptorat individuel... la solution technique la plus immédiate, celle qui vient tout de suite à l'esprit, consiste à individualiser collectivement, c'est-à-dire à identifier, par des diagnostics préalables, les besoins individuels des élèves et à regrouper les élèves en fonction de ces besoins considérés comme identiques, voire homogènes.

Nous vivons aujourd'hui une situation paradoxale : la loi de février 2004 nous enjoint de scolariser dans les classes ordinaires les élèves handicapés, pendant que, dans la plupart des rectorats, on organise des classes spécifiques pour les élèves dits intellectuellement précoces. Ce paradoxe illustre assez bien l'extraordinaire difficulté que notre société éprouve à traiter la notion d'individualisation et le piège qu'elle représente. L'individualisation prise comme objectif de l'organisation scolaire, c'est la segmentation, l'homogénéisation systématique des filières, le testing préalable et de plus en plus prématuré pour pouvoir répondre de façon la plus précise et la plus individuelle aux besoins des élèves... mais de manière collective parce qu'on ne peut pas faire autrement, dans des collectifs qui ne sont, si possible, que des sommes d'individus pouvant faire l'objet d'un traitement individualisé identique.

Il faudrait donc travailler sur la manière dont la notion d'individualisation a été introduite dans le système éducatif, sur la relation individualisation-individualisme, la relation collectivité-solidarité, la relation altérité-identité. Il faudrait analyser comment la notion d'individualisation a été récupérée, l'est encore très largement et, me semble-t-il, le sera encore à travers le PPRE, par un processus de segmentation de l'institution scolaire en collectifs homogènes - qui sont en fait des « individus collectifs homogènes » - et cela au détriment du véritable collectif, celui qui accepte l'altérité et vit l'hétérogénéité comme une richesse.

Il faudrait réussir à décoder dans le discours idéologique actuel ce qui relève d'une individualisation individualiste et libérale et ce qui pourrait relever d'une personnalisation

prenant en compte le collectif et permettant de former à la solidarité. Quand on voit, aujourd'hui, la façon dont la pensée pédagogique est attaquée par des gens qui se situent dans la mouvance altermondialiste et à l'extrême gauche et qui la soupçonnent d'être un sous-marin de Bills Gates, je me dis que nous avons probablement à clarifier un certain nombre de concepts et d'abord le concept d'individualisation.

Oser penser que les modalités d'organisation de l'école peuvent être différentes de ce qu'elles sont

Prendre le parti d'oser penser, c'est, en opposition avec la définition même du conservatisme, se donner le droit d'imaginer que les choses peuvent être différentes de ce qu'elles sont et qu'il y a des réalités qui ne sont pas *sub specie aeternitatis*, comme, par exemple, le fait qu'un agrégé ait une obligation de service de quinze heures de cours contre dix-huit pour un capétien. C'est probablement une situation très difficile à changer, mais on ne voit pas pourquoi nous accepterions l'existence d'un tel clivage comme une essence éternelle, immuable.

De la même manière, on ne voit pas pourquoi, alors que les corps d'inspection sont censés être des corps d'experts, nous ne pourrions pas imposer systématiquement - ce qui relève du bon sens même - qu'un inspecteur n'ait le droit d'inspecter que si, après son inspection, il prend la classe pour une période de temps identique devant les élèves et devant la personne qu'il vient d'inspecter. Je ne vois pas qui pourrait s'y opposer... surtout pas les inspecteurs, qui ont bien évidemment - je ne les soupçonne pas de ne pas les avoir - les compétences élémentaires leur permettant de le faire.

Je vous donne des exemples volontairement un peu provocateurs, mais je voudrais vous faire remarquer qu'ils ne sont pas provocateurs du tout si on les regarde en s'ouvrant aux comparaisons internationales et à l'aune d'un élémentaire bon sens. Simplement, ils supposent qu'on s'autorise à ne pas considérer que la reproduction de l'existant prime sur l'imagination du possible. Et c'est une autorisation que je trouve que nous ne nous donnons pas suffisamment.

Mas comme je suis aussi un peu un historien de la pédagogie, je sais que cette autorisation, on se la donne toujours plus à la marge que dans le centre. Je sais que, dans l'école comme dans le cinéma, pour reprendre l'expression de Godard, « c'est la marge qui tient la page ». Je sais que, dans l'histoire de la pédagogie, cela a toujours été ceux et celles qui se sont colletés avec l'éducation des inéducables qui ont réussi à faire progresser les grands systèmes centraux. Quand je vais dans une classe maternelle aujourd'hui, j'y retrouve, pour l'essentiel, les outils inventés par Itard avec « l'enfant sauvage » Victor de l'Aveyron. Je sais que, globalement, l'essentiel de ce qui a fait progresser les systèmes centraux s'est élaboré toujours dans les banlieues - j'emploie volontairement ce mot parce que c'est dans les banlieues qu'ont enseigné Pestalozzi, Makarenko et les autres -, ces banlieues où, précisément, on se donne comme objectif de rendre possible l'éducation quand d'autres ont baissé les bras.

Ce que dans les banlieues vous êtes en train d'inventer, c'est un système qui ne soit plus le système contraignant hérité du taylorisme du XIXème siècle et revu par l'idéologie libérale du XXème.

II - Les treize pistes

Pour prolonger maintenant de manière beaucoup plus positive ce que j'ai entendu ce matin dans le temps d'observation que j'ai pu avoir dans les ateliers, il m'a semblé que les pratiques pédagogiques d'excellence qui se mettaient en œuvre grâce à vous avaient treize caractéristiques...

1) Remettre en cause les unités pédagogiques tayloriennes

Vous militez pour des unités pédagogique hétérogènes, dégagées, pour une large part, de la notion d'âge et de celle de pré-requis : cela je l'ai entendu dans plusieurs ateliers, celui sur les cycles avec les classes multi-niveaux, celui sur les réseaux, où je n'étais pas mais dont j'ai eu de nombreux échos.

Le fait de regrouper et de faire travailler ensemble des élèves indépendamment de la toise intellectuelle et physique qui est la leur ne vous paraît pas une difficulté insurmontable et vous paraît une voie d'avenir à explorer. Pour cela, il suffirait d'appliquer les textes existants - comme cela a été dit à propos des textes sur les cycles. Car les textes n'ont pas été abrogés, même si les pratiques ont régressé au cours des années.

Je vous signale même qu'il existe des textes très peu connus sur ce que l'on appelle la scolarité par récurrence et qui autorisent tout élève entre seize et vingt-cinq ans qui a arrêté ses études pour des raisons personnelles à les reprendre dans la classe où il les a arrêtées. On peut donc parfaitement imaginer de demander à un professeur d'accepter en troisième ou en seconde un élève de vingt-quatre ans : rien ne s'y oppose. Je trouve d'ailleurs qu'il est dommage que l'âge limite soit fixée à vingt-cinq ans : on pourrait, après tout, intégrer dans des classes des adultes de tous âges qui souhaitent se former, et parier ainsi sur le transgénérationnel. Vous n'êtes peut-être pas allé jusque-là, mais j'ai entendu des choses qui me semblent ouvrir des portes dans ce sens et je souhaiterais qu'on aille plus loin, qu'on soit plus hardi dans la construction d'unités pédagogiques non tayloriennes, c'est-à-dire qui soient à l'opposé de cette organisation qui s'est structurée tout au long des XVIIIème et XIXème siècles – je vous renvoie à Michel Foucault dans *Surveiller et punir* - dans l'école mais aussi dans l'armée, dans la prison, dans la ménagerie, dans l'hôpital et dans un certain nombre d'autres institutions. En un mot, il s'agit de créer des unités pédagogiques conçues sur la base de *projets* et non sur la base de *séries*.

On pourrait donc imaginer d'autres types d'unités pédagogiques que la classe, dont j'ai tendance à penser qu'elle est obsolète aujourd'hui, obsolète parce que sa taille est tantôt trop grande, tantôt trop petite par rapport aux types d'activités que l'on peut proposer aux élèves, elle est obsolète par rapport à l'intégration dans ces classes d'un certain nombre de personnes qui peuvent être hors de la norme, hors de la toise, elle est obsolète enfin parce que ce qu'elle induit comme modèle pédagogique - une classe, un professeur, une heure, un exposé, une leçon, un exercice à faire, etc. -, ne me paraît plus correspondre à ce qui, aujourd'hui, permettrait de démocratiser l'apprentissage.

2) Penser autrement la répartition des moyens

Cette deuxième idée, je l'ai aussi entendue dans les ateliers. Nous avons, en France, un système éducatif très étrange. On laisse, par exemple, un chef d'établissement organiser des sixièmes homogènes, hétérogènes, internationales, bilingues, à option ceci ou à option cela. On leur accorde donc une liberté totale en matière de politique éducative ; en revanche, on a décidé une fois pour toutes qu'un élève de sixième avait quatre heures de mathématiques, comme s'il n'y avait pas d'élèves de sixième qui n'en avaient besoin que de deux et d'autres qui en auraient besoin de six. Traduisons cela en termes politiques : nous sommes jacobins d'une manière extrêmement formaliste sur les moyens et totalement libéraux sur les fins. Dès lors que vous « rentrez dans les clous » techniquement, vous pouvez faire la politique que vous voulez. Les comptes qu'on vous demande ne portent jamais sur les finalités mais toujours sur les modalités.

L'absence de contrôle des finalités dans l'institution éducative se double, en effet, d'un contrôle sur les modalités d'organisation : contrôle tatillon, technocratique, très coûteux en temps, totalement inutile et générateur d'un gaspillage souvent indécent - si j'en juge par ce que me disent certains chefs d'établissement - parce que infantilisant et en contradiction complète avec les principes de délégation qui devraient s'appliquer normalement dans une institution adulte.

Pourquoi ne pas globaliser les moyens ? Pourquoi ne pas donner une enveloppe à une équipe, et les laisser juger si des élèves ont besoin de deux heures de mathématiques et d'autres de six heures ? Pourquoi décider à l'avance et de façon technocratique, dans le cadre du second cycle mais aussi à l'école primaire pour certains programmes, du temps nécessaire aux élèves pour apprendre ? Pourquoi décider à partir d'un cabinet ministériel parisien de la façon dont tous les élèves en France doivent organiser leurs apprentissages et de l'ordre dans lequel ceux-ci doivent s'effectuer, alors qu'une globalisation plus grande des moyens permettrait aux équipes d'organiser les choses en fonction des besoins réels de leurs élèves.

3) Indexer les moyens aux besoins réels

Sur ce point, et comme je n'ai plus de mission institutionnelle et ne représente que moi, je me permets d'ébaucher une piste : je ne comprends pas ces débats épiques sur le découpage et le redécoupage de la carte des ZEP ; à vrai dire, je pense que la notion de zone n'est plus vraiment pertinente. Je ne suis pas d'accord pour autant, et de très loin, avec l'idée qu'il ne faudrait plus aider les territoires mais simplement les individus, ce qui casserait toutes les dynamiques d'établissement. Je pense qu'il faudrait simplement et très concrètement se donner les moyens de nos ambitions.

Je propose qu'une partie de la DFG et des crédits pédagogiques des établissements soit indexée sur la moyenne de la CSP des familles de l'établissement [[NDLR cette question de l'indexation sur la CSP est évoquée depuis plusieurs années de manière récurrente dans les débats internes au CA de l'OZP](#)], ce qui signifie qu'un établissement qui aurait une CSP inférieure de 50% à la CSP nationale moyenne aurait une dotation en heures et en moyens financiers de 50% supérieure à la dotation moyenne des établissements. Je pense qu'un critère

comme celui-ci serait un critère simple. Les sociologues sont d'accord pour dire que le seul critère qui permette vraiment d'identifier les difficultés, c'est la CSP des familles. Le critère vraiment déterminant, ce n'est pas l'origine ethnique - les fils de cheiks arabes qui sont au lycée international de Gerland à Lyon n'ont pas de problèmes d'intégration. Il ne faut pas nous faire croire que l'intégration est un problème ethnique, c'est un problème social et économique.

Je propose donc que les moyens d'enseignement soient proportionnels aux difficultés socio-économiques des familles et que cette règle soit appliquée à tous les établissements *publics et privés*, du primaire, du secondaire, lycées compris, lycées professionnels également bien sûr, quitte à ce que l'on diminue les moyens dans un certain nombre d'entre eux. On sait bien que, dans certains d'entre eux, une légère diminution du nombre d'heures de cours ne changerait pas fondamentalement les résultats des élèves, alors qu'une augmentation dans d'autres pourrait être déterminante.

4) Des moyens gérés collectivement

Dans cette perspective, une gestion collective de ces moyens globalisés et indexés est indispensable. Il n'est pas question de donner des moyens à des personnes pour qu'elles les utilisent en fonction de leurs caprices personnels. Une gestion collective, cela veut dire un changement complet de l'organigramme de l'éducation nationale au niveau de l'établissement. Je suis partisan de chefs d'établissement auditionnés par les conseils d'administration sur projet avant nomination ; je suis partisan de professeurs principaux déchargés de manière significative et constituant un collectif fort autour du chef d'établissement ; je suis partisan d'un changement radical de la représentation des parents d'élèves, ce que plusieurs pays ont déjà fait avec succès avec un « parlement des parents » élu à la proportionnelle et siégeant de manière permanente en interlocution avec l'administration et avec les délégués d'élèves.

Si nous pouvions avoir dans tous les établissements une instance comprenant, pour chaque niveau de classe, les professeurs principaux, les délégués des parents, les délégués des élèves, et que cette instance ait un pouvoir réel auprès du chef d'établissement, il me semble qu'on irait vers des modalités de gestion collective qui seraient plus en cohérence avec les projets dont nous sommes porteurs. Il me semble aussi que tous, délégués d'élèves, de parents, professeurs principaux et chefs d'établissement, auraient enfin quelque chose à se mettre sous la dent, que les instances représentatives des parents et des élèves cesseraient de chercher de quoi nourrir quelque récrimination individuelle pour se donner le sentiment d'exister et que les délégués de parents en conseil de classe ne chercheraient plus à glaner au dernier moment, comme cela se pratique parfois, quelques renseignements pour défendre x, y ou z, ce qui est une conception tout à fait étrange de la démocratie.

Il faut donc repenser complètement une gestion collective pour laquelle il serait intéressant de se donner les moyens d'innover dans les établissements que vous représentez. D'autant plus qu'il n'est pas nécessaire, pour cela de légiférer, ni de produire des arrêtés, des décrets, des circulaires. Aucun chef d'établissement ne sera sanctionné s'il réunit une fois par mois les professeurs principaux, les délégués de parents et les délégués d'élèves, s'il fait de cette instance une instance forte, s'il la dote d'un budget, s'il lui donne par exemple pour projet, avec un outil adapté, de construire l'emploi du temps de l'année suivante...

5) Un cadre institué collectivement

Je crois beaucoup à la notion de cadre et, quand j'emploie ce terme de cadre, je mets derrière à la fois des aspects matériels (par exemple l'architecture) et des aspects institutionnels (les l'organisation des dispositifs spatio-temporels qui permettent aux personnes de travailler ensemble). Nous n'avons pas pensé l'architecture scolaire du XXIème siècle. Le XIXème l'avait fait : le lycée Montaigne dans lequel nous sommes est un bel exemplaire d'architecture militaire et d'architecture religieuse, en parfaite cohérence avec la religion de la laïcité qui devait y régner.

Partons de la distinction entre *institution* et *service*. La télévision n'est pas une institution, c'est un service, on la met là où l'on veut dans une maison... Or, les élèves, actuellement, entrent dans une classe comme dans une pièce où il y a une télévision. Il faut réinstaurer l'école en s'attachant à construire des cadres structurants. Il n'y a pas d'institution sans rituel, voyez la Justice. Nous vivons dans l'illusion, l'utopie, en pensant qu'on passe aussi aisément de la récréation à la classe et qu'il suffit de dire « Ouvrez votre livre à la page 39 » pour que tous les élèves se rendent immédiatement disponibles à la raison qui s'expose. Nous ne sommes pas ici dans la pensée magique mais pré-magique car, dans la pensée magique, on sait qu'un rituel de passage est nécessaire. Quand on a construit les cathédrales, on avait prévu sept étapes entre le parvis et le tabernacle, entre l'agitation de la place et la contemplation du sacré. Je ne dis pas qu'il faille sept étapes entre la cour de récréation et l'accès à Verlaine mais il en faut au moins une ou deux.

6) Une pédagogie centrée sur le comprendre

Cette idée, je l'ai entendue nettement dans les ateliers. On s'est beaucoup gaussé ici ou là du constructivisme, qui a pu être une chapelle, mais, si on essaie d'entendre ce qu'il a apporté à la pensée pédagogique, c'est une triade simple : « Pour *apprendre*, il faut *faire*, parce que seul faire permet de *comprendre* ». C'est le résumé en trois mots, fondamentalement simples, de tout ce que la pédagogie depuis deux siècles ne cesse d'annoncer, de répéter, de rabâcher, de bégayer. Et pourtant...

En tant qu'ancien directeur d'IUFM, chaque fois que je vois de jeunes enseignants trembler avant d'entrer en classe parce qu'ils se demandent ce qu'ils vont dire à leurs élèves, je leur répète : « Posez-vous plutôt la question : qu'est-ce que je vais leur faire faire ? ». Même si vous leur faites cours, l'important n'est pas votre cours mais ce que leur faites faire pendant votre cours. Vous leur faites chercher des informations, prendre des notes, etc. Cette centration sur l'activité de l'élève est devenue une telle banalité qu'on a presque honte de la rappeler. Mais il faut la rappeler aujourd'hui plus que jamais parce que la tension (en deux mots) monte partout dans les classes et que, quand la tension monte et qu'on veut restaurer l'attention (avec « l' »), il faut du « lest » et pas seulement de l'injonction. Ce n'est pas la peine de s'énerver, de crier plus fort que les élèves, il vaut mieux les mettre au travail... ce que savent très bien, d'ailleurs, les professeurs de certaines disciplines, les professeurs d'éducation physique par exemple. Le problème est que les disciplines véritablement discriminantes, celles qui font l'orientation, sont celles où on ne le sait pas ; majoritairement, ce sont les « disciplines générales » où domine le modèle expositif.

Nous sommes là devant un enjeu fondamental et cette crispation que l'on constate actuellement sur les Lettres n'est pas un hasard. Derrière cette crispation, il y a cette question : enseigner les Lettres, est-ce faire cours et se contenter de faire réussir « les élèves qui suivent », ou bien est-ce faire comme en EPS, une discipline centrée sur le faire et où l'on fait l'hypothèse que même le gamin en surcharge pondérale pourra sauter à la corde ? Cela ne veut pas dire qu'il obtiendra la même performance que celui qui est filiforme mais que, à performance inégale, il pourra accéder à la même compétence, c'est-à-dire qu'il saura prendre son appui, gérer son mouvement, etc.

7) Une pédagogie centrée sur la culture

Ce septième point m'est apparu très fortement dans un atelier. Il me semble, en effet, que ce qui pourrait contribuer à une culture pédagogique de l'excellence serait de centrer la pédagogie sur la culture, en concevant la culture non pas comme ce qui est construit par les savoirs, mais comme ce qui structure les savoirs eux-mêmes. Or, il faut bien voir que, malgré les habillages et, en particulier, l'habillage autour du socle commun de connaissances, nous sommes toujours dans l'idée que les savoirs précèdent la culture, ce qui, à mes yeux et pour beaucoup d'entre vous, empêche précisément à la fois d'accéder et aux savoirs et à la culture.

Ce qui était dit dans l'un des ateliers sur l'approche par la mythologie me paraît particulièrement exemplaire de cette capacité à mobiliser les grandes questions anthropologiques qui intéressent les enfants pour, à partir d'elles, mettre en route le processus d'acquisition des savoirs. On voit bien ici que la culture mobilise et je ne saurais trop dire, sur ce point, la dette que j'ai à l'égard des travaux de Jérôme Bruner et de bien d'autres. La culture n'est pas un couronnement qui viendrait à la fin d'une scolarité formaliste et fastidieuse, mais elle est bien, profondément, ce qui donne sens à l'ensemble des savoirs.

Ainsi, par exemple, l'idée de n'enseigner la philosophie qu'en terminale - générale et technologique et pas professionnelle - s'est construite à une époque qui était complètement formatée sur la conception d'une culture comme couronnement. Si l'on se situe dans une autre perspective, il faut traiter en même temps la culture et les savoirs et à tous les niveaux taxonomiques, c'est-à-dire à tous les niveaux de complexité. Il faut donc revoir la place de l'enseignement de la philosophie.

8) La culture ne s'oppose pas à la formalisation

Ce n'est pas parce qu'on traite en même temps la culture et les savoirs qu'on doit s'interdire la formalisation, de faire des inventaires, de se donner les moyens de vérifier les acquis. Dans un débat récent pour un hebdomadaire, mon interlocuteur expliquait que nous avons abandonné l'exigence parce que nous avons abandonné une pédagogie exclusivement centrée sur les exercices. J'ai essayé de lui dire - mais en vain - qu'on sait bien que, pour apprendre à jouer du piano, il faut monter des gammes, mais que cela n'interdit pas d'amener l'enfant au concert. Les deux démarches ne sont nullement incompatibles et l'idée que l'une fonctionnerait sans l'autre et que, si l'on introduit l'une, on abolit l'autre me semble relever de l'absurdité.

Ce n'est pas parce qu'on a une entrée globale qu'on ne peut pas avoir des temps de formalisation analytique. On peut se donner, de temps en temps, les moyens de se demander où l'on en est, ce que l'on a appris, ce que l'on a fait, de mettre cela en perspective, de le relier du plus complexe au moins complexe, d'écrire des définitions. Ce n'est pas parce qu'on travaille sur la mythologie qu'on n'aura pas un cahier avec des définitions sur ce que c'est qu'une introduction, un exemple, etc.

9) Considérer la scolarité comme un continuum

Nos ne disons là rien qui soit très neuf : Jean Zay l'avait dit et le plan Langevin-Wallon a beaucoup insisté sur la nécessité de penser le continuum scolaire. Le continuum, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'étapes, mais que ces étapes sont organisées de telle manière qu'elles se déroulent de façon accessible aux élèves, qu'aucune rupture n'est génératrice de décrochage.

Dans l'un des ateliers, on a insisté sur la rupture entre le CM2 et la 6^{ème} : elle est très forte, en effet. Elle ne touche pas également tous les élèves mais, de manière plus grave, les garçons de milieu très défavorisé, de manière moins grave les filles de milieu très défavorisé, de manière beaucoup plus légère les autres. Le recul sur certains apprentissages fondamentaux au cours de la 6^{ème} (et même de la 5^{ème}) est, à cet égard, significatif ; c'est pourquoi je suis assez scandalisé par la façon dont on stigmatise les enseignants du premier degré alors qu'on sait bien qu'il y a chez certains élèves une déconstruction qui s'opère à l'entrée au collège et que cette déconstruction doit être un véritable objet de travail. La possibilité pour l'élève de sixième - je l'ai entendu dans deux ou trois ateliers - d'avoir un ou plusieurs véritables interlocuteurs, d'avoir une équipe incarnée et structurée en face de lui et non pas une juxtaposition de personnes est évidemment fondamentale.

Les statistiques le disent et c'est malheureusement vrai, l'élève qui, à la fin de la 6^{ème}, n'est pas capable de mettre ses fiches dans un classeur ni de mettre en ordre son cartable n'ira pas très loin. Les capacités d'organisation du travail, de maîtrise du métier d'élève, s'acquièrent pour l'essentiel en 6^{ème}. Je serais partisan, pour ma part, mais ce sont des choses difficiles techniquement, d'organiser systématiquement la transition CM2-6^{ème} d'une manière beaucoup plus douce, en introduisant un peu de décroisement et un peu de pluri-enseignement en CM2, avec en sixième, sur la base du volontariat, des professeurs principaux acceptant une part de polyvalence... ceci ne signifiant nullement que je sois d'accord avec la conception de la polyvalence qui est celle de ministre actuel.

On a évoqué aussi, plus brièvement dans un atelier, la rupture collège-lycée. C'est également une rupture fondamentale, sur laquelle on n'a pas assez travaillé. L'idée de la seconde indifférenciée qui, malheureusement, n'existe pas dans les lycées professionnels et la plupart du temps n'existe plus ailleurs, c'était aussi l'idée - largement dévoyée dans les faits - d'une année transitoire préparant à l'exercice de choix souvent déterminants et parfois irréversibles. La continuité collège-lycée me paraît particulièrement importante en ZEP, où l'entrée au lycée représente pour beaucoup d'élèves une rupture difficile et nécessitant une prise en charge adaptée.

J'entendais, ici ou là, des collègues évoquer avec raison la question du tutorat entre élèves : on devrait, en effet, impliquer systématiquement les grands élèves de lycée qui

devraient pouvoir jouer ce rôle de tuteurs pour les jeunes qui arrivent. Cela existe, cela s'est déjà fait ; il faut le reprendre et y insister ; il faut inventorier tous les moyens permettant que cette rupture soit un peu mieux assumée par les élèves.

10) Faire de l'évaluation non pas une sanction mais un défi à surmonter

Cet objectif est vieux comme la pédagogie, mais, malheureusement, est encore ignoré de l'immense majorité des établissements, même s'il commence à être mis en pratique en ZEP. Rien n'est pire à mes yeux que l'élève qui bâcle son devoir pour avoir 6 et à qui l'on met 6 sans lui demander d'améliorer sa performance : c'est une « pédagogie bancaire », comme disait Paulo Freire, le marché fait la loi. On m'a beaucoup reproché d'avoir porté les TPE, les IDD, les PPCP, etc., et d'avoir ainsi cherché - a-t-on dit - à introduire des ersatz de mai 68 dans l'institution scolaire. J'ai eu toutes les peines du monde à tenter d'expliquer que les IDD, les TPE, les PPCP s'inspiraient plus du « chef d'œuvre » des compagnons du Moyen Âge que de mai 68 : c'est une manière d'introduire une pédagogie de l'exigence et de l'excellence, contre la pédagogie du marché...

Il n'y a d'évaluation constructive dans la vie d'un individu que l'évaluation d'un projet dans lequel il s'est investi, dont il est fier et pour lequel il a été accompagné dans l'exigence de perfection. C'est là un point sur lequel je suis d'accord avec un certain nombre de contempteurs de l'école. Je ne pense pas comme eux qu'aujourd'hui les élèves soient moins savants ni que l'école transmette moins de contenus. En revanche, je pense avec eux qu'elle transmet moins d'exigence, ce qui n'est pas du tout la même chose.

Or, si nous avons travaillé à l'introduction des IDD, des TPE et des PPCP, c'était pour réintroduire de l'exigence, c'était pour accompagner l'élève et lui dire : « Je vais t'aider à aller jusqu'au bout d'un projet et à faire en sorte qu'il soit parfait. Tu vas recouper tes sources, tu vas mettre en pages correctement ton texte, tu vas faire attention aux virgules, et puis tu vas veiller au choix des mots et ne pas utiliser « maison » à la place de « demeure »... C'est comme en gymnastique, si tu mets ton pouce ou ton index du mauvais côté de la barre fixe, tu ne prendras pas ton appui correctement. »

Ce goût de la perfection, cette capacité de l'élève à entendre qu'on exige de lui le meilleur dans un défi qui lui est proposé, je crois que vous pouvez le porter en ZEP autant et sinon plus qu'ailleurs. Pour l'immense majorité des élèves de ZEP, c'est très difficile, mais cela en vaut vraiment la peine. Et quand des élèves pourront dire : « ça, c'est nous (ou c'est moi) qui l'avons fait, le prof nous a enquinés (ils le diront autrement) mais on l'a fait quand même et on est content de ce qu'on a fait ! », alors je crois que nous aurons en partie justifié notre salaire.

11) Un accompagnement formatif beaucoup plus grand des enseignants

Cela a été dit dans les ateliers où je suis passé, la formation continue n'est pas à la hauteur des besoins, en particulier dans les zones d'éducation prioritaires, ni en termes d'offre quantitative ni en termes de méthode parce que cette formation n'est pas en accord avec ce que vous essayez de mettre en oeuvre dans votre propre dynamique collective et dans vos

classes : cette dynamique pédagogique fondatrice qui se résume dans le *triptyque projet-obstacles-ressources*.

On met les élèves en situation de projet, ils rencontrent des obstacles, on leur donne des ressources. Ils réalisent leur projet en surmontant les obstacles et ainsi ils apprennent. Quand on a dit cela, on a dit à peu près ce qui fait l'essentiel de la pédagogie. Si on veut être complet, on ajoute, aussi, « réinvestissement ». Globalement, tous les textes pédagogiques disent la même chose. Il y a de nuances - on peut remplacer « projet » par « question » ou par « situation problème » - mais l'essentiel, c'est la démarche et cette démarche (projet-obstacles-ressources-réinvestissement) me semble impérativement devoir être utilisée en formation continue et dans l'accompagnement des enseignants. Pour cela, il conviendrait de donner un droit de tirage aux établissements, de manière que leur projet soit accompagné, qu'on leur fournisse les ressources permettant de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent, qu'on les accompagne vraiment dans leur travail... Cela est, malheureusement, très loin d'être le cas.

12) Le travail avec les familles

Je reviens sur cette question, déjà évoquée lors d'un point précédent à propos de la gestion collective. La situation scolaire actuelle est marquée par une crispation, qui, à en croire ce que dit la presse et qui ne correspond pas à ce qui se passe réellement dans les ZEP, se résumerait, en gros, à une opposition entre des professeurs corporatistes et des familles consuméristes. Cette représentation est peut-être vraie dans certains lycées de centre ville et encore cela n'est pas sûr. Mais la laisser se généraliser me paraîtrait tout à fait dommageable. À cet égard j'ai été attentif à ce qui a été dit de certaines initiatives de travail régulier avec les parents autour d'objets communs.

La première condition, en effet, pour travailler avec les parents, c'est de se donner des objectifs communs de travail. Sinon, on ne peut que les convoquer pour les gronder ou, éventuellement, pour les informer, avec, d'ailleurs, souvent une absence assez criante de professionnalisme. J'ai été parent d'élève et ai pu assister à ces petites scènes où l'on voit les sept professeurs alignés qui ne savent pas lequel va prendre la parole le premier. Ils se poussent du coude, le professeur de musique dit : « Ah ! je remplace la prof de maths qui est dans la classe d'à côté mais elle m'a chargée de vous dire que la classe de vos enfants est la plus mauvaise qu'elle ait eue dans toute sa carrière ». Aucune préparation en amont, pas d'animation de réunion, aucune convivialité et après on se plaint que les parents soient consuméristes ! Qui pourrait se permettre de traiter les gens ainsi en dehors de l'école ? Ailleurs, ils ne viendraient pas, mais là ils savent qu'on a le pouvoir sur leurs enfants.

Il y a donc un vrai travail d'accueil à faire en direction des familles, y compris en allant chercher les familles comme vous, vous le faites. J'ai entendu des choses intéressantes sur ces parents qui servent de relais entre les familles que l'on connaît et celles qu'on n'arrive pas à contacter, etc. Il faut encourager toutes ces initiatives qui font que les familles ont le sentiment d'être respectées et qu'on ne s'adresse pas à elles seulement pour leur faire des reproches.

13) Une double conviction éthique

J'en viens au dernier point, qui est plus général : c'est quelque chose qui m'est cher et que je retrouve forcément dans ce que disent les autres puisqu'on retrouve toujours chez eux ce qu'on porte en soi. J'ai perçu, dans vos propos, une double conviction, d'ordre éthique, qui me semble fondatrice : *tous les élèves peuvent apprendre* (première conviction) mais *nul ne peut contraindre quiconque à apprendre* (seconde conviction).

On voit bien que le problème est de tenir les deux affirmations en même temps. Si on ne garde que la première conviction, cela donne une situation comparable à ce qui se passe au Japon où, dans les lycées, les enseignants viennent d'obtenir l'autorisation de délivrer des anxiolytiques et des tranquillisants aux élèves qu'ils trouvent un peu agités, et cela sans passer par une médiation médicale. Le principe selon lequel tous les élèves peuvent apprendre, s'il est manipulé dans une perspective de dressage, va donner « le meilleur des mondes ».

C'est pourquoi nous sommes en même temps convaincus que nous ne pouvons pas contraindre un élève à apprendre, parce qu'apprendre, c'est s'engager, c'est mettre en jeu sa liberté, c'est faire un pas vers quelque chose d'inconnu et que cela, seule la personne peut le décider. Mais, si on se contente de cette seconde conviction, cela peut aboutir à la conclusion : « On leur offre le savoir, ils n'en veulent pas, c'est leur problème ».

Ma responsabilité d'enseignant est donc énorme : je dois créer les conditions pour que les élèves décident de s'engager dans les apprentissages et ces conditions, je n'aurai jamais fini de les créer, puisque tous les élèves peuvent apprendre et qu'il y en a qui n'apprennent toujours pas. On revient à Makarenko : « L'élève est malade, soignez le milieu ».

Conclusion

Je vous ai exposé les treize points que j'ai notés et que j'ai rapidement structurés en vous écoutant ce matin, mais, pour un bonne partie d'entre eux - vous vous en doutez - c'étaient des idées qui me tenaient déjà beaucoup à cœur.

En conclusion, je reviens à la commande initiale de l'OZP qui portait sur la formation des enseignants aux pratiques d'excellence. Cette formation d'excellence est une nécessité, mais elle se heurte institutionnellement à un verrou, à un obstacle qui est le concours au milieu des deux années d'IUFM. Je l'ai dit dès 1989 : ces deux années coupées par un concours n'ont ni queue ni tête, c'est une année de bachotage et une année de stage accompagné. Certains IUFM parviennent quand même à faire des choses importantes, intéressantes et superbes, mais ce cadre n'est pas adapté à une formation professionnelle qui mériterait au moins deux années, au niveau du master évidemment, c'est-à-dire avec un niveau bac + 5... ce qui supposerait, corollairement, une revalorisation financière. Je crois qu'il faudra, un jour ou l'autre, faire cette réforme. Le plus tôt sera le mieux.

Ajoutons à cela une formation progressive et qui intègre dans les concours non pas une évaluation des « savoirs pédagogiques » - on ne peut pas demander à quelqu'un d'avoir des savoirs pédagogiques avant d'avoir enseigné dans une classe - mais la capacité de la personne à accueillir les interrogations pédagogiques, c'est-à-dire à accueillir l'idée que, si ça ne marche pas, ce n'est pas forcément la faute de l'élève. C'est cette capacité qu'on devrait

pouvoir vérifier quand on recrute quelqu'un dans l'enseignement parce que c'est elle qui fait la différence. Aujourd'hui, s'il y avait quelque chose à dire d'important sur la formation et le recrutement des enseignants, ce serait de reconnaître la pédagogie comme une dimension du métier et comme faisant partie des critères de recrutement de ce métier.

Voilà quelques idées un peu iconoclastes. Même si elle sont un peu désordonnées, j'ai tenu à vous les livrer parce que j'estime que je vous les dois, que nous vous les devons, à vous qui travaillez en ZEP... parce que c'est, bien évidemment, dans les situations que vous avez à affronter que s'élabore une école dont je souhaite qu'elle sorte de ce modèle taylorien invraisemblable que l'on fait perdurer de façon absurde... mais dans l'intérêt de quelques-uns quand même. L'école démocratique reste à construire, c'est un beau chantier. Dès lors que nous ne choisissons pas le camp de la renonciation...

Compte rendu rédigé par Jean-Paul Tauvel et relu par Philippe Meirieu