

# Entre contraintes et injonctions, des espaces pour se sentir vivant.e

Maria-Alice MÉDIONI Secteur langues du GFEN

**L**e métier enseignant est un métier difficile. Un des trois « métiers impossibles », d'après Freud, parce que, pour chacun d'eux, « on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant »<sup>1</sup>. Un métier, d'autre part, souvent empêché : « L'activité empêchée, c'est le salarié qui, à la fin de la journée, se dit "aujourd'hui encore, j'ai fait un travail ni fait, ni à faire". C'est la mauvaise fatigue qui provient de tout ce que l'on n'arrive pas à faire. C'est ce travail qui vous poursuit, vous empêche de dormir. L'activité empêchée, c'est ne pas pouvoir se reconnaître dans ce que l'on fait »<sup>2</sup>. Comment s'en sortir entre le fait qu'on « n'a jamais fini » et les contraintes et injonctions contraires à ce que, en tant qu'enseignant.e, on pense devoir faire ?

même façon et s'en informe, le plus souvent, soit par le biais des formations, soit par la presse syndicale. D'autre part, toute prescription est toujours interprétée. Elle est d'ailleurs, déjà passée bien souvent par le filtre d'un formateur ou d'un collègue « plus expérimenté » qui en délivrera un « résumé » plus ou moins proche du texte initial. Cette prescription ainsi transmise sera nécessairement à nouveau interprétée par celle.celui qui la reçoit. Et c'est ainsi que se développe à l'insu de tous une « culture » qui relève parfois du fantasme.

## Quelques exemples

### La note

La méconnaissance des textes a produit un retour et un recours inconsidéré à la note qui avait semblé perdre du terrain au profit de l'évaluation formative. Les travaux en docimologie depuis 1932 ont sérieusement écorné la confiance dans les instruments de mesure utilisés en évaluation sommativ<sup>3</sup>. Toute une série de rapports constatent que « La conversion de toute évaluation en note et, dans certains établissements, le compactage en "note moyenne" par discipline sur le bulletin trimestriel de toutes les notes obtenues par l'élève au cours du trimestre [...] réduisent considérablement la précision de l'analyse des acquis et des manques »<sup>4</sup>. Plus récemment, le dossier de synthèse, produit par le CNESEO (Centre national d'étude des systèmes scolaires) sur la thématique : *L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*<sup>5</sup>, constate dès l'introduction que « les notes et les classements produisent des effets délétères bien documentés, qui semblent d'autant moins légitimes quand l'enjeu n'est pas de sélectionner » (p. 6). Parmi les effets délétères cités : tendance à chercher à être les meilleurs ou à éviter d'avoir une mauvaise note plutôt qu'à apprendre, à progresser dans leur apprentissage, résignation apprise, réduction de la motivation, reproduction des inégalités, développement de

## Le prescrit, les normes

Commençons par éclaircir un tant soit peu le prescrit dans le travail enseignant. Comme dans tout métier, la prescription dans le travail enseignant est très importante. Elle concerne aussi bien les programmes que les objectifs, mais bien d'autres domaines également, et peut émaner aussi bien de l'institution que de l'établissement ou de la discipline enseignée. Ces normes sont souvent ressenties comme un carcan insupportable, incompatible avec l'autonomie et la responsabilité de l'enseignant.e et/ou avec l'idée qu'un.e enseignant.e n'est pas un simple exécutant de directives mais un concepteur de son activité. Parallèlement, malgré l'avalanche de textes et de recommandations qui pleuvent sur la profession, beaucoup d'enseignant.e.s se plaignent de ne pas être suffisamment guidé.e.s.

Pour autant, quand on fait de la formation, on ne peut qu'être surpris par la méconnaissance des normes dont tout le monde fait état. D'une part, les textes prescriptifs sont peu connus : seuls certains formateurs, syndicalistes ou chercheurs, dont le travail consiste à s'y intéresser, prennent le temps de les lire car ils sont pléthores. Un.e enseignant.e ordinaire ne peut s'y consacrer de la

**1** Freud S. (1939) Analyse terminée et analyse interminable. *Revue française de psychanalyse*, t. XI, n° 1.

**2** Clot Y. (2012) Entretien avec Yves Clot. In Yves Clot / Christophe Dejours : Plaisir et souffrance au travail, deux regards. Propos recueillis par Xavier de la Vega. *Sciences Humaines*, n° 242 - Nov. 2012.

**3** Pour plus d'informations, voir Médioni M.-A. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Chronique sociale.

**4** IGEN, « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? », *Rapport n°2005-079*, Juillet 2005 (p. 35). [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/acquis\\_des\\_eleves.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/acquis_des_eleves.pdf)

**5** Florin, A., Tricot, A., Hesne J.-F., Piedfer-Queyney L., Simonin-Kunerth, M., (2023). *Dossier de synthèse : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval\\_Dossier-de-synthese.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Dossier-de-synthese.pdf)

stratégies à des fins personnelles et de comportements antisociaux comme la tricherie (p. 15). De la même façon, le stress et l'anxiété se font également sentir sur une grande partie des enseignant.e.s (p. 14), d'autant que la pression dans les établissements scolaires peut être particulièrement lourde.

Pour autant, le rapport rappelle que « **Malgré la volonté institutionnelle de faire évoluer les pratiques, l'évaluation est peu concertée et parfois peu cohérente dans ses finalités** »<sup>6</sup> (p. 19) et que « *Les enseignants français ont une assez grande liberté pédagogique dans le choix du type d'évaluation, des instruments et critères utilisés. Le cadre institutionnel français est très peu contraignant par rapport à certains pays de l'OCDE. Le pourcentage d'enseignants déclarant gérer eux-mêmes « fréquemment » ou « toujours » leur processus d'évaluation est nettement plus élevé que la moyenne OCDE (96 % contre 77 %)* » (p. 28). La difficulté majeure semble résider dans l'attachement à une évaluation « *imprégnée d'une idéologie méritocratique, [qui] permet de récompenser les élèves jugés comme les plus méritants par de meilleures notes, et in fine vers une orientation, puis vers une position sociale jugées comme plus enviables. Butera souligne que ce modèle méritocratique, qui repose sur l'égalité des chances, va à l'encontre d'un principe d'évaluation comme soutien à l'apprentissage (basé sur une égalité des acquis)* » (note Butera, Cnesco, 2023) » (p. 31). Philippe Meirieu va même plus loin quand il affirme : « *La démagogie et le laxisme, c'est la notation traditionnelle...* »<sup>7</sup>.

Même si la note n'a pas la même prégnance dans l'enseignement primaire, le recours à des formes d'évaluation variées est tout aussi peu fréquent. Les enseignant.e.s, plus particulièrement dans le secondaire, semblent tiraillés entre d'une part, un insupportable (les effets délétères sur les élèves, leur propre souffrance) et d'autre part, une mise en conformité avec une demande plus locale de toujours plus de notes (l'établissement, l'inspecteur...) dont ils sentent bien qu'elles n'ont d'autre fonction, comme le rappelle le Cnesco, que la sélection. De plus en plus d'enseignants sont persuadés que « *la note est un écran qui empêche l'apprentissage, qu'elle occulte toute évaluation* », mais n'ont pas encore pris « *conscience que, finalement, rien ni personne n'(... ) oblige à mettre des notes ! La seule obligation institutionnelle que nous ayons, c'est de mettre une note sur le bulletin trimestriel* »<sup>8</sup>.

Le choix d'une évaluation au service des apprentissages nécessite d'investir un espace où

on désolidarise la note de l'apprentissage pour les élèves (parce qu'il s'agit de travailler pour apprendre et non pas seulement pour avoir une bonne note), en mobilisant d'autres ressources, tout en répondant aux demandes de l'établissement d'une notation figurant sur le bulletin trimestriel<sup>9</sup>. Ménager la chèvre et le chou, me dira-t-on ? Peut-être, mais surtout une façon de pouvoir continuer le travail, en accord avec des principes, car : « *une attitude trop radicale de ma part (suppression totale de la note) ne me permettrait pas de mener à bien mon travail. On s'attaquerait à moi avec une virulence extrême alors que, actuellement, on reconnaît que cette pratique d'évaluation n'est pas du laxisme, qu'elle rend compte de mon travail, d'une réflexion non dénuée d'intérêt et qu'elle fait travailler les élèves. On s'étonne, on critique mais on ne peut pas m'empêcher de continuer* »<sup>10</sup>.

Un épisode mémorable : lorsqu'au Lycée Jacques Brel de Vénissieux, on me confie la Classe Préparatoire, voie économique, le proviseur s'émeut tout à coup d'un système d'évaluation mis en œuvre depuis déjà presque 10 ans. Ce qui ne dérangeait pas outre mesure quand il s'agissait d'élèves des Minguettes, devenait plus problématique appliqué à des élèves de Classe Préparatoire représentant l'élite. Lors de la convocation, j'ai apporté tous les documents et ressources utilisés pour une évaluation formative telle que je la pratiquais, y compris les textes institutionnels favorables à ce type de pratique. Ce qui m'a permis de continuer mon travail, en toute tranquillité.

## La politique dans la classe

Un autre fantasme communément partagé concerne la politique à l'école. Il est basé sur une confusion largement entretenue entre prosélytisme et enseignement et sur le fameux devoir de réserve auquel les enseignant.e.s seraient soumis. S'il est évident que nous n'avons pas à rallier nos apprenants à nos convictions, tout dans les recommandations faites aux enseignant.e.s incite à travailler les questions d'actualité, les « questions vives », les discriminations, y compris, et ce n'est pas la moindre des contradictions, à soutenir clairement certaines positions. C'est ainsi que le site Eduscol propose des « Repères pour parler de la guerre en Ukraine avec les élèves »<sup>11</sup> alors qu'il n'en a pas été de même lors des conflits en Irak, Afghanistan, Syrie, etc., autrement que par le biais d'un dossier à destination des enseignant.e.s d'Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques, concernant plus globalement la question de la guerre : « *Faire la guerre, faire la paix : formes de conflits et modes de résolution* »<sup>12</sup>.

<sup>6</sup> Les caractères gras figurent dans les textes originaux.

<sup>7</sup> Meirieu P. (2014) « Évaluation du socle : « De (gros) progrès, mais peut (encore) mieux faire... » ». [http://www.meirieu.com/ACTUALITE/chro\\_cafe\\_peda\\_7.pdf](http://www.meirieu.com/ACTUALITE/chro_cafe_peda_7.pdf)

<sup>8</sup> Médioni MA. (2022) Pour commencer, il faut commencer. CGE. *Traces de changement*, Évaluation, n° 255, avril 2022. <https://ma-medioni.fr/article/commencer-il-faut-commencer>

<sup>9</sup> Pour suivre la démarche adoptée, voir : Médioni MA. (1996) La notation Où sont les résistances ? Pour commencer, ne faut-il pas justement commencer ? *Dialogue*, Singulières résistances, n° 85, automne 1996 (pp. 43-46). <https://ma-medioni.fr/pratique/notation-sont-resistances-commencer-ne-faut-il-pas-justement-commencer>

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> <https://eduscol.education.fr/3119/evoquer-la-crise-ukrainienne-avec-les-eleves>

<sup>12</sup> <https://eduscol.education.fr/document/38912/download>

La classe enseignante, tétanisée par ces injonctions et ces interdits, serait condamnée à l'évitement de tout sujet politique qui viendrait polluer l'esprit des élèves, afin de les protéger de tout endoctrinement : « *protéger l'enfant contre la politique, c'est le protéger contre quelque chose d'impur* » (Percheron, 1993 : 8). La « *volonté de rester dans une stricte réserve* » conduit à l'évitement de toute controverse et à des « apprentissages » réduits à de simples connaissances ou compétences strictement formelles et totalement aseptisées, à restituer le jour de l'examen.

Pourtant, si le souci éthique doit primer, il n'est pas possible de vider les savoirs de leur épaisseur, de ce qui en fait des outils pour la pensée et l'action, leur caractère émancipateur. Et s'il est question d'outiller les apprenant.e.s contre les manipulations, en construisant avec eux une pensée critique, il va falloir repolitiser l'école, en investissant les espaces que les textes et les recommandations que l'institution elle-même ménage à cet effet. La question est de réfléchir à comment on s'y prend...<sup>13</sup>

### La politique dans l'établissement

Les apprenants ont besoin de situations qui les informent et les outillent sur le plan politique et là encore, il y a des espaces à mobiliser pour donner à voir, à questionner et à penser.

Les premiers ne sont-ils pas les réunions avec les parents et les conseils de classe ? Dans les premières, il y a tout loisir pour exposer et mettre en œuvre partis pris et valeurs, dans la façon dont on se présente, dont on accueille, dont on explicite des choix pédagogiques, écoute, répond, discute, prend en compte, etc. C'est de la politique en actes, sans pour autant donner à voir son positionnement dans le paysage politique. Lors des conseils de classe, il en va pareillement. Même si aujourd'hui, au lycée particulièrement, du fait de la multiplication des spécialités et des enseignants présents, le Conseil de classe est de plus en plus difficile, il reste néanmoins un espace où il est important que les questions pédagogiques soient abordées et éviter qu'ils ne soient que des chambres d'enregistrements de résultats chiffrés et de lamentations répétées. N'oublions pas que siègent à ces conseils des collègues et des parents, au moins auditeurs des échanges et surtout des délégué.e.s élèves qui rapporteront, peu ou prou, les débats à leurs camarades.

Une autre dimension à ne pas négliger : la vie syndicale. Là aussi, il y a un espace non négligeable

dont on a tendance à ne pas mesurer tous les effets. Les actions menées sur le plan syndical sont forcément perçues par tous les acteurs de l'établissement et c'est pourquoi il est très important de s'y inscrire.

Deux épisodes mémorables : la revendication d'un gymnase, la lutte pour plus de personnel à la cantine. Malgré les pétitions, motions au CA et autres actions, la Région tarde à doter notre lycée d'un gymnase. Nous sommes les derniers dans l'Académie. À l'issue d'un nouveau CA, force est de constater que tout ce qui a été tenté jusqu'alors n'a pas été suivi d'effet. C'est alors que je lance une boutade : « Décidément, ce gymnase, c'est nous qui allons devoir le construire ! ». Et tout d'un coup la boutade devient performative : nous allons organiser un événement pour « poser la première pierre ». Tout le monde est invité à apporter des packs de lait en carton et le jour dit, nous montons le premier mur du futur gymnase devant l'entrée du lycée, et coupons cérémonieusement le ruban devant toute la « communauté éducative », parents compris... et la presse que nous avons conviée pour l'occasion ! Quelques semaines plus tard, nous recevons l'assurance que nous aurons un gymnase dès la rentrée... De la même façon tout ce que nous avons organisé pour protester contre le manque de personnel à la cantine est resté lettre morte. Qu'à cela ne tienne : nous décidons de suppléer au manque et quelques un.e.s d'entre nous, enseignant.e.s organisons le service, avec tabliers et toques obligés. Là encore la presse, conviée, se fait l'écho de notre initiative et nous obtenons gain de cause.

Au-delà de l'aspect pittoresque de ces deux actions, ce sont deux exemples d'insolite, de contournement de l'obstacle, de lutte contre la fatalité, d'invention de possibles, que l'ensemble des apprenant.e.s du lycée et des parents ont retenu.

### Le(s) collectif(s)

On me dira qu'aujourd'hui, les choses sont plus compliquées, plus difficiles. Peut-être, mais cela reste à prouver... Il ne faudrait pas oublier combien le combat pour une évaluation différente, pour la liberté pédagogique, pour un fonctionnement plus démocratique de l'établissement a coûté aux « plus anciens » en termes de brimades et de harcèlement, répression dans les écoles, collèges et lycées, inspections terrifiantes, avancement « à l'ancienneté », au mieux... quand les collègues qui restaient « dans les clous » se

13 Médioni MA. (2022) La politique à l'école. Dialogue, n° 186, octobre 2022 (pp. 52-55).

voyaient gratifier de responsabilités, avec primes à l'appui et avancement accéléré. La résistance n'a été possible que dans le recours aux textes qui sont toujours plus « ouverts » que les pratiques, même s'ils sont loin d'être pris en compte, dans l'action collective et dans le travail avec les syndicats qui constituent, jusqu'à preuve du contraire, des outils de protection pour les personnels.

## Le praticien réflexif

Le concept de praticien-réflexif fait partie des pistes, voire des « réponses », que nous avons intérêt à mobiliser : « *Le praticien réflexif est un praticien-chercheur – un chercheur-praticien –, un praticien-inventeur capable de mener en amont un travail d'élaboration alimenté par un outillage didactique, pédagogique et un positionnement éthique ; détenteur de schèmes d'action permettant de soulager la mémoire de travail, de répondre à l'incertitude, à l'inattendu, de prendre des décisions*



*dans l'urgence ; expert pour conduire, en aval, une évaluation instruite afin de réajuster sa pratique »<sup>14</sup>.*

Cela suppose des connaissances, des savoirs : il s'agit de connaître suffisamment les prescriptions pour les respecter au mieux quand elles sont des points d'appui pour l'action, mais aussi d'avoir un questionnement critique pour pouvoir définir des priorités, voire en refuser certaines que l'on juge

incompatibles avec, justement, la mission qui est confiée à l'enseignant.e.

Mais surtout une posture fondée sur « *un désir de comprendre ce qui se passe dans son travail, la force de refuser la fatalité, le courage d'affronter ses propres ambivalences aussi bien que les résistances des autres* »<sup>15</sup>, comme l'indique Philippe Perrenoud, rappelant que dans toutes les organisations, professions, groupes et famille, on trouve des interdits et que le praticien réflexif c'est « *fondamentalement quelqu'un qui transgresse ou conteste ces interdits. Non par bravade, par provocation ou pour se donner de l'importance, mais parce qu'il y est porté par le cours de sa pensée, son rapport au monde, son identité* »<sup>16</sup>. Et pas tout seul...

## Vers un « travail bien fait »

Le système est mortifère. Tout concourt à la mort d'une conception de l'école et de l'acte pédagogique dont l'objectif est la construction d'une pensée libre et émancipée. Le « métier impossible » qui demande un engagement total dans l'idée qu'on peut toujours tenter une nouvelle piste, regarder la difficulté ou l'obstacle autrement<sup>17</sup>, se double d'un « empêchement » qui rend les personnes malades. S'il faut soigner le travail avant tout, comme l'affirme Yves Clot, il n'en reste pas moins que les enseignant.e.s peuvent y contribuer d'ores et déjà en réfléchissant à quelle part ils prennent dans le franchissement de l'impasse, vers un « travail bien fait ». Passer de la « *fatigue (...) générée par les efforts fournis "pour s'empêcher de faire le travail comme on le souhaiterait"*, à la bonne fatigue, « la *"fatigue intense" (...) issue d'un travail effectué dans lequel l'individu "se retrouve", c'est-à-dire que le résultat est défendable à ses propres yeux. L'effort est alors payant : "c'est de la bonne fatigue"* »<sup>18</sup>.

Il s'agit, pour rester vivant.e, de « retourner » les situations : « *On devrait pouvoir comprendre que les choses sont sans espoir et cependant être décidé à les changer* »<sup>19</sup>. ♦

**14** Texte de présentation de l'Université d'Été du Secteur Langues du GFEN, *L'enseignant de langue étrangère : un praticien réflexif*, 20-23 août 2013, Vénissieux (69).

**15** Perrenoud P. (2005) Assumer une identité réflexive [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_01.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html)

**16** Ibid.

**17** Médioni MA. (2003) J'ai tout essayé... ou comment opérer ces petits déplacements qui nous font voir les choses autrement. GFEN. Dialogue, n° 108, avril 2003 (pp. 3-5).

**18** Clot Y. (2011) En finir avec les risques psychosociaux. <https://31.snuipp.fr/article/yves-clot-en-finir-avec-les-risques-psychosociaux>

**19** Flitzgerald, Francis Scott. *La féclure, et autres nouvelles* (Traduction D. Aubry), Folio, 1963, p. 475.