

"Tu comprends, les enseignants ne peuvent pas faire ce qu'ils veulent, il y a les programmes..."

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues GFEN
Centre de Langues - Université Lyon 2

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN
Dossier : Des idées qui ont la vie dure, n° 108, avril 2003 (pp. 8-10)

Toute organisation sociale engendre un système de contraintes auxquelles est soumis l'individu qui en fait partie. Ces normes ou pratiques socialement sanctionnées ont valeur officielle, légale mais sont, d'ordinaire, assez mal vécues y compris lorsqu'il s'agit de l'institution scolaire.

Apprendre, c'est jouer avec les contraintes. La langue elle-même est un système de contraintes dans lequel le sujet parlant ne peut pas faire "n'importe quoi" mais réussit tout de même à faire œuvre de création constante. La contrainte lui permet de prendre appui pour agir et créer. L'enseignant, d'autre part, est investi d'une mission, celle de faire apprendre, et soumis à des contraintes fortes imposées par l'Institution. Ces contraintes sont souvent invoquées pour dénoncer les rigidités et les freins à l'initiative personnelle, voire même pour justifier un certain immobilisme dans les pratiques. Qu'en est-il vraiment, ces contraintes sont-elles aussi "contraignantes" qu'on le dit, n'y a-t-il là que du négatif, de quelle marge de manœuvre dispose l'enseignant et pour quoi faire ?

Rapports avec l'Institution

Un fait certain : aujourd'hui beaucoup des orientations préconisées par l'Institution rejoignent les préoccupations et les propositions des mouvements pédagogiques novateurs : pari sur l'éducabilité ¹, développement de l'autonomie, de l'esprit critique, importance des valeurs et construction de la citoyenneté ², importance de l'évaluation, pédagogie "active" ³, etc. Néanmoins, il y a parfois loin du texte à la réalité et on ne peut que constater le manque de volonté politique dans la mise en œuvre réelle des orientations préconisées. D'autre part, sur le terrain, ces principes rencontrent une réalité qui résiste : programmes, horaires, classes, collègues, parents, culture d'établissement ⁴, moyens, mais aussi peurs, habitudes de pensée et de travail qui trouvent leur origine bien souvent dans une représentation de la classe comme le

¹ B.O. n° 22 du 29 mai 1997 "Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel" : "les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme **des personnes capables d'apprendre et de progresser** et qui les conduit à devenir les acteurs de leurs propre formation" (souligné par nous), p. 1572

² Ibid. : "(le professeur) les (les élèves) aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté", p. 1572

³ Ibid. : "Il (le professeur) favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage", p. 1574

⁴ La structure, l'histoire, les projets de l'établissement lui confèrent une identité, une culture.

champ clos d'un affrontement entre enseignant et élèves.

Sans doute faut-il commencer par faire la part des choses : sur quoi peut-on agir ? L'exercice de la liberté ne s'opère que dans un champ de contraintes multiples. Il nous est difficile de chambouler totalement horaires, programmes, niveaux de classe. L'immense majorité des enseignants est attachée au caractère national de ces éléments qui sont une garantie contre l'arbitraire et les inégalités. L'établissement dans lequel un enseignant est affecté — souvent à sa demande, sauf dans le cas des "débutants" — offre des caractéristiques propres dont on ne peut pas faire facilement abstraction. Mais il existe tout de même des espaces pour agir : nous disposons de quelques marges de manœuvre pour lancer des projets, travailler en équipe, commencer à mettre en œuvre d'autres pratiques d'enseignement et d'évaluation. Paradoxalement, il arrive que l'institution elle-même nous y invite, comme tendent à le prouver les textes officiels, certains chefs d'établissement ou certains inspecteurs, même si, encore une fois, sur le terrain et selon les lieux, la mise en œuvre peut ne pas être facilitée.

D'autre part, et surtout lorsqu'on débute dans ce métier, on se trouve confronté à un certain nombre de peurs diffuses dues à l'absence de maîtrise et qui, si elles ne sont pas suffisamment travaillées, dans la formation par exemple, peuvent freiner l'initiative personnelle, la prise de risque, le désir de changement. Il y a urgence à travailler, dans un va et vient entre théorie et pratique, sur les questions que se posent légitimement tout nouvel enseignant : Comment construit-on la relation pédagogique et les conditions de travail en classe ? Comment enrichit-on sa "boîte à idées" ? Quelles activités mettre en place pour un grand groupe ou — on en parle encore moins — pour un tout petit groupe où l'enseignant doit se rendre encore plus "inutile" ? Comment articuler la multitude des tâches, parfois ressenties comme contradictoires, dont l'enseignant est investi ? Etc. La nécessité de prendre en compte la complexité du métier, l'hétérogénéité des élèves, le travail en équipe est clairement affirmée dans tous les textes officiels mais la réalité doit être mise en œuvre dans la formation. Comment apprendre à travailler en équipe lorsque, tout au long de son cursus scolaire, universitaire ou à l'IUFM, on n'a appris que l'individualisme ou entendu rabâcher des recommandations jamais expérimentées : faites ce que je dis et non pas ce que je fais ? Combien de cours magistraux, d'interventions ou de conférences a-t-on subis sur le travail de groupe, la pédagogie du contrat ou le travail en équipe, sans jamais — ou rarement — avoir été invité à expérimenter tout cela dans le temps même de la formation ? Manque de temps, invoque-t-on souvent. N'est-ce pas la même "excuse" qui sert, en classe, lorsqu'il s'agit de travailler autrement avec les élèves ?

Il faudrait aussi réfléchir au fait qu'on puisse attribuer un certain nombre de pratiques aux contraintes institutionnelles — notation sans réflexion sur l'évaluation, exercices structuraux, résumé de la leçon copié au tableau ou dicté en fin de cours... — lorsqu'elles sont en contradiction formelle avec les textes officiels. A cet égard, les instructions sont explicites et récuses ces pratiques fort courantes ¹. D'autres langues, il est vrai, reconnaissent le bien fondé

¹ B.O. n° 22 du 9 juin 1988 "Programmes des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique. Disciplines littéraires. Espagnol" : "On **évalue** réellement cette assimilation non pas au moyen d'exercices qui entraînent l'emploi mécanique d'une langue formelle et qui font au hasard une très grande place (QCM, réponses par vrai ou par faux, etc.), non pas en usant du thème qui flatte chez l'élève une tendance naturelle à penser en français et à traduire mentalement ce français en espagnol avant de s'exprimer, mais fondamentalement grâce à **des exercices et à des activités qui incitent à mettre les structures au service d'idées et de sentiments personnels que l'on veut communiquer**" (p. 85, souligné dans le texte). "Enfin cette recommandation : si l'on comprend que le professeur puisse parfois porter au tableau, au cours du commentaire, quelques indications très succinctes qui permettront à l'élève de s'orienter à travers son texte lorsqu'il le reverra à la maison, il ne convient pas de prendre des minutes précieuses sur le temps d'expression orale de la classe pour faire recopier, à la fin de l'heure, un résumé du texte ou de son commentaire. La teneur linguistique et

de "tests spécifiques". On voit, néanmoins, que certaines habitudes transmises et facilement adoptées ne trouvent pas obligatoirement leur justification dans les contraintes institutionnelles, mais sans doute dans une conception pseudo rationnelle de la pratique.

Reste à méditer sur l'invitation à former un individu critique et autonome. Il nous faut aider nos élèves à développer leur esprit critique (mais pas trop sur nos pratiques d'enseignement !). Il faut les aider à construire autonomie et pensée personnelle (mais pas trop contestataire!) : ils doivent être capables de se plier aux modes de pensée consensuels. Rompus à des habitudes acquises depuis très longtemps à l'école, capables de résister, tout comme les adultes à la nouveauté, mais très souvent prompts à accepter l'insolite ou l'aventure, ils représentent certainement une des contraintes les plus lourdes dans notre travail et en même temps notre atout majeur.

Les stratégies de l'enseignant

Nous avons l'habitude de dire au GFEN que la contrainte est libératoire. Loin de prôner la non-directivité, nous pensons que nous devons intervenir de façon très directive sur le dispositif d'apprentissage, la situation, le contexte, pour que, paradoxalement, le cheminement intellectuel puisse s'effectuer en toute liberté. C'est ce que nous mettons en œuvre dans les ateliers d'écriture — où les contraintes fortes deviennent des facilitateurs de l'écriture pour chacun et pour tous — , dans l'élaboration de dispositifs qui obligent à un faire permettant la construction d'un savoir ou d'un comportement intellectuel, dans les emprunts à la pédagogie institutionnelle à travers la mise en place de "conseils" réguliers.

On peut effectivement jouer avec les contraintes mais aussi s'en servir comme levier. La contrainte devient alors un outil de mise en activité intellectuelle, l'instrument d'une émancipation. Quelques exemples pour illustrer ce pari mis en œuvre dans toutes les pratiques décrites dans les chapitres qui précèdent :

- **les effectifs ?** Si le nombre d'élèves "rend notre tâche impossible", alors il nous faut inventer des stratégies dans le court terme — qui n'excluent en aucun façon un autre type de bataille, à plus long terme — : démultiplication grâce au travail en petits groupes qui permet de décaler le centre de gravité dans la classe et met les élèves en situation de développer une certaine autonomie. La prise de parole sera confiée à un "rapporteur" pour le groupe qu'on pourra faire varier plus aisément, du fait même de la contrainte apportée par ce type de travail : même si on est très timide, on acceptera plus volontiers d'être le porteur du travail collectif que d'assumer, tout de suite, une parole "individuelle" ¹.

- **l'hétérogénéité ?** Considéré comme un handicap, l'hétérogénéité peut être une chance pour la classe, à condition de changer notre manière de percevoir le problème. Plus les gens sont différents, plus ils vont apprendre si nous favorisons les échanges entre eux, en installant des situations où ils sont obligés de chercher, d'analyser, de s'entraîner et de s'entraider en groupe. C'est toujours avec d'autres différents que nous construisons individuellement notre propre savoir. C'est ce que nous appelons au GFEN, l'auto-socio-construction : construction

conceptuelle du résumé le situe naturellement en deçà du modèle que le texte d'auteur doit rester. L'expérience montre que l'élève qui apprend sa leçon s'intéresse à ce résumé au point de négliger l'essentiel, à savoir la relecture réfléchie du passage expliqué en classe et la mémorisation de ces données linguistiques et culturelles les plus représentatives" (p. 80).

¹ On trouvera cet aspect plus développé dans le chapitre 3.6. (3ème partie) "Rôle du groupe".

individuelle dans une recherche collective, dans un échange de savoirs et de stratégies entre pairs, pourtant différents. Sans cette volonté de travailler ensemble, dans la solidarité, nous prenons le risque énorme d'accentuer un processus dangereux pour la démocratie ².

• **les examens ?** Les épreuves normalisées peuvent être l'occasion d'un travail intelligent sur les exigences qu'elles recèlent et les compétences requises pour y réussir. Avant de se lancer à corps perdu dans la réalisation ou l'entraînement à des exercices formels — argumentation, synthèse, résumé, traduction, transpositions grammaticale, etc... — on peut prendre le temps de décoder avec les élèves les attentes qui s'expriment à travers la consigne de travail, les types de savoirs nécessaires, les stratégies à employer. On passe alors de la contrainte, qui peut, dans certains cas, être de l'ordre du non-sens, au projet individuel et collectif ³.

• **l'évaluation ?** Une obligation institutionnelle qui nous oblige à réfléchir à notre pratique et à inventer des outils "possibles". La recherche dans ce domaine et notre expérience rend caduque la pratique de la note sans une réflexion sur le sens du travail et la manière de faire évoluer l'apprenant. Les grilles qui inondent le marché de l'édition ne sont pas transposables directement — quand elles ne sont pas simplement enfermantes —. Nous sommes contraints à bâtir de nouveaux outils en fonction des différentes situations que nous mettons en place et à les faire évoluer en fonction de notre propre évolution ¹.

• **le travail en équipe ?** Cela ne se décrète pas. Il arrive que ce ne soit pas possible dans l'établissement où l'on travaille, malgré le désir qu'on en a et les efforts déployés. On peut le créer à l'extérieur, dans des groupes de recherche qui permettent de mettre en réseau des gens — de l'école primaire à l'université et multilingue au Secteur Langues, et dans d'autres secteurs du GFEN, par exemple — qui n'auraient pas pu se rencontrer dans un même établissement. Il permet des échanges d'autant plus riches qu'il y a moins de cloisonnement et une création sans cesse renouvelée. Il aide à poser des jalons dans une vision à plus long terme.

La contrainte est effectivement un frein quand on ne se construit pas des outils pour la transformer. On peut d'ailleurs se demander — au risque d'apparaître comme provocateurs — si nous ne souffrons pas, justement à l'École, d'un manque de contraintes ? Il y a des contraintes qui s'exercent dans la société et qui auraient intérêt à s'exercer à l'école. Je n'en citerai qu'une, ici. Il s'agit des contraintes de la démocratie qui consiste en la séparation des pouvoirs, conquête citoyenne qui ne s'exerce pas à l'école puisque c'est le seul lieu où on est juge et partie : l'enseignant est, à la fois, celui qui accompagne l'élève dans l'apprentissage, et celui qui sanctionne ². Bernard Defrance n'hésite pas à parler de "zone de non-droit" lorsqu'il s'agit de l'école ³.

² Philippe MEIRIEU et Marc GUIRAUD, *L'école ou la guerre civile*, Plon, Paris, 1997, et plus particulièrement le chapitre IV. 1. "Une école obligatoire : pour qui et avec qui ?", pp. 95-124

³ Voir "B comme Brevet ou Baccalauréat" in GFEN, **Repères pour une Education Nouvelle. Enseigner et (se) former**, Chronique sociale, Lyon, 2001

¹ Voir chapitre 5 (1ère partie) "Evaluation".

² Albert JACQUARD, *Inventer l'homme*, Editions Complexe, Bruxelles, 1984 : "Par une étrange aberration notre système éducatif demande aux mêmes personnes de jouer les deux rôles. Profitant de l'ambiguïté du mot, chaque enseignant est mis dans l'obligation d'être à la fois un maître — celui qui initie, qui enseigne, qui fait partager sa compétence — et un maître — celui qui domine, qui ordonne, qui impose sa volonté (selon le Robert). Ces deux rôles étant incompatibles, les enseignants ne peuvent éviter d'être des traîtres ; ou bien ils trahissent la confiance de leurs élèves, qui attendent d'eux une totale connivence ; ou bien ils trahissent le système social, qui attend d'eux un jugement sans faiblesse.", p. 170.

³ Bernard DEFRANCE, *La violence à l'école*, Syros, Paris, 1990.

Que serait l'école sans contraintes ? Quelle construction de l'individu et des savoirs sans contraintes ? Nous savons que nous nous construisons "contre" et "avec", en nous opposant et en prenant appui, dans la famille, mais aussi à l'école. La loi rend libre, paradoxalement. Nous devons protester et revendiquer — il y a des lieux pour cela — mais en même temps, nous pouvons agir, en étant patient, en sachant que les transformations profondes demandent du temps, parce qu'il s'agit avant tout de transformation des mentalités mais que les choses avancent inéluctablement.

Maria-Alice MEDIONI