

Ghislaine FAVRE

**CEFEDM Rhône-Alpes
Formation continue diplômante
Promo Ain, Savoie, Haute-Savoie
(2003-2005)**

DU BON SENS

A LA

COMPETENCE

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	p.3
<u>Chapitre 1 : La compétence et l'enseignement face à l'histoire</u>	p.4
- Conception traditionnelle de la compétence ou l'analyse d'un a priori	p.4
- « Compétence » et « savoir », approche étymologique	p.5
- L'enseignement : double profil...	p.6
- Evolution de l'enseignement	p.7
- Art et éducation	p.7
- Enseignement : stratégie ou pédagogie ?	p.8
<u>Chapitre 2 : Du rôle de l'école aux objectifs éducatifs</u>	p.9
- Naissance de l'école républicaine	p.9
- L'école : de l'outil de communication à l'outil de fabrication	p.10
- L'école est-elle l'expression d'un véritable projet éducatif?	p.11
- Instruction, éducation	p.11
- L'éducation : une affaire de société	p.12
- Comment se construit et se développe une discipline ?	p.13
- Devoirs et leçons	p.14
- Une école sans devoirs à la maison ?	p.16
<u>Chapitre 3 : Transmission et apprentissage</u>	p.17
- Mais tradition et vie sont-elles compatibles ?	p.18
- Car décomposer, décortiquer, n'est pas faciliter	p.18
- L'erreur, l'essai : outils d'apprentissage	p.20
- Un processus nommé « <i>tâtonnement expérimental</i> »	p.21
- Du déséquilibre à l'acquisition, un escalier vers la connaissance	p.22
- Pour une culture de l'intelligence	p.23
- Apprendre à penser doit-il être un des enjeux de notre système éducatif ?	p.25
- La relation pédagogique	p.26
- Triangle pédagogique	p.26

- Trois types d'enseignement	p.26
1) Relation savoir-enseignant ou la pédagogie du contenu	p.26
2) Relation élève-enseignant ou la pédagogie de la relation	p.27
3) Relation savoir-élève ou la pédagogie des acquisitions	p.27
- L'étudiant face à ces différents types d'enseignement	p.28
1) Relation savoir-enseignant	p.28
2) Relation élève-enseignant	p.28
3) Relation savoir-élève	p.28

Chapitre 4 : Missions et fonctions de l'enseignant p.29

- Savoir se mettre en recul pour que l'élève soit au centre de ses objectifs d'apprentissages	p.30
- Une discipline à deux visages	p.31
- Savoir élaborer des dispositifs qui amèneront l'élève vers les questionnements souhaités	p.31
- Du « faire » au « savoir comment faire »	p.33
- Pas de réciprocité marchande	p.33
- Se construire son savoir pour construire sa liberté	p.34
- Amener l'élève à une autonomie	p.35
- Développer la créativité de l'élève	p.36
- Les conséquences de l' « imparfait » dans l'acte de création musicale, un lourd héritage romantique	p.36
- La création : outil d'apprentissage	p.37
- Apprendre, c'est créer	p.37
- Motivation	p.38
- Travail de groupe et travail en équipe	p.40

Chapitre 5 : L'enseignant pour tous p.42

- Evaluation et sélection	p.43
- L'évaluation dans l'enseignement musical	p.44
- La musique représentative d'une manière de voir le monde	p.45
- La discipline artistique est-elle isolée du problème éducatif ?	p.45
- L'école de musique : lieu de pratique musicale pour tous ?	p.46
- La place du plaisir dans l'acte d'apprendre et d'enseigner	p.46

CONCLUSION p.47

INTRODUCTION

L'évolution de notre société est basée sur la transmission et diffusion des savoirs. Enseigner est donc une fonction fondamentale, capitale, et de tout temps l'éducation a suscité de multiples débats. Cependant, jusqu'au début du XX^{ème} siècle, la pédagogie est conçue essentiellement sur le principe de l'imitation, par l'enfant, du modèle adulte. Pourtant, au XVIII^{ème} siècle, Jean-Jacques Rousseau exprimait dans son ouvrage, « Emile ou de l'éducation » : « *L'enfant existe en tant que tel et l'on ne peut le faire grandir qu'en respectant sa nature* »¹, défendant l'idée de permettre à l'enfant d'« apprendre » le monde et d'en être « absorbé », pour qu'il puisse construire lui-même son intelligence et sa personnalité.

Mais, les modes d'enseignement pratiqués pendant des siècles démontrent qu'il était d'usage de penser le seul fait d'être porteur d'un savoir suffisant pour en garantir la transmission. De ce fait, la conception traditionnelle du métier d'enseignant a longtemps été assimilée au cours magistral agrémenté d'explications, suivi d'exercices, avec le « Maître » qui instruit, et le « Disciple » qui, du seul fait d'écouter une leçon, d'étudier dans un livre ou de faire des exercices, est censé être en situation d'apprentissage. La technique de travail est entièrement basée sur la leçon faite par le maître, étudiée dans le manuel, avec, la plupart du temps, des résumés à apprendre par cœur et des devoirs d'application à faire. Le travail pédagogique ne se réalise donc que par le seul face à face des maîtres et des élèves. Les étudiants forment une entité, un *tout*, où le *chacun* n'existe pas, comme si tous fonctionnaient de la même manière, en donnant le même sens aux choses et les reliant de la même façon à d'autres savoirs. Avec un minimum d'initiative et en suivant mécaniquement les manuels, n'importe quel professeur peut suivre le programme qui lui est imposé. Le cours dispensé dans un amphithéâtre en faculté, devant des centaines d'étudiants, repose sur ce mode d'enseignement basé sur l'écoute et la prise de notes.

Faire des leçons du haut d'une chaire, donner des devoirs, corriger, surveiller, interroger, noter, punir et récompenser correspond à la fonction traditionnelle dévolue à l'enseignant.

N'exigeant pas de réflexion particulière sur le processus de construction d'une situation d'apprentissage, et plus précisément sur les divers cheminements possibles pour atteindre des objectifs précis, les exercices classiques n'étant que la mise en œuvre d'une démarche méthodique uniforme, nous sommes en droit de nous demander si cette manière d'enseigner peut être considérée comme un métier !...

- Quelles sont les compétences demandées au professeur qui fonctionne selon ce type d'enseignement traditionnel ?
- Connaître son sujet suffit-il à en transmettre le sens ?
- En quoi le fait d'être particulièrement pointu dans la matière qu'il enseigne, garantit au professeur une transmission de son savoir à l'élève se trouvant face à lui ?
- Et, la transmission garantit-elle l'apprentissage ?

¹ J.J. Rousseau, Emile ou de l'éducation, Paris, ISBN, Coll. Garnier-Flammarion, 1966.

Ces interrogations nous amènent à nous poser la question essentielle exposée, en titre d'ouvrage, par Michel Saint-Onge (1996) :

- « *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* ».²

Dire que les procédures traditionnelles d'enseignement n'ont qu'une efficacité extrêmement réduite et peuvent même conduire pour certains à l'échec scolaire, et pour un bon nombre à une dangereuse démotivation, allant jusqu'à leur faire haïr l'école, ne nous donne pas la solution du problème, et ne nous assure pas de savoir les remplacer. Lutter contre l'échec scolaire, développer le sens de la citoyenneté, faciliter l'accession aux savoirs font partie des éléments qui doivent conduire notre société à s'interroger sur la place et les missions des enseignants, et à ré-envisager les fonctions du professeur. Cela signifie une nouvelle conception du rôle de ce dernier, voire même son changement radical, et que s'établisse une autre forme de communication avec les élèves.

- Face à cette prise de conscience des limites de notre système éducatif, et dans un souci de se donner les moyens de les dépasser, l'enseignant doit-il développer de nouvelles compétences ?

- À partir de quel moment devient-il compétent ?

- Comment analyse-t-on le concept de « compétence » ?

² Michel Saint-Onge, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Laval (Québec), Beauchemin Itée, Coll. Agora, 1993, 2^{ème} édition.

Chapitre 1 : La compétence et l'enseignement face à l'histoire

« La compétence peut être définie comme la capacité reconnue à une personne, ou à un groupe de personnes, d'effectuer des tâches spécifiques relatives à une fonction déterminée. »
Michel Saint-Onge³

Conception traditionnelle de la compétence ou l'analyse d'un a priori

De tous temps, notre système éducatif s'est profondément inspiré de la formule si largement répandue :

- « *Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément.* »
Cela sous-entend : ce qui s'énonce clairement, se comprend forcément.

En partant de cet élégant axiome, la compétence du professeur peut se graduer en fonction du seul savoir de ce dernier, et de la quantité d'informations qu'il sera en mesure de donner à l'apprenant.

Il n'est donc pas surprenant que, pour la majorité de l'opinion publique, la seule compétence reconnue de l'enseignant soit proportionnelle à la réussite de ses concours passés. Pour les parents et l'administration, cette réussite apparaît comme le seul critère susceptible de leur garantir un enseignant possédant les connaissances et le savoir-faire requis pour transmettre ce qui est soigneusement balisé par les programmes et les manuels.

Mais, les compétences du professeur sont aussi très souvent jugées à hauteur de l'affection que l'enfant lui porte, et paradoxalement beaucoup plus qu'à celle de son efficacité. Si les enfants aiment leur professeur, on en conclue qu'ils mettront du cœur à l'ouvrage. L'affectivité est donc perçue comme élément central de la réussite pédagogique. En effet, pour les parents, plus que les compétences pédagogiques, l'amour porté à l'enseignant par leurs enfants, semble être la condition sine qua non à leur réussite scolaire.

Paradoxalement, beaucoup d'entre eux pensent aussi que l'autorité, voire dans certains cas la punition, est une garantie de compétence car elle prouve que l'enseignant sait se faire respecter et empêcher que ne s'installe la « pagaille ». Pour la majorité des gens : « *Le désordre est une manifestation anormale de la faiblesse du maître, ce n'est pas une contestation.* »⁴

Cependant, si le bruit ne relève pas forcément d'une contestation scolaire, il peut être l'invasion d'expression des adolescents par le mode naturel, et tout simplement une manière de s'exprimer. Vouloir le maîtriser, peut être vécue comme un contrôle disciplinaire. Généralement, pour le professeur, au même titre que le manque de participation, le bruit est insupportable, car invariablement identifié, dans notre société, comme le manque manifeste d'intérêt pour la situation présente.

-Mais, l'élève que l'on trouve « dans la lune », avec ses yeux rêveurs qui contemplant à travers les carreaux d'une fenêtre, n'est-il pas plutôt dans la réalité, ou plutôt sa réalité de la vie ?

- N'est-ce pas l'enseignant qui passe à côté de cette réalité, en basant son enseignement sur l'obéissance et la passivité ?

³ Michel Saint-Onge, op. cit., p. 96.

⁴ François Dubet et Danilo Martuccelli, *À l'école*, éd. du Seuil, 1996, p. 129.

« Compétence » et « savoir », approche étymologique

Compétent : « (XIII^{ème} s.) emprunté au latin *competens* « qui convient », en ancien français « approprié ». Le sens « convenable, suffisant » (XIII^{ème} s.) est courant au XVI^{ème} s.. Le sens juridique « qui convient à (telle instance), qui appartient à (telle instance) », très répandu aujourd'hui, se développe à partir de la fin du XV^{ème} s..

Compétence : (XV^{ème} s.), emprunté au latin imp. *Competentia* « juste rapport », d'abord en ce sens en ancien français, puis « autorité, pouvoir » (XVI^{ème} s.) et « capacité due au savoir, connaissance approfondie » (XVII^{ème} s.)⁵.

Savoir : « (IX^{ème} s.), du latin vulgaire *sapere*, en latin classique *sapire* « avoir de la saveur, du goût », et « avoir du discernement, être sage », qui a éliminé le verbe *scire* au sens de « savoir, comprendre » ; « savoir » est attesté dès l'ancien français comme verbe au sens de « avoir la connaissance de quelque chose » et de « avoir la possibilité de faire quelque chose », et comme substantif ; au XII^{ème} s. « faire savoir ; savoir » entre comme premier élément dans des composés comme « savoir-faire, savoir-vivre ». »⁶

L'enseignement : double profil...

D'une manière volontairement schématique, je diviserais le corps enseignant d'aujourd'hui en deux grandes filières, avec d'un côté les « novateurs », pour lesquels connaissances et culture ne suffisent plus pour enseigner, et de l'autre côté, les enseignants continuant à travailler selon les repères classiques⁷, et qui supportent mal les premiers.

Dans le premier cas de figure le professeur développera des dispositifs qui obligeront l'élève à se poser des questions, et l'amèneront à la conquête du sens, de manière à ce qu'il puisse construire son propre apprentissage, alors que dans le deuxième cas, l'élève reçoit, par transmission, le sens des choses avant même d'en avoir perçu le message.

Dans son livre « Dix nouvelles compétences pour enseigner », Philippe PERRENOUD considère que plus le professeur enseigne, plus il empêche son élève d'apprendre. C'est-à-dire que, plus le professeur se place en tant que « Maître » qui transmet son savoir par des cours magistraux, formules et explications, moins l'élève est en mesure de comprendre le sens de ce vers quoi il doit aller. Pour Philippe PERRENOUD, l'enseignant est un « concepteur-animateur de situation d'apprentissage », qui travaille pour la construction des compétences de l'élève.⁸

- Quels sont les critères qui définissent la « qualité » d'un enseignant considéré par ses pairs comme compétent ?
- Répondent-ils à des normes fixées par l'école, les parents, la critique, les histoires ?...

⁵ Emmanuèle Baumgartner et Philippe Menard, *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*, Imprimé en Italie, encyclopédies d'aujourd'hui, Coll. « La Pochotèque », 1996.

⁶ Ibid.

⁷ J'entends par repères classiques, un enseignement frontal basé sur la prise de notes, les devoirs, les leçons, et les exercices comme seuls moyens d'apprentissage.

⁸ Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, Coll. Pédagogies outils, 1999.

Evolution de l'enseignement

Au fil de son histoire, notre société s'est régulièrement penchée sur le sujet sensible de l'éducation. Il est aisé de se rendre compte que les changements, voire même les bouleversements de cette dernière, répondent à des finalités précises visées par les dirigeants. L'école pour tous, instaurée sous la 3^{ème} République, devait vaincre l'analphabétisme qui rendait vain le suffrage universel. On souhaite que tous les citoyens puissent lire l'information dispensée par la presse écrite, et soient en mesure de comprendre les textes de loi. C'est la condition sine qua non pour que puisse s'appliquer la célèbre phrase :
-« *Nul n'est censé ignorer la loi* ».

Mais, enseignement ne signifie pas forcément école, dans le sens où nous l'entendons traditionnellement. En effet, au Moyen Âge, la fonction sociale du seigneur répondait davantage aux nécessités de savoir chasser, monter à cheval ou se battre pour des tournois, que de savoir lire ou écrire. La formation du seigneur répondait donc à ses besoins, en étant active, pratique et non livresque. C'était une « école » liée à la vie.

La religion catholique qui accueillait des enfants de toutes conditions dans le but précis d'en faire des hommes d'église, les formait à croire et à la servir.

La bourgeoisie montante, classe d'administrateurs et de marchands, développera ses possibilités sociales et politiques, par la conquête de l'instruction. Outil qui lui permettra d'arracher à une seigneurie vieillissante, les éléments de sa domination. On prend conscience que le savoir, c'est le pouvoir.

Puis, à la fin du XIX^{ème} siècle, l'instruction du peuple devient une nécessité économique. Pour être en mesure de répondre à ses nouvelles besognes nées de l'évolution industrielle, et parfaire son adaptation dans le cadre étroit de son nouveau destin économique, l'ouvrier doit savoir lire, écrire et compter. Si au début du XIX^{ème} siècle, seulement le tiers ou le quart des enfants de France vont à l'école, à la fin du siècle, presque tous sont scolarisés. Mais plus que sur les pratiques pédagogiques, l'intérêt porté à l'éducation se situe davantage sur le plan de la législation et de l'organisation scolaire.

Après la deuxième guerre mondiale, un mouvement d'éducation populaire se développe, avec l'idée d'une école unique, qui sera pour le gouvernement un moyen de favoriser l'unité nationale. En 1945, l'ambition d'élargir l'âge scolaire en rendant l'école obligatoire jusqu'à seize ans, naît du désir de former des gens spécialisés qui pourront répondre aux besoins d'une nation en pleine explosion industrielle. On sent le besoin de relier l'école au système de production économique. Mais, l'école publique adaptée à la vie de la période 1890-1914 s'est perpétuée, s'obstinant dans des conceptions pédagogiques qui ne préparent plus à la vie.

Art et éducation

C'est à partir de 1945 que l'enseignement musical à l'école se généralise et s'organise, mais avec un statut d'enseignement marginal, n'ayant aucun rôle sur le plan de la formation intellectuelle, mais participant à la formation de l'individu au même titre que d'autres disciplines aussi secondaires.

Quant à l'éducation artistique hors cadre scolaire, elle ne visait principalement qu'à cultiver quelques talents exceptionnels, et a été naguère, voire encore maintenant, considérée comme une activité de luxe, ne devant pas empiéter sur les disciplines scolaires considérées comme essentielles.

Enseignement : stratégie ou pédagogie ?

Puis, avec l'inquiétude de l'échec scolaire, naît et se développe l'idée d'une école de masse, d'une pédagogie nouvelle. La massification avec des publics nouveaux, et donc un accroissement des demandes, ont fortement contribué à la transformation des règles du jeu scolaire, ses régulations, les relations pédagogiques et les rapports du système à son environnement. Elle s'est associée à une diversification des objectifs éducatifs.

Au XXème siècle, le développement des recherches (sociologie, psychologie...) autour du système éducatif a favorisé une nouvelle réflexion sur les dispositifs, les enjeux et les situations d'apprentissage, avec un nouveau rapport au savoir. De plus, l'hétérogénéité croissante des publics, l'évolution des programmes, et plus globalement celle de notre société, donnent au métier d'enseignant une cohérence dans la mesure où ce dernier a la faculté d'être en perpétuel mouvement par rapport aux réalités qui l'entourent.

Mais, à partir des années 1960, s'accélère le principe d'évaluation pour les systèmes d'éducation, favorisant le développement d'une aura quasi mythique autour des « cracs », appelés aussi « sur-doués ». Si aujourd'hui, l'école se veut pour tous, et si le mode de sélection ne se fait plus en amont par un tri social clairement identifié, il s'est simplement déplacé en se réalisant plutôt dans le flux même des parcours scolaires. Le processus de sélection n'est donc plus d'ordre social, mais scolaire, avec une course aux performances, et la naissance d'une compétition qui entraîne un mode de sélection par l'échec, et une multiplication des filières scolaires profondément hiérarchisées. Même si le taux de bacheliers est passé de 12% en 1963 à 80,2% en 2005, le système scolaire basé sur le durcissement de la compétition, notamment au travers de ces mécanismes sélectifs liés à la hiérarchisation des filières, a engendré un long processus de distillation fractionnée, qui n'a fait que creuser des inégalités. Parce qu'il ouvre plus de portes pour la poursuite des études et offre plus de ressources, un baccalauréat S n'a pas la même valeur qu'un baccalauréat L, même si le premier est obtenu avec une mention AB et le deuxième TB. Il est clair que la naissance continue de déterminer la carrière scolaire, car les élèves en section S sont souvent issus de milieux favorisés, et plutôt déjà scientifiques. La hiérarchie scolaire recoupe donc celle du recrutement social.

De plus, si aujourd'hui, les emplois proposés sur le marché ne répondent pas à la multiplication des qualifications scolaires, l'échec scolaire, quant à lui, a toutes les chances d'entraîner un échec social, car l'absence de qualification scolaire véhicule une connotation négative, source de véritable handicap.

Hier, les fonctions éducatives de l'école s'attachaient à l'instauration d'une nation et d'un civisme, aujourd'hui, elles jouent un rôle majeur dans la distribution sociale des individus.

- Mais, notre société souhaite-t-elle véritablement que tout le monde réussisse ?
- Ne craint-elle pas que cette situation lui pose problèmes ?

Car, avoir des citoyens intelligents, c'est prendre le risque de renoncer au confort du tranquille troupeau prévisible et discipliné. C'est avoir des personnalités qui se forment et s'affrontent, des têtes bien pensantes capables d'analyser et de comprendre. En résumé, plus un peuple est cultivé, plus il est dangereux. Du reste, la première mission des régimes totalitaires n'est-elle pas d'anéantir les intellectuels de manière à exercer leur pouvoir librement ?

- Quels sont donc les véritables enjeux de notre système éducatif d'aujourd'hui ?

Chapitre 2 : Du rôle de l'école aux objectifs éducatifs

*« Si l'objet m'instruit,
il me modifie »*

Gaston Bachelard

Naissance de l'école républicaine

A la fin du XIX^{ème} siècle, la formation de l'école républicaine en France, répond à des enjeux philosophiques et politiques. On veut construire une morale civique laïque sur les soubassements culturels de la République, et une conscience nationale moderne à travers l'éducation d'un type de citoyen. Au delà de l'instruction, il s'agit de promouvoir l'esprit républicain, pour asseoir un projet d'envergure nationale, avec pour grande dimension, une affirmation de la nation et de l'unité sociale par l'éducation. L'école se veut républicaine, mais plus que l'égalité des chances, elle développe une morale civique et le sentiment national. Elle est porteuse d'une morale universelle, naturelle, d'inspiration chrétienne, et d'une philosophie sociale de l'ordre et du progrès, du triomphe de la rationalité sur l'émotion, ainsi que des valeurs universelles sur les particularismes nationaux et religieux, dont on a l'exemple par la destruction des « patois », forme de colonialisme à l'intérieur même du pays. Lutter contre les patois aura été pour les dirigeants un moyen de constituer une nation avec la certitude d'avoir des individus prêts à servir les intérêts de cette dernière si besoin est.

Au nom de l'unité nationale nécessaire, la révolution française a contribué à tuer les particularismes, surtout avec les Jacobins, fidèles en cela au centralisme monarchique. L'état est persuadé de représenter la seule légitimité éducative possible et, derrière la bannière de la laïcité, lutte contre l'influence familiale assimilée au culte des particularismes, à la superstition, à l'affectivité exagérée et à l'inégalité. Jusqu'à la dernière guerre, il était interdit aux instituteurs de se servir des dialectes locaux, ce qui ne favorisait pas le maintien en vie des chansons les plus originales en langue d'oc, en Breton, en Basque ou en Alsacien par exemple.

Déjà au VI^{ème} siècle, la réforme grégorienne est une réaction contre les particularismes, elle favorise l'unité de la liturgie sur des bases romaines et devient un facteur important de l'autorité pontificale.

Deux siècles plus tard, Pépin le Bref et son fils Charlemagne, en font une affaire d'état. Ainsi, le style du plain-chant et par conséquent l'orientation de la musique occidentale, a été déterminée à l'origine par des calculs politiques, tout à fait étrangers aux critères musicaux. Conscients de l'impact qu'elle peut avoir sur les individus, les dirigeants se sont toujours servis de la musique comme instrument de gouvernement, voire même d'endoctrinement (nazisme).

En produisant ses sujets, l'éducation publique ou l'école, devient donc un redoutable moyen de contrôle et de socialisation. L'école républicaine se coule dans le moule des pédagogies cléricales, dont elle reprend les rites, les méthodes et les techniques « disciplinaires ».

C'est une « pédagogie de la maîtrise », qui lutte contre la rêverie, le jeu, la dissipation, l'instabilité et l'erreur. Elle s'inscrit dans une tradition humaniste qui lutte contre l'état « naturel » de l'enfant, être incomplet qu'il convient donc de dresser, par des exercices de répétitions et de mémoire, qui vont développer la raison qui sommeille en lui. Manuels, recueils d'exercices, précision et rigueur des programmes, sont autant d'éléments permettant de contrôler et de limiter la diversité que pourraient entraîner des expériences et des personnalités. Système « mécanique » basé sur des principes de similitudes, et qui met curieusement en parallèle autonomie et dressage :

- *«Comme le rappelle G. Vincent, au-delà de sa fonction d'instruction, l'exercice doit développer l'autonomie de l'individu, non par la découverte des chemins particuliers, mais par le contrôle de soi ».*⁹

Bien des enseignants et parents ont encore la nostalgie de cette école qui naquit il y a plus d'un siècle, et qui représente pour eux l'image d'une volonté éducative explicite, avec une barrière infranchissable qui se dresse entre le maître qui détient le savoir, et l'élève. La nostalgie de cette école républicaine repose sur la nette affirmation des idéaux éducatifs, et une forte régulation des relations garantit par la sélection des publics.

L'école : de l'outil de communication à l'outil de fabrication

L'école a longtemps été considérée, et l'est encore dans bon nombre d'esprits, comme une institution transmettant, de par la forme même de la relation pédagogique, et par le biais des connaissances, les normes et les valeurs générales d'une société, dans laquelle chacun jouerait son rôle. Mais, avec la massification scolaire et l'allongement de la durée de la scolarité, la quantité et la diversité des acteurs se sont accrues. Et, une école utile et efficace, très en phase avec une réalité économique, veut dire une école qui doit répondre à des emplois, et qui peut même les créer. Mais, la recherche de qualifications utiles ne garantit pas l'acquisition d'une culture. L'école ne produit pas seulement des qualifications et des niveaux plus ou moins certifiés de compétences, elle fabrique aussi des individus, divers types d'acteurs et de sujets appelés à occuper diverses positions sociales. Elle peut assurer et enrichir les uns, comme affaiblir et détruire les autres ou les plier à des catégories.

- L'école offre-t-elle à ses sujets la maîtrise de leur vie et de leur propre éducation ?
- L'adaptation des enfants au monde d'aujourd'hui ne se pratique-t-elle pas hors de l'école ?
- Cette dernière a-t-elle pour mission de former des individus rationnels et autonomes ?
- Les enfants sont-ils envoyés à l'école uniquement pour acquérir des certifications utiles à leur carrière ?

Il est clair que la différence de la nature des enjeux mis dans l'enseignement a forcément influencé la manière de l'appréhender. Les réflexions autour de ce dernier étant indubitablement liées aux finalités qui lui auront été attribuées. Par extension, la différence d'ambitions de la société pour l'enseignement entraîne inévitablement des manières différentes de décliner les compétences de l'enseignant. L'enseignant qui se préoccupe de former des spécialistes n'aura pas les mêmes objectifs, et donc pas la même manière d'enseigner que l'enseignant qui veut lutter contre l'échec scolaire.

⁹ François Dubet et Danilo Martuccelli, op. cit., p.31.

L'école est-elle l'expression d'un véritable projet éducatif?

Voici le principe 7 de la Déclaration des Droits de l'Enfant (Nations Unies, 1959) :

- « *(L'enfant) doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société.* »

En 1948, Piaget dénonçait l'interprétation réductrice de l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme mentionnant que « *Toute personne a droit à l'éducation* » :

- « *il convient, en tout cas de souligner d'emblée que le droit à l'éducation intellectuelle et morale implique plus qu'un droit à acquérir des connaissances ou à écouter, et plus qu'une obligation d'obéir : il s'agit d'un droit à forger certains instruments spirituels précieux entre tous, et dont la construction réclame une ambiance sociale spécifique, non faite exclusivement de soumission. [...] Affirmer le droit de la personne humaine à l'éducation, c'est donc engager une responsabilité beaucoup plus lourde que d'assurer à chacun la possession de la lecture, de l'écriture et du calcul : c'est proprement garantir à tout enfant l'entier développement de ses fonctions mentales [...] C'est surtout, par conséquent, assumer l'obligation [...] de ne rien détruire ni gâcher des possibilités qu'il recèle et dont la société est appelée à bénéficier la première, au lieu d'en laisser perdre d'importantes fractions et d'en étouffer d'autres.* »¹⁰

Instruction, éducation

« *Si le magister instruit,
le pédagogue éduque* »
Varon¹¹

Au risque d'être un peu caricaturale, il me paraît intéressant de s'arrêter sur la différence qui existe entre « instruction » et « éducation ».

L'instruction est la construction de connaissances dressées briques par briques, en oubliant les connexions subtiles qui s'établissent avec la vie.

L'éducation est considérée comme l'ensemble des attitudes, des choix et des problèmes relatifs au développement de la personnalité et de l'autonomie de l'enfant.

- « *...éduquer c'est, précisément, promouvoir l'humain et construire l'humanité...et cela dans les deux sens du terme, indissociablement : l'humanité en chacun de nous comme accession à ce que l'homme a élaboré de plus humain et l'humanité entre nous tous comme communauté où se partage l'ensemble de ce qui nous rend plus humain.* »¹²

Philippe Meirieu

¹⁰ J. Piaget, Le droit à l'éducation dans le monde moderne, paru dans Les droits de l'esprit, collection « Droits de l'homme », publié par l'Unesco, librairie du Recueil Sirey, Paris, 1948.

¹¹ Varon, 1^{er} siècle av. J.-C.

¹² Philippe Meirieu, Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie, Paris, ESF, 1991, p. 30.

P. Freire dit aussi :

- « *personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde.* »¹³

Selon la pensée de E. Durkheim, l'action de l'éducation doit engendrer une conscience morale propre, construire un individu d'autant plus autonome qu'il est capable de se maîtriser lui-même. Sans elle, la nature humaine serait emportée vers la mort par l'infinité du désir et des pulsions, car aucune morale, aucune conscience individuelle ne préexistent au social.

Malheureusement, aujourd'hui, pour la plupart des parents, ce n'est pas l'enrichissement profond de la personnalité de leurs enfants qui importe, mais l'instruction suffisante pour affronter certains examens, accéder à des places enviées, entrer dans telle école ou telle administration. Les performances scolaires, avec les diplômes qui leur sont associés, garantiront la possibilité de choix, la liberté. Conséquence directe d'une conception directement utilitaire générée par notre société, et une compétition scolaire face à des places perçues comme plus rares. Les enjeux éducatifs recouvrent un souci de « rentabilité ». Paradoxalement, l'école n'est pas soucieuse de l'utilité sociale et pratique des connaissances acquises, quand elle place au sommet les disciplines les plus abstraites et les moins « utiles ». Il y a plus de « noblesse » à étudier une langue morte, plutôt qu'une langue vivante, les mathématiques valent plus que le français ou les sciences naturelles, et les disciplines comme les arts plastiques, le dessin ou la musique sont considérés, au lycée, comme subalternes. Les enseignements techniques et professionnels portent une connotation péjorative, et ont la réputation de s'adresser à des sujets en échec scolaire.

L'éducation : une affaire de société

L'institution demande que l'on serve ses intérêts, que l'on favorise son développement, et l'enseignant fait partie intégrante de cet appareillage, qui répond à l'utilité sociale et à des valeurs, telles qu'elles s'imposent dans l'idéologie dominante. Il y a donc deux versants à l'éducabilité, l'un social, l'autre éducatif. Et, il y a une distance entre la culture scolaire et la culture civile.

La place de l'éducateur n'est-elle pas dans la jonction de ces deux versants, sur la passerelle qui relie ces deux rives, en n'étant pas seulement l'instrument d'une société ?

L'école ne peut échapper à la nécessité de diffuser des modèles culturels et des connaissances, et de construire un certain type d'acteur conforme aux attentes sociales. Mais, si il ne peut échapper à sa mission d'instrumentation, l'enseignant doit promouvoir, parallèlement, l'émancipation. Car, une des ses compétences fondamentales est de favoriser l'émergence d'un sujet libre, capable de décider le plus lucidement possible, et en toute indépendance, de ses propres choix, et de ses propres valeurs. C'est rendre possible et accepter la contestation et même le refus.

L'être humain est forcément conditionné par ce qu'il vit et qui lui vient de l'extérieur, il est un être de relation. Sa liberté ne lui est donc pas donnée a priori, elle est potentielle, et s'acquiert.

¹³ P. Freire, Pédagogie des opprimés, Paris, Maspero, 1967, p. 62.

O. Reboul souligne que :

- « *ce qu'il y a d'authentiquement bon dans un homme ne peut être choisi que par lui ; aucun éducateur ne saurait en décider à sa place* ». ¹⁴

Il ajoute :

- « *Imposer la raison revient à la nier. Imposer le savoir revient à détruire dans l'élève les conditions mêmes du savoir. Bien plus : à les détruire en soi-même.* » ¹⁵

Face aux multiples réflexions que peut susciter l'enseignement, tant au niveau de ses enjeux qu'au niveau des pratiques pédagogiques, il apparaît clairement que, l'établissement scolaire, organisation aux frontières flottantes, aux objectifs chaque fois redéfinis, aux relations chaque fois reconstruites, ne peut plus se réduire à une forme bureaucratique. L'école doit construire une politique ajustant les pratiques des enseignants et des élèves, et lui donnant une certaine maîtrise de son environnement.

L'individu n'est plus en face à face avec la société, mais il *est* la société dans laquelle il vit. L'école doit y répondre en étant un espace en harmonie avec l'actualité, générateur de projets multiples en correspondance avec l'extérieur. Or, aujourd'hui, cette dernière n'est pas intégrée au processus général de la vie qui l'entoure, elle en est détachée, tout en étant directement et inévitablement conditionnée par le milieu familial, social et politique.

- Comment l'école va-t-elle réussir à répondre aux nécessités individuelles, sociales, intellectuelles, techniques et morales du peuple d'aujourd'hui ?
- Quel rôle la société veut elle faire jouer à l'école ?
- Cette dernière est-elle uniquement un outil de diffusion des savoirs ?
- Et, quels sont les critères qui déterminent le contenu des savoirs à enseigner ?

Comment se construit et se développe une discipline ?

Avant les savoirs, il y a eu des humains qui les ont inventés, créés. Il y a forcément une part de subjectivité chez tout producteur de savoir. Avant la révolution française, l'« histoire », en tant que discipline, n'existait pas. Elle s'est constituée de toutes pièces par rapport à des valeurs que l'on désirait faire passer. Le contenu d'un savoir n'existe donc pas en soi, mais par rapport à des valeurs qui déterminent des manières de rendre les choses.

Suivant que l'on fasse démarrer le XX^{ème} siècle en 1914, ou en 1870, la manière de relier l'histoire au monde contemporain sera différente. Suivant qu'il étudie la période après 1945, ou les trois grandes guerres successives, en 3^{ème} ou en terminale, la conscience de l'histoire de l'élève se construit de manière différente. Elle se construira différemment aussi suivant le côté où l'on se placera (par ex. : côté paysan, côté aristocrate...).

Quand Michel Verret s'intéresse au passage entre le savoir savant et le savoir enseigné, il dit :
- « *Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement* ». ¹⁶

Le choix des programmes étant changé en fonction des valeurs de la société, du même coup la couleur du métier d'enseignant change avec leurs contenus. Une discipline n'est donc jamais neutre, et sa structure même comporte des présupposés qui ne sont pas innocents.

¹⁴ Olivier Reboul, La philosophie de l'éducation, Paris, PUF, 1977, p. 118.

¹⁵ Olivier Reboul, L'endoctrinement, Paris, PUF, 1977, p. 182.

¹⁶ Michel Verret, Le temps des études, thèse présentée en 1974, diffusion Librairie Champion, p. 140.

Par exemple, quand l'étude des exercices de mathématiques fait apparaître qu'à tout problème posé, il n'existe qu'une seule solution, on conditionne des comportements sociaux ultérieurs.

L'Etat joue un rôle dans l'organisation des savoirs et des savoirs-faire. Il désigne la nature des connaissances qui devront être transmises, et le cours de leur progression. Avec la loi organique du 10 janvier 1887, naît officiellement le « chant » dans les écoles primaires, puis plus tard dans les lycées et les collèges, et ce pour que les enfants apprennent les chansons populaires. Quand le gouvernement de Vichy supprime la gymnastique pour la musique, et plus précisément le chant choral, il cherche à développer une discipline collective qui entraîne les foules.

Y. Chevallard et M.-J. Johsua précisent :

- « *Le savoir que produit la transposition didactique sera donc un savoir exilé de ses origines, et coupé de sa production historique* ». ¹⁷

Le passage du savoir savant au savoir enseigné implique des transpositions traversées par des valeurs éthiques et culturelles, et conditionnées par des personnes et des institutions dépendantes de normes et censures explicites ou non. La transposition du savoir n'est donc jamais neutre. Mais, une fois constituée, la discipline devient indiscutable, elle bénéficie d'une incontournable certitude. Elle devient un support qui procède à la fois d'une nostalgie et d'un culte de ce qui est garanti par l'usage. Mais, en préférant les choses finies aux choses en devenir, on perçoit chez beaucoup de ceux qui ont la mission d'enseigner un besoin de se protéger derrière l'ordre établi, évitant ainsi l'aventure, les risques d'erreurs qui pourraient conduire à la mise en doute du maître.

- Une discipline doit-elle se présenter comme un ensemble d'outils mentaux, dont l'appropriation permettra de comprendre, résoudre et maîtriser des problèmes que le sujet sera susceptible de rencontrer, et d'identifier ?

- Ou n'est-elle que produits finis, vérités révélées, sous la forme de règles, de recettes à apprendre ?

Devoirs et leçons

Que l'enfant n'apprenne pas la science, qu'il l'invente.
Jean-Jacques Rousseau

Devoirs et leçons sont à la base de tout le système éducatif traditionnel, qui considère qu'aucune culture n'est possible sans l'étude méthodique des règles et des lois qui en sont les éléments constitutifs. La punition, instrument de sanction parmi d'autres, a longtemps été le complément nécessaire à cette méthode de travail basée essentiellement sur la mémorisation.

Montaigne disait pourtant :

- « *Savoir par cœur n'est pas savoir* »

¹⁷ Y. Chevallard et M.-J. Johsua, La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage, 1991, p.17.

En effet, si la mémoire garde bien entendu tout son intérêt, cela n'est pas en tant que formules sans valeur ou mesure exclusive du degré des acquisitions, mais comme fruit de l'expérience. La mémoire est intéressante quand elle est reliée à un processus intelligent d'intégration à la vie mentale, et non par un enregistrement mécanique.

Pour Pascal Bouchard, le savoir ne s'inscrit vraiment que si il a une dynamique associée à une démarche pertinente, et non si il se réduit à une simple réification scolaire :

- « *Le professeur d'histoire qui « court après le programme » s'inquiète de savoir si, quinze jours après avoir appris sa leçon, l'enfant se souvient de la date de l'Edit de Nantes. Mais, l'année suivante, interroge-t-il, au hasard d'une rencontre dans un couloir, un de ses anciens élèves pour vérifier qu'il s'en souvient ? L'Edit de Nantes aurait-il soudain perdu toute valeur ? On peut penser qu'il y a eu, de part et d'autre, simulacre d'une transmission de savoir concernant l'Edit de Nantes. Où sont alors les enjeux de l'enseignement ? S'agit-il bien de la transmission d'un savoir établi, éminemment transmissible, maîtrisé, une date ?* ».¹⁸

Mais, pour les élèves, comme pour les enseignants, les devoirs à faire à la maison sont perçus comme l'équivalent universel des performances, et l'échec apparaît comme le résultat d'un manque de travail. Donner beaucoup de devoirs est souvent, pour l'enseignant, l'assurance d'être perçu comme compétent. Parallèlement, une part de l'authenticité individuelle se manifeste dans le refus de l'obligation d'un travail dont le sens n'est pas perçu.

La famille est donc désorientée car, d'un côté elle reconnaît la légitimité de l'école et, en même temps, la ressent comme une menace pour ses enfants. Cette ambivalence témoigne sans doute du désir, à la fois du maintien des traditions et du développement de pédagogies plus ouvertes. D'un côté les parents se plaignent de la surcharge de travail de leurs enfants, et de l'autre, les enseignants se plaignent de la multiplication des activités extra-scolaires qui ne laissent pas un moment de répit aux enfants. Pourtant tous veulent utiliser utilement le temps des enfants.

Résoudre des exercices scolaires le plus rapidement possible, et avoir trouvé la solution attendue, ne signifie en rien que l'on ait identifié la structure et la nature des problèmes qui se posent derrière ces exercices, et encore moins que l'on ait acquis la maîtrise des outils qui leur sont associés et que l'ont ait développé des capacités dans ce sens. De plus, les devoirs supposent une participation active des parents. Une mobilisation qui implique une configuration familiale spécifique susceptible d'assurer la transmission d'un héritage culturel. En ce sens, le travail à la maison contribue au maintien des inégalités scolaires et sociales.

Cependant, l'atmosphère de confiance et de collaboration indispensable à toute œuvre d'éducation, nécessite une communication entre l'école et les familles. Or, souvent l'école refuse le droit de regard des parents, parce que ces derniers apparaissent comme une menace pour l'exclusivité du rapport au maître. Alors qu'il s'agit de donner aux parents les moyens concrets d'apprécier l'enjeu d'une transformation des pratiques de l'école, pour qu'eux-mêmes se sentent concernés.

¹⁸ Pascal Bouchard, *Métier impossible, la situation morale des enseignants*, Paris, ESF, 1992, p. 96.

Une école sans devoirs à la maison ?

Remettre en question devoirs, leçons et globalement, travail à la maison, signifie de reconsidérer l'école sous des angles nouveaux. Une école où, la matérialisation et l'expérimentation corrigeant l'intellectualisation à outrance, l'enseignement permettrait à chaque élève de mieux marcher à son pas. Cela veut dire une pédagogie plus naturelle et plus humaine, qui engage une multiplicité de relations et de sphères d'action. Une pédagogie qui prend en compte le fait que tout élève a une vie en dehors de l'école et grandit par rapport aux diverses dimensions de sa propre expérience. Celle-ci étant intimement liée à sa position dans le système, et sa situation sociale.

L'environnement familial étant plus ou moins favorable au développement de l'enfant, selon la quantité, la variété et l'intérêt des activités fonctionnelles qu'il lui permet de rencontrer pour la construction de sa personnalité, il appartient à l'école d'utiliser le milieu naturellement riche et varié qui l'entoure. En prenant une forme sociale et humaine, l'école devient alors œuvre de vie, c'est-à-dire à la mesure de la vie, avec des exigences de travail qui incorporent des nécessités vitales en correspondance avec l'extérieur, y compris le milieu familial.

Certains affirment que, ce genre d'école serait anarchique car le maître n'arriverait pas à imposer son autorité. Alors qu'au contraire, elle est naturellement disciplinée car supérieurement organisée par l'organisation fonctionnelle de l'activité et de la vie de la communauté scolaire. Un des enjeux essentiels étant de permettre aux enfants de se réaliser dans une activité constructive. Il s'agit de reconsidérer les processus de pensée et d'action, plus que d'utiliser ou inventer des techniques qui aideront les élèves à réduire les problèmes qui leur sont posés et à les résoudre si possible mécaniquement, rapidement pour faire gagner temps et rapport. La pédagogie vue sous cet aspect sensible et intellectuel mettra l'élève dans les conditions favorables, pour qu'il puisse faire un certain nombre d'observations et d'expériences, et résoudre lui-même certaines difficultés. Car, l'éducation ne doit pas exclure la lumière et la liberté.

L'enfant fier d'avoir rédigé un beau texte libre, cherchera à enrichir des techniques de base, en vue de nouvelles réussites. Pour faire passer cette première victoire dans l'automatisme, il cherchera à lire des textes d'auteurs, à copier une poésie, faire un système de fiches susceptibles d'améliorer sa technique grammaticale et syntaxique. Ces tâches reliées à un premier fruit de l'enfant, et dont il cerne directement l'intérêt, auraient été vécues comme « devoirs » si elles avaient été demandées d'emblée, sans aucun lien avec une réalité.

Apprendre à écrire en écrivant des lettres à son entourage, c'est donner une destination intime à l'écriture, et du même coup lui impulser une fonction vivante. L'enfant apprend à écrire sans devoirs d'écriture, pas plus que le bébé n'a des exercices de marche ou de langage pour apprendre à marcher ou parler.

- Ce processus naturel, sans le moindre effort anormal, sans devoirs ni leçons, est-il utilisable à l'école ?
- Pourquoi cette méthode naturelle qui réussit pleinement dans l'apprentissage si complexe du langage, ne réussirait-elle pas dans celui de la lecture et de l'écriture, et même celui de toutes les autres disciplines scolaires ?
- La transmission est-elle compatible avec l'idée d'apprentissage ?

Chapitre 3 : Transmission et apprentissage

Proverbe chinois :
« *J'entends et j'oublie
Je vois et je retiens
Je fais et je comprends.* »

Notre système repose sur une hiérarchisation pyramidale très napoléonienne, qui confère à tout supérieur hiérarchique le pouvoir de détenir la vérité face à son subordonné. Malgré la multiplication des moyens de communications comme l'audio-visuel, l'informatique ou tout simplement les livres, la parole magistrale reste aujourd'hui, et depuis des siècles, la méthode la plus largement utilisée en matière de transmission des savoirs. Et ce, malgré les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive, qui ont démontré depuis longtemps les limites de cette méthode pour les apprentissages.

Concernant la toute-puissance de la parole du Maître, Philippe Meirieu explique :
- « *C'est qu'il y a sans doute dans l'exposé une sorte de jouissance de la prise de possession de sa propre pensée, comme le fait de coïncider avec sa parole et avec ce qu'elle énonce, de donner corps et voix- son corps et sa voix- à un savoir ou à une idée.* »¹⁹

Mais, en déroulant le même programme, en appliquant les mêmes règles, et développant les mêmes activités, les enseignants d'une même discipline ne sont pas de véritables acteurs pédagogiques dotés de réelles capacités de décision. Décisions pourtant nécessaires au développement des qualités de recherche, d'initiative, de curiosité, d'autonomie et d'originalité chez l'élève, lesquelles sont des attributs de la pensée créative.

Un enseignement basé sur la soumission devant la parole du maître et le culte de la connaissance intellectuelle, ne prend pas en compte l'interdépendance entre l'aspect pédagogique, individuel, social et humain (sensation, intuition, affectivité).

De plus, la didactique traditionnelle veut que l'on aille du simple au complexe. En isolant des pièces détachées, on remonte les mécaniques de façon sûre et méthodique. La découverte n'existe donc pas.

En lecture et en écriture, on part d'éléments simples que l'on combinera pour obtenir méthodiquement des mots et des phrases. On apprend règles de grammaire et d'orthographe avant de rédiger des textes, l'alliance et le mélange des couleurs, la valeur des angles, des perspectives et des droites, avant de dessiner ou peindre.

Si l'école traditionnelle avait la charge d'apprendre à parler aux enfants, elle le ferait selon ses principes de démontage, afin de remonter les mécanismes pièce par pièce, c'est-à-dire en partant de sons simples comme $b+a=ba$, en combinant des voyelles avec des consonnes pour former des syllabes, et en empruntant un escalier méthodique inéluctable. La tradition pense, par exemple, que l'enfant ne pourra reconnaître et dire le mot *chat*, que si il a au préalable étudié le son *ch* pour savoir que *ch* et *at* font *chat*.

Or, les enfants apprennent et progressent naturellement de manière complètement différente, voire opposée. Loin de partir de l'élément simple du mot, ils abordent directement la complexité vivante de la phrase, et entrent tout naturellement dans la subtilité des biais divers qui s'offrent à la nature humaine.

¹⁹ Philippe Meirieu, op. cit., p. 119.

Nous avons tous pu constater chez les enfants de notre entourage, au langage encore balbutiant, des phrases surprenantes de complexité émerger au milieu de leur discours, et de manière d'autant plus inattendue que l'on a l'impression de ne jamais les avoir employées devant eux.

L'enfant intègre des expressions dans une construction active par rapport à son comportement effectif dans une situation de la vie, qui fait appel à la sensation, l'intuition et l'affectif.

Du reste, nous perdons l'usage des langues étudiées par la méthode scolastique, si nous ne les pratiquons pas, alors que, dans une situation similaire, nous ne perdrons pas un mot, ni une intonation de notre langue maternelle apprise selon une méthode naturelle, mêlée à la période constructive et affective de notre première enfance.

Mais tradition et vie sont-elles compatibles ?

La première croit à une démarche unique et universelle, qui se construit pierre par pierre, la deuxième croit à une vision globale et syncrétique de l'individu. L'une fonctionne par l'observation, l'explication et la démonstration, alors que l'autre procède d'une démarche naturelle et universelle fondée sur l'expérience pour permettre des acquisitions enracinées dans la vie de l'individu.

La machinerie scolastique s'est détournée du bon sens, quand elle use l'esprit par des définitions ou des théorèmes, et se nourrit d'une gymnastique de nœuds à faire ou à défaire. Elle s'éloigne des méthodes rationnelles répondant à un processus qui est la loi même de la vie. Quand elle exige que ne soit utilisé que des phrases au présent avec décomposition des « sujet-verbe-complément », elle demande aux enfants d'oublier toutes les structures syntaxiques et tous les temps des verbes qu'ils ont déjà intégrés en dehors de ses murs. Comme si tout ce qui avait été appris sans elle, était dépourvu de toute crédibilité et même de légitimité.

Pascal Bouchard nous rappelle que :

- « *Renè Diatkine a souvent affirmé, non pas sans un peu de provocation, que les élèves apprenaient à lire et à écrire **malgré** les instituteurs.* »²⁰

Car décomposer, décortiquer, n'est pas faciliter

Des travaux dans les domaines psychologiques et pédagogiques, ont révélé l'importance du pouvoir de globalisation chez les enfants qui, pour la plupart, voient le tout avant de distinguer le détail, l'étude de ce dernier n'étant qu'une deuxième étape de connaissance.

Dans l'apprentissage du vélo, on se demande si la connaissance théorique préalable ne compliquerait pas l'apprentissage cycliste !

Il y a, d'une part la mécanique de la bicyclette, et d'autre part l'acquisition expérimentale de l'équilibre, comme il y a la mécanique de la lecture et la compréhension et le sens du texte. Ce dernier est l'expression de pensées, de faits ou d'événements que l'enfant doit pouvoir raccorder à sa lecture. Transmettre une mécanique ne suffit donc pas à organiser un apprentissage, si elle ne le contrarie pas.

²⁰ Pascal Bouchard, op. cit., p. 132.

En effet, l'enfant qui a été soumis à la méthode traditionnelle d'apprentissage de la lecture, lit mécaniquement et connaît deux moments distincts de l'opération : lecture et compréhension, c'est-à-dire faire marcher la mécanique et essayer de comprendre ensuite. L'enfant qui lira juste, sans erreur de prononciation, mais en ayant rien compris au texte, sera considéré pourtant scolairement comme sachant lire. Savoir lire des mots et des phrases ne signifie pas avoir la compréhension de la pensée qu'ils traduisent, cette reconnaissance qui est proprement lecture.

Les mots appris sont neutres et ne touchent pas les individus dans leurs fonctions vitales. Ils prennent leur figure et leur sens d'après leur emploi dans la phrase, leurs résonances et les liaisons qui s'établissent entre les éléments de pensée et d'action. Si les circuits qui s'établissent sont faussés, une dissociation se forme, qui peut malheureusement s'avérer définitive.

Mon professeur chargé de la discipline « déchiffrement chanteurs » au conservatoire, avait remarqué que, les élèves ayant un très haut niveau de solfège déchiffraient souvent mal, car plus préoccupés par la justesse de chaque note, que par la globalité de la phrase musicale. Inversement, des élèves beaucoup moins avancés en solfège avaient un sens plus développé de la ligne mélodique, et du coup déchiffraient mieux. Et, on peut déchiffrer les notes d'une portée sans que cela entraîne la moindre notion de l'harmonie et du sens que ces notes représentent.

Dans l'enseignement musical traditionnel, rien n'est fait pour initier à l'ordre de la simultanéité, et donc favoriser une éducation harmonique. Il est parfaitement inutile de passer des mois à enchaîner des accords « parfaits », avant de pouvoir maîtriser des accords de septième.

En parlant de l'enseignement musical, Guy Maneveau dit :

- « *La pratique des codes d'écriture ne doit pas constituer des préalables, mais doit permettre l'acquisition des notions nécessaires au fur et à mesure que le besoin en est ressenti, quel que soit l'ordre d'apparition de ces besoins, et la théorisation ne venant elle-même que pour satisfaire le besoin de relier entre elles les notions acquises selon la seule logique de la nécessité.* »²¹

Dans son paragraphe « *Les codes-le solfège* », concernant l'apprentissage de la pratique des codes écrits de la musique, il ajoute :

- « *... Si le solfège est devenu une bête noire et un repoussoir, c'est en grande partie parce qu'on l'a trop fait pratiquer sans une justification vécue.* »(...) « *Il faut donc que toutes les acquisitions successives correspondent vraiment, l'une après l'autre, à la satisfaction d'un besoin.* »²²

En musique, pendant très longtemps, on a appris à lire la clé de fa, par rapport à la clé de sol. C'est-à-dire que l'esprit devait procéder à une gymnastique consistant à partir de la note en clé de sol, pour la transposer deux notes au dessus. Cette méthode destinait à simplifier l'apprentissage des clés, avait pour effet de la compliquer !

Et, une fois les circuits installés, il est très difficile de procéder de manière différente.

Pour que l'élève apprenne, inventivité et imagination pédagogique doivent se déployer. Doit être pris en compte le facteur personnel existant, qui fait qu'une même situation pédagogique ne va produire les mêmes effets sur tous les élèves.

²¹ Guy Maneveau, Musique et éducation, Aix-en-provence, EDISUD, 1977, p. 196.

²² Ibid p. 198.

Concernant la situation d'apprentissage, Philippe Meirieu nous fait remarquer que :

- « *Même dans une situation didactique idéale, (...), c'est l'apprenant qui apprend, par un travail sur lui-même dont il reste le seul maître et qui ne peut que ramener à la modestie ceux et celles qui, de l'extérieur, aussi savants psychologues et didacticiens soient-ils, prétendent être ses « maîtres ».* »²³

Sortir des cadres sécurisants et balisés habituels de notre enseignement traditionnel implique qu'à un moment ou à un autre, l'apprenant peut se sentir un perdu, ne sachant où il va et à quoi s'en tenir. Il faut donc gérer l'incertitude, en ayant la capacité, avec les mêmes outils, d'inventer de nouvelles configurations, pour repartir éventuellement sur quelque chose de complètement différent.

Je citerai Célestin Freinet :

- « *Il y a, selon Watson, l'auteur du behaviorisme, plusieurs manières d'apprendre : par tâtonnement, par imitation, par éducation, mais toutes ces méthodes se ramènent en définitive à la première : la méthode des essais et des erreurs* ».²⁴

L'erreur, l'essai : outils d'apprentissage

Savoir, c'est connaître par le moyen de la démonstration.

Aristote

Dans notre culture, l'erreur est associée à l'idée d'échec, et prend même la forme d'une culpabilisation. Une erreur d'orthographe est désignée par le terme « faute » !

Pour le maître, chercher à expliquer les échecs peut être une remise en cause personnelle insupportable.

Du coup, la transmission didactique aime le savoir exact, et bannit les approximations, les erreurs et les recherches non réussies, synonymes d'incertitude et de flottement.

L'élève est soumis à des influences contradictoires, par les parents, enseignants, amis, environnement culturel et médiatique, les entreprises, les religions, les partis, les régions, l'Etat, les cultures de référence. Mais, globalement, il baigne dans un enseignement où règne le tout puissant CQFD : Ce Qu'il Fallait Démontrer. Il ne s'agit donc pas d'inventer, mais de légitimer. De proscrire l'incertain, au bénéfice de la sécurité.

Définir, expliquer puis appliquer est donc la procédure classique utilisée pour de nombreuses disciplines. L'enseignant répond aux questions avant qu'elles ne soient soulevées par l'élève, plutôt que de s'interroger sur les questions qu'il souhaite que son élève se pose. Or, comprendre les erreurs avant de les combattre remet en question la place de l'erreur

Changer un doigté à un élève musicien, alors qu'il s'était accommodé du sien, n'aura aucun sens si l'élève ne se rend pas compte par lui-même que son doigté ne marche pas, et surtout pourquoi il ne marche pas.

En quoi l'erreur et l'essai sont-ils bénéfiques ?

²³ Philippe Meirieu, op. cit., p. 89.

²⁴ Célestin Freinet, Œuvres pédagogiques n°2, Paris, éd. du Seuil, 1994, p. 220.

Un processus nommé « tâtonnement expérimental »

La pédagogie de Célestin Freinet s'appuie sur un processus universel nommé « *tâtonnement expérimental* », basé sur des méthodes naturelles tirées des processus même de la vie. Il associe ce processus « naturel » pour l'acquisition des mécanismes vitaux, à celui de l'apprentissage d'un certain nombre de connaissances scolaires. Il démontre que l'on peut utiliser le même processus pour apprendre à lire, écrire, compter que pour apprendre à se tenir debout, marcher, courir ou parler.

Ce principe général d'« expérience tâtonnée » que nécessite l'adaptation de l'enfance aux situations nouvelles, est au fond une idée qui coure les peuples depuis toujours.

Prenons pour exemple l'apprentissage du langage par les enfants. Aucune mère n'imposerait à son petit enfant de deux ans, ne sachant pas encore parlé, l'étude méthodique de la grammaire, et ne procéderait invariablement du mot à la phrase, sous prétexte de lui éviter tout de suite les fautes de syntaxe durant son apprentissage du langage !

La mère sait tout naturellement que ces premières étapes de l'accession au langage se feront dans l'action vivante, et passeront inévitablement par le balbutiement. Elle sait qu'il n'est nul besoin de connaître les lois du langage pour prétendre parler, et il ne lui viendra jamais à l'esprit de le faire taire jusqu'à ce qu'il connaisse suffisamment le sens et l'usage des mots de manière à les prononcer tout de suite correctement. Le cri sera, d'une façon plus intuitive que formelle, lentement modulé à l'expérience, puis articulé pour devenir langage. Le besoin de communiquer de l'enfant, le pousse à se saisir de mécanismes et d'outils, pour répondre à ce principe de vie et s'adapter au milieu qui l'entoure. La réussite de l'apprentissage de la langue parlée est naturelle et totale car les mots sont chargés de pensée et de vie. C'est en parlant que l'enfant apprendra à parler et en dessinant à dessiner.

La mère sait aussi que c'est en marchant que son enfant apprendra à marcher. Il ne lui viendra pas à l'esprit de décomposer gestes et mouvements, d'expliquer les processus de contraction et de détente des muscles afin d'éviter à son enfant de marcher à quatre pattes, pour éviter qu'il ne s'y habitue et puisse marcher tout de suite de façon régulière et courir. Elle ne l'empêchera pas d'écrocher ses premiers mots et de vaciller sur ses jambes, sous prétexte que ces maladresses seraient des échecs susceptibles de le perturber ou le handicaper à vie !

Sans le savoir, elle utilise donc la méthode du tâtonnement expérimental.

Tous les milieux utilisent naturellement cette méthode, et à part problème physiologique, elle ne connaît jamais d'échec, ni même de flegme si couramment rencontrée à l'école. L'effort est normal, car il a un sens.

Mais, faut-il renoncer à la culture née de l'école et favoriser l'ignorance de l'état sauvage ?

Le milieu naturel ne saurait, évidemment, suffire pour l'éducation contemporaine qui demande un apprentissage dans l'emploi d'outils spécifiques, relatifs à des activités mécaniques, intellectuelles et artistiques. Mais, l'enfant n'attend pas d'avoir forgé son outil pour s'en servir, il s'en sert au fur et à mesure qu'il le forge, et l'ajuste en s'en servant.

Prenons pour autre exemple l'apprentissage de la pratique du vélo chez les enfants. Pour faciliter cette pratique, généralement, l'enfant découvre le vélo avec des « béquilles », qui sont deux roues ajoutées à l'arrière, de manière à éviter des problèmes d'équilibre à gérer, et d'éventuelles chutes. Inévitablement, le jour où l'enfant découvre le vélo « traditionnel », le problème de l'équilibre se pose, et l'enfant tombera plusieurs fois avant de pouvoir tenir sur son vélo. Tant qu'il n'aura pas été confronté au problème, et qu'il n'aura pas ressenti par lui-même et par des chutes, que telle ou telle posture favorise ou contrarie son équilibre, il ne pourra apprendre à faire du vélo.

Aucun manuel expliquant les lois de l'équilibre et les exigences mécaniques ne pourra empêcher les tâtonnements, bleus et accros nécessaires à cet apprentissage. Apprendre à démonter et remonter son vélo n'y changerait rien non plus !

Il s'agit ici d'un tâtonnement expérimental indispensable.

En tâtonnant, l'enfant cherche à répondre, consciemment ou pas, aux problèmes que lui posent la vie, et cherche à réagir aux événements avec un maximum de succès. Il ne réagit donc pas seulement pour connaître, et c'est là que l'enseignant doit savoir utiliser cette finalité directe ou non, qui génère ce potentiel de curiosité, pour le mettre au service du savoir à enseigner. Il laissera l'enfant tâtonner, expérimenter, creuser, enquêter, comparer, fouiller, pour développer sa curiosité et le plonger à la recherche de la nourriture qui lui est substantielle.

Tout comme celui de la langue parlée, l'apprentissage de la langue écrite se fait par tâtonnement expérimental. L'enfant fait rarement appel aux règles de grammaire qu'on lui a apprises pour écrire un texte, il passe par des ajustements complexes, visuels, graphiques et physiologiques. Il n'y a donc aucune relation entre le fait de connaître parfaitement les règles de grammaire et celui d'avoir une orthographe parfaite. De la même manière, il n'y a aucune relation entre la connaissance des règles de grammaire et la pratique correcte de la langue. Il y a beaucoup d'erreurs que les enfants font dans l'écriture gratuite, alors qu'ils ne les font pas en parlant. Ils déforment des mots de façon incohérente, alors qu'ils se corrigeraient immédiatement seuls si ils parlaient.

- Cela veut-il dire que tout enseignement grammatical est inutile ?

Personne ne contestera sa valeur et sa portée dans le complexe d'une culture profonde et humaine, mais il n'apparaît pas comme une condition sine qua non du correct apprentissage de l'expression écrite.

De la même manière, dire à un élève musicien qu'il faut éviter les quintes successives à tout prix, n'aura aucun intérêt, si il n'a pu en découvrir le sens, et comprendre dans quel contexte cette règle doit s'appliquer. Car cette dernière n'est pas associée invariablement à tous les répertoires, et l'élève doit être en mesure de saisir le pourquoi de cette règle dans un contexte musical, plutôt qu'un autre.

Du déséquilibre à l'acquisition, un escalier vers la connaissance

Au principe des essais et erreurs, Freinet ajoute celui de la perméabilité à l'expérience. L'acte devient mécanique quand l'expérience en cours a fait sa trace indélébile. L'individu pourra alors passer à une nouvelle acquisition. Un nouveau tâtonnement expérimental qui va se répéter jusqu'à l'automatisme et conduira à un second acte réussi etc...

Il y a donc un va-et-vient entre ce que Piaget nomme « *schèmes d'assimilation* » et « *schèmes d'accommodation* »²⁵. Les schèmes d'assimilation, déjà préalablement construits, vont servir à s'approprier un objet nouveau, jusqu'au moment où la résistance de cet objet va obliger le sujet apprenant à développer de nouveaux schèmes, par accommodation aux nécessités rencontrées. La mise en déséquilibre est inévitable, et forcément inconfortable, le temps que les ponts se fassent entre les schèmes antérieurs, et les conduites nouvelles.

²⁵ Les schèmes sont des trames d'actions sensori-motrices ou mentales mobilisables, mais aussi transférables et modifiables.

Mais, c'est dans ces moments-là que les choses prennent vie, et que l'apprenant entre dans le domaine de l'invention. Car c'est lui qui va jeter les ponts entre toute son histoire antérieure décontextualisable des expériences vécues, et le nouveau contexte. Pour ce faire, il va puiser dans l'arsenal de ses images mentales, des connaissances et des concepts qu'il a déjà accumulés. Cet arsenal étant différent d'un individu à l'autre, la manière d'aborder des situations nouvelles le sera aussi, ainsi que les effets produits sur l'ensemble des schèmes, c'est-à-dire aussi bien nouveaux que ceux générés par ces nouvelles situations.

Dans son apprentissage du langage, le petit enfant part toujours de l'idée, de la chose sensible qui se traduit par des gestes d'abord, puis par des sons qui prennent lentement forme, selon le processus du *tâtonnement expérimental*. Cet apprentissage ne se fait donc pas par l'étude des mots, mais par leur conditionnement par la répétition. Tout acte réussi crée une trace, devient automatisme, et devient un palier qui permettra d'aller plus loin. Après de multiples essais, l'enfant parvient à une première conquête qu'il consolide par la répétition méthodique qui s'inscrit dans l'automatisme de ses gestes, point de départ de nouvelles conquêtes.

Apprendre par essais et erreurs, c'est apprendre par découverte et par expérience. Cette démarche mène au déséquilibre créateur. De plus, le plaisir de la découverte entretient une vive motivation à apprendre, et développe un besoin d'élargissement. Mais, le tâtonnement est inquiétant et peut être perçu comme du temps perdu.

En parlant des essais et erreurs, Odette Bassis nous dit :

- « ...il (le sujet-apprenant) est justement en train de **s'apprendre** à penser, et qu'il ne peut le faire que **contre** les obstacles, en lui, et contre les **résistances** extérieures des conduites et effets concrets qui font barrage. Mais pour les vaincre, ces obstacles, faut-il ne pas les voiler, faut-il qu'il s'y cogne, comme le rocher pour l'alpiniste qui s'y cramponne. C'est cette âpreté qui est garante de vrai. »

... « Ce qui est applaudi et admiré, chez lui (l'alpiniste), c'est précisément sa capacité à se sortir d'embarras à partir de l'impasse dans laquelle il se trouve, sa capacité à surmonter les difficultés, les tentations d'abandon... ». ²⁶

- Pourquoi n'en serait-il pas de même pour la conquête du savoir ?

- Derrière les erreurs et tâtonnements, l'enseignant ne doit-il pas décoder la signification et l'intelligence qui s'ignorent ?

Pour une culture de l'intelligence

*L'intelligence se nourrit plus de questions
que de réponses.*

Albert Einstein

- L'accès au savoir ouvre-t-il les portes de l'intelligence ?

- Notre système éducatif actuel favorise-t-il le développement de l'intelligence ?

²⁶ Odette Bassis, Se construire dans le savoir, à l'école, en formation adultes, Paris, ESF, 1998, p.62.

Dans sa réflexion sur la pratique systématique des exercices de mémoire et du « par cœur », Célestin Freinet constate :

- « Nous citons souvent le cas de ce candidat au CEP qui ne pouvait pas se corriger d'une faute assez courante dans certaines régions de France : « J'ai parti » au lieu de « Je suis parti ».

Désespéré le maître lui donna à conjuguer cent fois le verbe partir au passé composé et s'en alla à sa partie de pêche. Quand il revint, un peu tard il est vrai, la classe était vide. Mais l'élève avait écrit spontanément au tableau : « Monsieur, comme j'avais fini ma punition et que vous n'étiez pas rentré, **j'ai parti** ! » »²⁷

Pris dans un mécanisme fonctionnant en circuit fermé, dépourvu de tout sens, l'élève ne pouvait pas avoir les moyens de faire les connexions entre ce qu'il avait mémorisé par la répétition, et la réalité vivante.

Les mécanismes d'assimilation, qui font appel à la mémoire, à la logique ou à la vitesse, ne suffisent pas au développement de l'intelligence, car ils ignorent l'originalité, la fluidité ou la flexibilité qui accompagnent les mécanismes d'accommodation qui vont permettre à l'enfant de s'instruire en trouvant des solutions nouvelles à ses problèmes.

Je citerais Piaget :

- « Le développement de l'intelligence (...) se fait par stades à partir d'une situation nouvelle qui vient bouleverser le champ actuel, créant ainsi un déséquilibre que le sujet devra compenser par une adaptation de laquelle résultera une rééquilibration majorante. »²⁸

L'homme a besoin de comprendre ce qu'il voit et vit, en tirer des hypothèses d'explication dont il pourra vérifier la portée. Pour développer son intelligence, il doit pouvoir accéder à celle de la chose éducative. La culture doit permettre au sujet d'être auteur de sa propre intelligence, c'est-à-dire le rendre capable de l'exercer en dehors de l'école, en dehors de tout contexte éducatif, libre de toute dépendance à ses maîtres.

Nous avons tous été un jour ou l'autre stupéfait par l'étroitesse d'esprit de personnes ayant un niveau scolaire extrêmement élevé. Et, inversement, nous avons tous rencontré des gens ayant été très peu à l'école, qui se sont construits à côté, voire contre elle, nous émerveillant par leur intelligence pour tout ce qui touche à la vie et leurs facultés d'adaptation au milieu. Les uns se forment dans l'école, les autres en dehors, malgré elle ou contre elle. Des expériences se sont construites à l'extérieur de l'école, voire même, sous forme de revanche contre l'école, ou à travers des pratiques éducatives marginales. Nombreux sont les hommes influents de notre société qui furent méconnus ou rejetés de l'école publique et qui se sont forgés hors d'elle.

Il n'y a donc pas une seule forme d'intelligence, mais toutes sont liées aux éléments vitaux de l'individu et sont l'émanation complexe de ses possibilités les plus éminentes. Et, la mémorisation d'une accumulation d'informations n'est visiblement pas garante d'une intelligence de la vie et du bon sens.

²⁷ Célestin Freinet, op. cit., p.161.

²⁸ Piaget, 1947, extrait de La créativité des enfants de Marie-Claire Landry, p. 80.

Apprendre à penser doit-il être un des enjeux de notre système éducatif ?

« Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique »
Bachelard

Dans toutes les situations d'apprentissage traditionnelles, et quelques soient le niveau et l'âge des apprenants, règne sans conteste une pratique pédagogique qui consiste à poser des questions. L'enseigné a donc pour devoir d'y répondre. Cette pratique permet de s'assurer que l'élève suit bien, repérer les erreurs, si le cours a été retenu ou non, et sert de moyen d'évaluation, et même de notation. C'est une forme de balisage par rapport au programme fixé à l'avance.

Les modes d'interventions traditionnels de l'enseignant sont donc d'expliquer, montrer et questionner. Mais poser des questions, c'est empêcher que l'apprenant s'en pose, c'est poser un filtre sélectif et faire écran aux vraies questions en relation avec le réel vivant, les connaissances et expériences personnelles de la vie. Car, dans sa vie, l'élève devra affronter la réalité du monde et des humains sans question préétablie, c'est-à-dire des situations-problèmes face auxquelles il faudra réagir et agir.

Questionner provient du latin *quaerere* qui signifie *chercher*, c'est-à-dire poser question, non par l'aménagement d'une médiation quelconque avec une réponse à l'appui, d'un côté celui qui sait, et de l'autre celui qui est censé savoir, mais par la mise en confrontation directe d'une situation qui fait question. Le but de l'enseignant n'est donc plus d'avoir une réponse bien cernée, et établie, mais d'enclencher des processus personnalisés et multiples. Ces derniers vont à leur tour poser question à l'enseignant, et le mettre lui-même en recherche face aux cheminements spécifiques des apprenants. Dans cette interaction vivante complexe, l'enseignant s'autorisera à poser des questions à l'apprenant, au regard des enjeux visés.

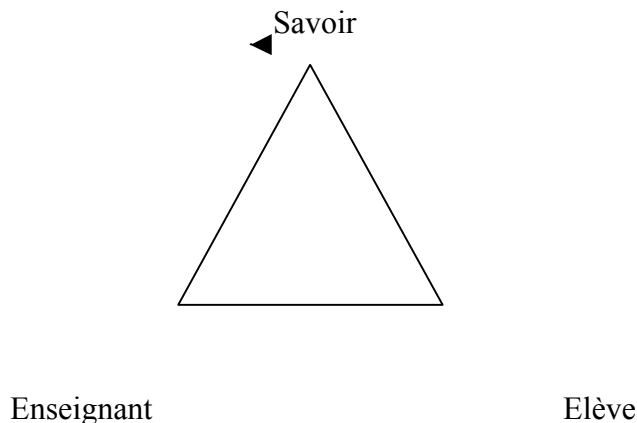
Odette Bassis nous fait remarquer qu'un même énoncé de problème formulé de manière différente, c'est-à-dire avec ou sans questions, induit des comportements de résolution différents, autant dans les moyens d'exploration utilisés, que dans les réponses. C'est un rapport au savoir où prédomine le souci de répondre sur celui de comprendre, de répondre à tout prix par peur d'être un élève indigne et mal aimé. Les élèves sont amenés à répondre et non à faire, à être questionnés et non à se poser des questions.

Pourtant, donner les moyens à l'élève de s'interroger, et de mener une réflexion, c'est le préparer à jouer son rôle de citoyen actif d'une société démocratique. C'est le former à être un homme capable de remplir ses devoirs et conscient de ses droits dans le monde qu'il devra construire.

La relation pédagogique

Elle met essentiellement trois éléments en présence : l'élève, le savoir, l'enseignant. Des relations distinctes s'établissent à partir de ces trois axes en interaction.

Triangle pédagogique



Jean Houssaye écrit sur cette triangulation :

- « *Toute relation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir-professeur-élève), mais, fonctionnant sur la principe du tiers-exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes.* »²⁹

Dans ce triangle pédagogique, il existe donc toujours deux pôles majeurs, le troisième prenant la place annexe, non prioritaire.

Trois types d'enseignement

1) Relation savoir-enseignant ou la pédagogie du contenu :

Situation d'enseignement autoritaire avec un « chef » enfermé dans un cadre restrictif, qui considère que les mêmes exercices doivent marcher de la même manière pour tout le monde, et qu'une seule réponse n'est possible. La parfaite maîtrise des contenus par l'enseignant doit, à elle seule, permettre l'apprentissage des élèves qui accèdent à la connaissance par la connaissance, c'est-à-dire par l'explication théorique, et non par l'expérience. On réduit arbitrairement les tâtonnements et la multiplicité des solutions aux problèmes, pour favoriser une voie unique, soigneusement encadrée par des barrières, qui conduit à une seule solution possible. Les réponses aux problèmes sont graduées et prévues. Le cours est fini dès que la définition est donnée, et on simplifie les choses pour essayer de faciliter l'apprentissage. Ce type d'enseignement est centré sur la matière à enseigner et sur les programmes qui définissent cette matière, la précisent et la hiérarchisent. Les étapes de la connaissance sont découpées en tranches nettes, délimitées à l'avance.

²⁹ Jean Houssaye, Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, 1988, p. 40.

Même si l'interrogation est utilisée comme méthode de travail, les questions impliquent elles-mêmes, obligatoirement ou presque, certaines réponses. Le professeur qui détient seul la solution, place d'emblée l'interrogé en situation d'infériorité.

Cette tendance scolastique oriente très vite l'élève vers le devoir et la leçon scolaire, avec manuels et leçons comme principal outillage de l'ordre et la discipline.

L'enseignant est très à l'aise dans ces situations où s'articulent des informations qu'il suffit d'énoncer clairement, et face aux questions et objections qui peuvent se présenter, mais qui sont largement prévisibles. Doute et critique sont donc exclus. L'enseignant considère n'avoir aucune responsabilité dans les notions de motivation et de plaisir à apprendre les choses, parce qu'elles découleront uniquement de la volonté de l'élève à vouloir s'investir ou non.

2) Relation élève-enseignant ou la pédagogie de la relation :

Une pédagogie du laisser-faire où ni consignes, ni contraintes particulières ne sont données, et qui peut très vite donner du n'importe quoi. En effet, centré sur la relation de médiation entre l'élève et l'enseignant, ce type d'enseignement a pour but essentiel de rendre le cours ludique, en se préoccupant de faire jouer l'élève, de l'amuser, sans autre objectif au fond que d'obtenir le silence et l'ordre. Seul le jeu apparaît comme épanouissant, mais la mise en ébullition qui en découle s'attache plus à une approche active, qu'à la construction du savoir. Car, si l'aspect ludique permet une familiarisation des règles incorporées au jeu, ces dernières apparaissent comme établies, et ne peuvent en aucun cas être réinventées par les élèves. Tout est déjà donné, et la raison d'être de la démarche ne peut être perçue, puisqu'à aucun moment l'élève ne construit ou même ne pressent l'invention humaine. Cette didactique réduit la portée de l'approche du savoir, en ignorant sa racine inventive, et en annulant toutes les possibilités d'en extraire les questions clés qui lui donnerait tout son sens. L'expression libre devient ici synonyme de licence et de laisser-aller. Et, la complaisance cache souvent le désintérêt, l'indifférence ou le mépris.

De plus, cette forme d'éducation imprécise peut être infantilisante car, non seulement elle ne s'assoie ni sur le travail, ni sur l'expérience, mais elle couve l'enfant à un stade qu'il a déjà dépassé, et sous le couvert du progrès, va limiter ses envolées et ses audaces.

Pour Guy Maneveau la joie ne doit pas devenir le but de l'enseignement :

- « *Le bonheur d'être élève n'est pas la finalité de l'enseignement.* »³⁰

3) Relation savoir-élève ou la pédagogie des acquisitions :

Didactique centrée sur la relation de l'apprenant au savoir, et l'apprentissage se construit avec le professeur dépositaire des enjeux, qui va donner des contraintes pour que l'élève puisse atteindre l'objectif qu'il s'était fixé. Des dispositifs sont mis en place pour que les apprenants soient en situation d'inventer des organisations, de manipuler et l'on prévoit des ressources pour qu'ils puissent se poser les questions que l'on souhaite les amener à se poser. On propose des situations dans lesquelles les élèves pourront s'investir, expérimenter, chercher, examiner, éprouver, pour se familiariser avec le milieu ambiant. L'ordre vivant et profond motivé par les usagers eux-mêmes s'insère dans le comportement et le travail des élèves. Ces derniers étant actifs face à plusieurs réponses possibles, l'enseignant doit être prêt à réagir face à l'imprévu. Cette éducation naturelle, vivante et complète amène l'enfant à construire lui-même sa personnalité.

³⁰ Guy Maneveau, op. cit., p.185.

L'étudiant face à ces différents types d'enseignement

1) Relation savoir-enseignant

En apparence, c'est le sujet qui fait, mais ce faire n'est pas de lui, et il agit en tant qu'élève, dans une relation à un savoir non objectivé. Mis devant le fait accompli sans avoir perçu l'utilité et la nécessité de ce dernier, il apprend que pour apprendre sans qu'il lui soit nécessaire de comprendre.

De plus, à travers le jeu des punitions l'élève perçoit les limites, les défauts, les injustices du maître qu'il peut vivre comme une souffrance. La séparation qui s'opère entre le professeur et le groupe d'élèves va générer une relation maître-élève fondée sur un triangle instable entre le maître, l'élève et le groupe. Et, même si certains élèves semblent s'investir activement en apparence, cet enseignement basé sur la résignation détruit tout intérêt pour l'autre.

Se construit un comportement de citoyen non actif, car conditionné à n'être que imitateur applicateur face à un déjà-là indiscutable, et d'autant mieux considéré qu'il n'aura manifesté aucune résistance face à cette délégation de penser. Sous le couvert de la neutralité, cette forme de délégation prend sa source en amont et au dessus de l'élève, mais aussi en amont et au dessus de l'enseignant.

2) Relation élève-enseignant

Dans une pédagogie du laisser-faire, la liberté la plus totale ressemble fort à une contrainte, celle de l'obligation d'être libre. Cette dernière peut provoquer chez l'élève une forme d'angoisse devant la multitude des possibles et peut le conduire au blocage, notamment devant le geste de création. Paradoxalement, cette apparente liberté peut cacher sous une forme ludique, des règles données à l'avance, incorporées au jeu lui-même. Ainsi, elle ne servira qu'à aider l'apprenant à mieux intégrer des procédures toutes prévues, à se familiariser avec des règles, pour mieux savoir faire mais un savoir-faire de restitution, d'imitation.

Et, la vraie liberté se fait dans l'acte de faire des choix.

3) Relation savoir-élève

Face à ce type d'enseignement centré sur les besoins essentiels de l'élève, ce dernier va élaborer et définir des hiérarchies de choix, il devra inventer pour s'adapter à une situation. Loin de subir une simple transmission de connaissances, il est mobilisé par une action dont il perçoit le sens. Il comprend le pourquoi de sa démarche, et devient acteur de ses propres apprentissages. En construisant des images de lui-même, l'élève va pouvoir accéder avec un maximum de puissance à sa destinée d'homme.

Chapitre 4 : Missions et fonctions de l'enseignant

« (...) l'apprenant (...), en construisant ce qui est en train de devenir son savoir, se construit comme sujet, sujet parmi d'autres avant lui, et maintenant avec lui. »³¹

Odette Bassis

Parce qu'elle contribue à former, à déformer ou transformer le sujet auquel elle s'adresse, aucune pratique de transmission n'est neutre, ni innocente. La responsabilité de l'enseignant est donc immense.

Freud disait du métier d'enseignant, qu'il est « impossible », car l'apprenant résiste au savoir et à la prise en charge. L'enseignant doit « conquérir » un public qui lui échappe sans cesse. Il devra pourtant savoir construire des « relations » avec les élèves, facteur impératif et médiation de l'apprentissage. L'attention étant une faculté qui se fatigue, il devra savoir jongler entre activité et réflexion.

De plus, en tant qu'être humain dans lequel cohabitent d'inévitables contradictions : désir d'être victime ou bourreau, d'être séduit ou de séduire...l'enseignant est particulièrement exposé à sombrer dans la dualité entre l'auto-satisfaction et l'éducation de l'autre, deux choses parfaitement incompatibles. Etre capable de s'interroger, ne pas croire que l'on détient, une bonne fois pour toutes, la démarche à suivre, c'est avoir la capacité de se remettre en question. C'est aussi éventuellement reconnaître que l'on a pu se tromper, pour mieux chercher, fouiller, essayer...

En cela, l'enseignant est continuellement en situation de recherche face à des entités très différentes, qui ne réagissent pas forcément de la même manière aux dispositifs de cours proposés. Il est clair que l'enseignement doit prendre en compte la sensibilisation aux conceptions psychologiques de l'enfance et de l'adolescence. L'enfant et l'adulte ne vivent pas sur la même échelle de valeurs, ce dernier peut être responsable de blocage sans même s'en rendre compte. Un enfant à qui l'on dit qu'il chante faux, risque de vivre cette remarque comme une fatalité, car chanter faux, c'est chanter mal, et c'est donc porter un jugement de valeur sur un geste important pour lui, mais accessoire pour la plupart des adultes qui n'y accordent guère d'importance. L'enseignant doit avoir la capacité d'aider l'élève à reconstruire une confiance en lui et en l'autre. Le métier d'enseignant a non seulement une dimension humaine, mais aussi sociale, politique et éthique.

- Au-delà d'une influence, le professeur n'a-t-il pas un « pouvoir » sur le développement de la personnalité de son élève et dans sa construction de futur citoyen ?

Les valeurs ne s'apprennent pas, elles se construisent au travers des situations éducatives, qui peuvent montrer que l'on apprend mieux dans la coopération que la rivalité, et que la compréhension de l'autre va permettre la structuration de ma propre intelligence...

Le mode de rapport au savoir va donc constituer pour chacun des apprenants son propre rapport à soi, aux autres et au monde. Et, dès les premiers apprentissages, c'est-à-dire dès qu'il apprend à lire, écrire et compter, l'élève commence à être conditionné par les procédures utilisées, notamment les procédures numériques ou les règles de grammaire présentées comme obligatoires.

- Par quels moyens l'enseignant permettra-t-il à son élève de construire son propre apprentissage ?

³¹ Odette Bassis, op. cit., p. 27.

Savoir se mettre en recul pour que l'élève soit au centre de ses objectifs d'apprentissages

Des pédagogues très influents du monde contemporain, tel que Neill, défendent et ont développé la philosophie selon laquelle l'enfant est capable de s'éduquer et de s'instruire avec le minimum d'intervention des adultes. En construisant ses propres structures de référence, et en innovant dans l'aménagement de ses apprentissages, l'enfant découvre les meilleures façons d'apprendre ce qui l'intéresse. Donner au maximum la parole à l'élève, le commander le moins possible d'autorité, en lui laissant, individuellement et coopérativement, une initiative maximum dans le cadre de la communauté, c'est lui donner les moyens de choisir la direction où il doit aller, c'est lui offrir la liberté de choix.

Pour Odette Bassis, s'interdire d'aider, montrer, expliquer devient une des garanties de l'authenticité du professeur :

- « ...l'enseignant/formateur a un rôle d'autant plus décisif à tenir, à la fois difficile et passionnant, qu'il s'interdit (alors qu'il y est impliqué) toute ingérence dans la construction par chacun de ses concepts. »³²

Elle ajoute :

- « Son rôle est moins celui d'un médiateur (ce qui laisserait entendre qu'il est une sorte d'inter-face, comme de passage obligé, entre l'apprenant et le savoir) que dans celui d'un **tiers**, totalement impliqué comme sujet, en même temps qu'impliquant des sujets dans la dynamique que la situation de départ a posée. »³³

Mais, enlever les questions implique une prise de risque pour l'enseignant qui devra faire face aux craintes, soupçons et résistances, tout au moins au début, de la part de certains élèves et parents, voire même collègues de travail ancrés dans des habitudes pédagogiques. Il peut aussi, à certains moments, se sentir débordé par le foisonnement des explorations possibles qui peuvent engendrer des pistes qu'il n'avait pas anticipées.

De plus, les pédagogues voient d'abord en l'enfant l'ennemi qui les dominera s'ils ne les dominent. Notre société est basée sur cette épreuve de force, et c'est sans doute la raison pour laquelle la chose nous paraît naturelle et inévitable. Les pratiques disciplinaires sont nées de là. Il est tentant, pour l'enseignant, de penser qu'une situation didactique idéale va lui permettre de rester le Maître à bord. Il est tentant de vouloir tout contrôler, de vouloir supprimer l'imprévu, et maîtriser complètement les dispositifs. L'enseignant doit comprendre que chaque situation d'apprentissage est une aventure avec sa part d'abstrait et d'inattendu, sans quoi il risque, dans un excès de volontarisme, et avec les meilleures intentions du monde, de retomber, sous une autre forme, dans le schéma Maître soucieux de sa crédibilité, qui marque sa supériorité, et à la recherche d'une méthodologie avec l'élève qui reçoit.

A ce sujet, Philippe Meirieu précise :

- « *Quand au projet d'émanciper... Il n'est rien si l'on ne parvient pas à équilibrer un légitime désir de maîtrise et une volonté indéfectible d'offrir à autrui les moyens d'y échapper.* »³⁴

³² Odette Bassis, op. cit., p. 65.

³³ Ibid, p. 66.

³⁴ Philippe Meirieu, op. cit., p.163.

Une discipline a deux visages

Obtenir silence et obéissance ne signifie pas avoir fait un travail constructif. Cela donne seulement des habitudes de passivité et de servitudes.

- Mais, faut-il anéantir toute notion de discipline ?

Si les enfants sont occupés à une activité qui les passionne, la notion de discipline change de sens. Il peut y avoir des moments de désordre, de bruit, de petites batailles qui font partie de l'évolution de l'atelier de travail, et qui se résorberont par l'organisation.

Mais, ce type d'enseignement demande un travail en amont, au moment et en aval de la démarche. Après avoir cerné des problématiques propres à engendrer des hypothèses, il faut avoir la capacité à saisir et réagir aux processus en cours par d'éventuels interventions ou rebondissements. Il y a donc un travail minutieux d'attention, d'observation pour la solidité du cadre nécessaire. L'enseignant devient un vecteur décisif dans l'auto-construction du savoir de l'élève. Faut-il encore qu'il ait la capacité d'avoir pu sortir de l'inculcation que lui-même a subie, imprégnée d'habitudes lourdement installées et durables. Mais, en prendre conscience ne va pas de soi.

De plus, l'enseignant devra renoncer à briller par son savoir, et accepter que l'ingéniosité et la rigueur intellectuelle dont il devra faire preuve pour le bon cheminement de ses démarches, restent au service de son élève. Les situations d'apprentissage devant servir à stimuler, intéresser et motiver ce dernier.

- L'enseignant est-il un artiste inventeur, un accompagnateur qui communique un savoir faire, ou uniquement instrument de diffusion ?

Savoir élaborer des dispositifs qui amèneront l'élève vers les questionnements souhaités

*« Marcheur, ce sont tes traces
ce chemin, et rien de plus ;
le chemin se construit en marchant »
Antonio Machado³⁵*

Le chemin se construit en marchant, c'est-à-dire pas à pas. Il est donc inutile de vouloir accélérer les choses, pour gagner du temps, tout au moins en apparence seulement, en apportant directement des notions clairement exprimées. Il s'agit plutôt de savoir établir des connexions sensibles, permanentes et indélébiles, qui engendreront des mécanismes s'intégrant à la vie des individus, pour devenir des outils familiers.

Tout comme il faut une enclume, des marteaux, des tenailles et du feu au forgeron, l'enseignant devra rechercher, créer et fabriquer des outils de travail à la mesure des besoins et possibilités de l'élève. Ces matériaux « objectifs » proposés vont permettre à l'élève de bâtir lui-même sa propre expérience, et notamment son expérience sociale.

« C'est en forgeant que l'on devient forgeron. »

³⁵ Poésie mise en exergue de l'ouvrage de J.-L. Le Moigne, Le constructivisme, ESF éditeur, 1994.

Donner la possibilité à l'élève de construire pour se construire, c'est savoir élaborer une problématique, par le constat d'une situation dont on aura tiré des hypothèses de départ. Après avoir cerné le ou les problèmes que l'on veut cibler, il s'agit de trouver un angle d'attaque et des entrées, pour susciter des recherches qui soulèveront d'autres questionnements sous-jacents. Dans une telle démarche, la formule anesthésiante du *cela va de soi* est bannie.

- « *Plus je me sens responsable d'autrui et de son succès, plus je cherche et j'invente des moyens pour le faire réussir, plus je travaille à articuler le savoir à lui enseigner sur ses projets propres, plus j'invente des moyens pour donner sens aux apprentissages et des dispositifs pour les faire réussir, plus je lui communique la conviction du possible et l'engage dans une dynamique féconde...La véritable liberté d'apprendre n'est pas ici dans un choix personnel auquel on convierait autrui, en toute extériorité ; elle est dans la réponse à un appel.* »

Philippe Meirieu³⁶

Il s'agit donc de savoir élaborer des consignes à la fois précises, mais portant en elles des interrogations, et auxquelles se joignent des contraintes destinées à empêcher l'apprenant de contourner les objectifs d'apprentissages en utilisant uniquement des procédures et références reconnues et déjà maîtrisées, ce qui est généralement la première réaction de l'élève. Ce dernier évoluera dans un cadre précis, mais à l'intérieur duquel il y aura une grande liberté. Ce processus entraînera inévitablement des phases d'inconfort et de déséquilibre, des moments où l'élève ne saura pas exactement où il va. Si un climat de confiance s'est établi entre l'enseignant et son élève, ce dernier sera convaincu d'aboutir sur quelque chose d'intéressant, même si ce n'est pas ce à quoi il s'attendait au départ. A l'efficacité dans les apprentissages s'associe donc la capacité, pour l'enseignant, de savoir inventer sans cesse de nouvelles médiations, de savoir repartir de la question cernée pour réorganiser les idées. Pour créer cette induction nécessaire à toute situation d'apprentissage, cette dernière aura été non seulement mûrement élaborée et figulée, mais aussi présentée dans un climat de confiance, avec des attentes positives.

- « *Cela signifie que l'efficacité de la didactique est aussi sa limite et qu'il n'est pas simple, une fois de plus, de gérer cette contradiction. Tout prévoir sans avoir tout prévu. Tout organiser en laissant, pourtant, place à l'imprévisible. Travailler inlassablement à mettre en place des dispositifs qui favorisent la construction des savoirs, tout en acceptant de ne pas savoir vraiment ni comment ni pourquoi chacun y parvient... ou n'y parvient pas. Associer l'obstination didactique avec cette tolérance pédagogique qui n'est pas indifférence à l'autre mais acceptation que la personne de l'autre ne se réduise pas à ce que j'ai pu en programmer.* »

Philippe Meirieu³⁷

³⁶ Philippe Meirieu, op. cit., pp.38 et 39.

³⁷ Ibid, p.90.

Du « faire » au « savoir comment faire »

Le savoir se construit sur le faire. Mais, même l'objectif atteint, il ne peut y avoir complète réussite que si l'apprenant passe de l'action réussie à la compréhension de cette réussite. Une fois le *faire* obtenu, apporter une théorie déjà aboutie, reviendrait à passer directement de la pratique à la théorie, sans en avoir fait le lien, ce qui ne serait pas mieux que de passer du cours à la pratique. Car la construction de ce lien entre la pratique et la théorie est essentielle. La consigne donne un objectif d'action, mais l'enjeu conceptuel est de passer de la réussite en action à la réussite en compréhension.

- « C'est bien là l'un des paradoxes de la démarche que de provoquer, face à l'impossible des situations-impasses de départ, une ***mise en effervescence de multiples possibles***. De multiples possibles qui se présentent, d'abord, comme incitation à faire. Mieux, à inventer des ***faire***, parce que n'est pas donné le ***comment faire***. »³⁸

(...)

- « (...) tout l'enjeu conceptuel de la démarche : passer de la réussite de l'objectif (d'action) à atteindre au but (conceptuel) à construire. »

(...) « Il y a mise en crise, mise en déséquilibre des représentations mentales. Plus encore, mise en déséquilibre d'un certain rapport à l'action d'apprendre, puisque l'enseignant/formateur n'explique pas, ne montre ni ne démontre. »³⁹

Odette Bassis

Une des grandes compétences pédagogiques consiste à relier les contenus à des objectifs et des situations d'apprentissage, en respectant l'interdépendance entre les différents paramètres et en sachant jeter les ponts entre le besoin fonctionnel et le savoir.

Pas de réciprocité marchande

Comme les parents n'élèvent pas leurs enfants dans la quête d'une reconnaissance, l'enseignant ne doit pas attendre de gratitude particulière de la part de ses élèves. Il doit y renoncer et ne pas espérer un rapport de réciprocité marchande.

Concernant cette réciprocité, E. Levinas nous dit :

- « Je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque, dùt-il m'en coûter la vie. La réciproque c'est son affaire. C'est précisément dans la mesure où, entre autrui et moi, la relation n'est pas réciproque que je suis « sujet ». »⁴⁰

Philippe Meirieu écrit :

- « Or la non-réciprocité, c'est la confiance sans l'exigence, le crédit sans la dette, l'espérance du mieux sans la brutalité pour l'obtenir ». ⁴¹

Pour V. Jankelevitch :

- « les devoirs de l'autre ne sont jamais le fondement de mes droits ». ⁴²

³⁸ Odette Bassis, op. cit., p. 51.

³⁹ Ibid, p. 52.

⁴⁰ E. Levinas, Ethique et infini, Paris, Fayard, Biblio, 1982, p.94 et 95.

⁴¹ Philippe Meirieu, op. cit., p.50.

⁴² V. Jankelevitch, Le paradoxe de la morale, Paris, Le seuil, 1981, p. 176.

(...) « tout est, pour moi, devoir. Et, par conséquent, tes droits sont perçus, vécus par moi comme étant les premiers de mes devoirs, les plus urgents et les plus impératifs »⁴³

Meirieu précise :

- « ...A moins de quitter l'éducation pour le dressage, d'abandonner le projet de susciter l'émergence d'une liberté et de s'orienter vers la mise en place de conditionnements efficaces. »⁴⁴

Se construire son savoir pour gagner sa liberté

- « ...le projet de l'enseignant/formateur est pourtant de devenir parfaitement inutile puisque son but n'est autre que de rendre le sujet-apprenant auteur/acteur de la construction de ses propres savoirs. En somme, dans une telle démarche, on peut dire que : **l'utilité de l'enseignant/formateur consiste à se rendre inutile.** »

Odette Bassis⁴⁵

Dans cet enseignement « moderne », le professeur apprend, en quelque sorte, à son élève à se passer de lui. Il renonce à sa toute-puissance, au confort et à la gratitude éternelle, pour donner à son élève la possibilité d'aller plus loin et plus haut que lui. En cela, l'enseignant peut avoir parfois l'impression de travailler à sa propre perte !

- « Transmettre un savoir nécessaire mais qui se sait provisoire ou, au moins dépassable...jouer un rôle essentiel, irremplaçable même, mais accepter, et même revendiquer, d'être un jour abandonné, non point par un goût morbide pour la souffrance ou poussé par un obscur désir de s'apitoyer soi-même sur cet abandon, mais parce que c'est là la condition paradoxale de notre réussite... tel est bien l'enjeu essentiel. On ne peut rien faire sans le médiateur, mais le médiateur doit disparaître comme tel, non point en mettant en scène sa propre mort- ce qui renforce, en fait, son idéalisation- mais, plus médiocrement et pourtant plus difficilement, en devenant le pair avec qui l'on peut confronter ce que l'on croit et ce que l'on sait et dont on oublie souvent, comme par inadvertance, ce qu'on lui doit. Curieusement même, cette ingratitude est ressentie d'autant plus durement par l'éducateur quand elle émane d'un sujet qui a intégré ce qui lui a été donné à apprendre et refoule même jusqu'au souvenir de son origine. »

Philippe Meirieu⁴⁶

⁴³Ibid, p.177.

⁴⁴Op. cit., p.47.

⁴⁵Odette Bassis, Se construire dans le savoir, Paris, ESF, 1998, p.91.

⁴⁶Ibid, p.112.

Amener l'élève à une autonomie

*« ...la culture scolaire n'est émancipatrice
que si l'éducation scolaire prend en charge un apprentissage essentiel,
l'apprentissage à la gestion autonome des savoirs. »*
Philippe Meirieu⁴⁷

- Mais, peut-on apprendre à être autonome ?
- Qu'est-ce que l'autonomie ?

- « il n'y a, en effet, autonomie que dans la mesure où un sujet a la capacité d'utiliser de manière pertinente un outil cognitif, c'est-à-dire de l'associer à des situations dans lesquelles il aura identifié un problème pour lequel il connaît son efficacité... »

Philippe Meirieu⁴⁸

Ce besoin d'autonomie, l'être humain l'a naturellement en lui. Quand un petit enfant cherche à prendre la cuillère que sa mère lui tend pour manger, il cherche déjà à prendre son autonomie. Et, il est fréquent qu'il soit confronté à un refus de la part de sa mère, certainement inquiète que son enfant ne se salisse plus qu'il ne mange. Instinctivement, l'adulte prend cet acte pour un petit signe de désobéissance.

- En toute bonne foi, l'enseignant ne crée-t-il pas lui-même la dépendance de son élève, par des attitudes similaires ?

Dans l'enseignement « classique », le professeur est indispensable, il y a une véritable dépendance entre le maître et l'élève, autant dans un sens que dans l'autre d'ailleurs, l'élève ne pouvant avancer sans son professeur, mais ce dernier ne pouvant exister et justifier de son utilité que par rapport aux informations qu'il sera en mesure de donner à son élève.

Mais, être autonome c'est, en quelque sorte, échapper au pouvoir de l'autre, c'est avoir la capacité de s'opposer, de résister...

- Est-ce une des raisons pour lesquelles une bonne partie du corps enseignant semble encore résister aux nouvelles conceptions d'apprentissage ?

Mais si être autonome c'est échapper au pouvoir de l'autre, c'est également donner à cet autre la possibilité d'échapper à mon propre pouvoir. Par conséquent, développer l'autonomie chez ses élèves, c'est développer le principe de la collectivité de gens qui vont pouvoir discuter et débattre. En cela, le travail de groupe est un outil intéressant. Les élèves développent leurs connaissances en travaillant et s'interrogeant ensemble. Ils échangent leurs savoirs, et découvrent ce qu'ils vont devoir acquérir ou développer pour arriver à réaliser une tâche définie. Ensemble, ils se construisent petit à petit une réflexion et développent leur sens des responsabilités.

⁴⁷Op. cit., p.129.

⁴⁸Ibid, p.88.

Développer la créativité de l'élève

*« Il y a formation
si le savoir-faire autorise la création,
si celle-ci donne du pouvoir. »*
J. Beillerot⁴⁹

- Est-ce que l'éducation développe ou, au contraire, inhibe notre potentiel créateur ?

De par ses formes de procédures aussi bien que l'articulation de ses contenus, l'éducation ne peut qu'avoir une incidence directe, positive ou négative, sur le développement de ce potentiel créateur. Par exemple, soumettre de bonne heure les enfants à des exercices, des devoirs, des copies, c'est leur imposer un chemin dont ils n'oseront plus s'écarter, c'est fausser les données de l'expérience, et tuer en eux le sens de la création audacieuse et de la vie. De même que, développer le sens ou le goût de la compétition, c'est favoriser l'épanouissement des émotions qui tendent à inhiber le potentiel créateur, telles que la peur de se tromper, la peur du ridicule, la timidité, le manque de confiance dans ses pairs, le désir de trop vite réussir... Sans compter, les conditions extérieures auxquelles l'élève est soumis en permanence, telle que le milieu familial, l'environnement social, qui peuvent, par des a priori, un conformisme, créer des blocages. Confrontée aux attentes sociales des adultes, l'expressivité de l'enfant est souvent mobilisée au service d'une réussite sociale.

Les conséquences de l'« imparfait » dans l'acte de création musicale, un lourd héritage romantique

La créativité ne peut naître du complexe d'infériorité et de la peur de l'humiliation. Or, notre enseignement musical traditionnel s'accompagne souvent d'une démarche organisée autour d'une admiration et allégeance envers des grands maîtres voués à un véritable culte. Le danger n'est pas tant dans l'admiration méritée que peuvent susciter ces derniers, mais dans le fait qu'ils ne sont pas objets de découverte, et qu'ils deviennent des références absolues, présentées comme des modèles à suivre sans jamais avoir la moindre chance d'y arriver.

La culture musicale est fondée sur la connaissance de ses grands maîtres du passé et de leurs œuvres. Valeurs reconnues, éprouvées, qui bénéficie d'un certain recul et que l'on ne peut donc juger, ou même que l'on a plus à juger, ce qui est encore plus confortable. Toutes les « méthodes » utilisées sont généralement conçues à partir de cette langue musicale passée.

Mais, présenter la création artistique comme un droit « divin » enfonce dans l'esprit l'idée qu'il serait prétentieux d'espérer devenir créateur à son tour. Par voie de conséquence, l'élève s'inscrit dès le départ, dans un rôle unique de serviteur de la musique des autres qui va de soi, et s'installe sans s'en rendre compte, dans un ensemble de relations de dépendance, qui va inévitablement influencer sur ses attitudes futures. En effet, autant pour l'enseignant que pour l'enseigné, l'aspect infantilisant généré par ce processus, évacue tout besoin de sens critique, les choix étant faits et garantis

Plutôt que de conditionner ses élèves à admirer ces maîtres, l'enseignant devra les guider vers leur propre épanouissement créatif, tout en se nourrissant aussi de la rencontre des œuvres maîtresses.

⁴⁹ J. Beillerot, Voies et voix de la formation, Paris, Editions Universitaires, 1988, page 22.

La création : outil d'apprentissage

Pour permettre au maximum l'éclosion et l'épanouissement de l'individu, et le mettre en contact avec ses émotions génératrices de créativité, il faut créer dans l'école et dans la famille. Il appartient à l'enseignant de proposer à son élève les outils, dont il aura permis la maîtrise, pour que cette capacité créatrice puisse se développer. Il devra créer des situations favorables à l'extériorisation des émotions. Cela suppose d'avoir la capacité de comprendre la portée et l'utilité d'une activité en apparence désordonnée, qui peut, pendant longtemps, sembler n'aboutir à rien, mais qui, brusquement, riche de l'expérience accumulée, va se cristalliser en une orientation nouvelle. Cela signifie que l'enseignant devra entrer lui-même en contact avec le plaisir de la création. Car, il semble évident que c'est en connaissant soi-même les affres et l'ivresse suscitées par cette expérience, que l'on peut le mieux en partager le plaisir avec ses élèves et leur en offrir l'accès.

L'acte de création est donc directement lié à celui de l'apprentissage, et permet une connaissance de soi-même, dans sa relation d'appartenance à l'univers. L'éducateur doit faciliter cette connaissance de soi-même. Cela suppose qu'il soit lui-même avancé dans l'approfondissement de sa personne.

Il existe des centres d'accueil de réadaptation pour des personnes ayant une déficience intellectuelle, tels que l'Atelier Le Fil d'Ariane situé à Montréal, qui par le biais d'activités artistiques, leur a permis de développer leur autonomie et s'intégrer socialement. Ces activités permettent à chacun de développer ses capacités créatrices tout en faisant des apprentissages.

Apprendre c'est créer

- « *L'acte du créateur n'est pas un acte de création au sens de l'ancien testament. Il ne crée pas quelque chose à partir de rien, il découvre, mélange, combine, synthétise des faits, des idées, des facultés, des techniques qui existaient déjà.* »⁵⁰

Arthur Koestler

Toute démarche de construction du savoir implique un travail créateur pour l'apprenant, car ce dernier est confronté au nouveau, face auquel représentations et schèmes initiaux ne suffisent pas. Il va donc falloir faire preuve d'imagination, d'esprit d'initiative, d'invention et d'audace. Cela implique inévitablement essais et erreurs. Si ses acquis du moment s'avèrent insuffisants, l'apprenant devra solliciter des potentialités créatrices et faire appel à l'invention. Pour inventer, comme tout créateur, l'apprenant doit pouvoir, et être sollicité à, produire des *hypothèses*, condition pour qu'il re-découvre et ré-invente le savoir et même invente le savoir pour eux-mêmes (auto-socio-construction du savoir). Il est placé dans la situation de la démarche de créateur.

- « *...reconnaître qu'on ne sait pas n'est constructif pour le sujet qui cherche, que si, dans le même mouvement, sont sollicités en lui les potentiels créatifs **qu'il ne savait pas**. Afin qu'il puisse renverser l'impossible à savoir par lui en possibilité d'activité inventive, de création.* »⁵¹

(...)

⁵⁰ Citation de Arthur Koestler extraite de « La créativité des enfants » de Marie-Claire Landry, p.75.

⁵¹ Odette Bassis, op. cit., p.228.

- « **Comprendre c'est inventer** écrivait J. Piaget (« Où va l'éducation », Denoël/Gonthier). Mais encore faut-il entendre, non pas seulement comprendre pour inventer, mais surtout inventer pour comprendre. Donc, restituer aux savoirs enseignés la charge de potentiel créateur dont les savoirs savants sont issus afin que (quoique dans un temps, une durée et une contextualisation autres) puissent y faire écho les chemins de création et de construction enfin rendus possibles aux apprenants. C'est donc bien une telle charge de potentiel créateur qui est à porter dans les situations de recherche proposées dans une démarche de construction du savoir. »⁵²

Odette Bassis

Développer la créativité, c'est entrer dans le réseau complexe composé de l'affectif, la passion, l'imaginaire et la pensée métaphorique.

- « *Etre créateur, c'est lire la réalité avec ses yeux et agir conformément à sa perception.* »
Marie-Claire Landry⁵³

Un élève peut être très bon exécutant, sachant manier habilement théorèmes ou démonstrations, et être donc considéré comme bon élève, tout en ayant aucun esprit d'invention. Si l'enfant considéré scolairement comme très intelligent réconforte le professeur car il saisit et répond vite à ce qui est demandé, l'enfant très créatif est, au contraire, moins inhibé, plus autonome et donc moins influençable par son entourage.

- « *Baron (1969) décrit la personne créative comme mûre et infantile, comme plus primitive et plus cultivée, plus destructrice et plus constructrice, plus bizarre, mais plus saine mentalement.* »

Marie-Claire Landry⁵⁴

Mais, si pour Branden (1977), le plaisir de créer est un besoin psychologique qui existe en chacun de nous, la créativité suppose une discipline, que seule la motivation, c'est-à-dire l'amour qu'un projet peut déclencher en soi, réussira à soumettre.

Motivation

On peut la définir comme cet allant, cette soif de savoir et de vouloir animée par ce besoin naturel de monter qui est dans la nature de notre être, et qui pourtant peut s'éteindre. La motivation irrigue l'organisme et modifie les réactions (le comportement des élèves en classe est très différent selon qu'ils soient motivés ou non par ce qu'ils font).

Mais, ce goût naturel du perfectionnement de l'être humain, a souvent tendance à disparaître au contact de l'école formelle. Privé des élans qui le poussent, l'élève s'en tient à l'acte simple et ménage ses efforts. Dans le meilleur des cas, il fait et répète machinalement ce qu'on lui dit de faire et de dire. Et, pour l'enseignant, Il n'y a rien qui use plus que de pontifier sans cesse devant un auditoire qui ne participe pas en profondeur, d'une façon vivante, au thème traité, et de sentir une passivité légèrement contenue pour éviter punition ou échec à l'examen.

⁵²Ibid, p.24.

⁵³ Marie-Claire Landry, La créativité des enfants, Montréal (Québec), Les éd. Logiques inc., 1992, p. 8.

⁵⁴Ibid, p. 83.

- Pourquoi l'enfant motivé à résoudre les problèmes complexes de la vie, n'éprouverait-il pas, à l'école, le même besoin de se perfectionner ?

Se pose la question de la motivation issue des forces propres qui peuvent amener à s'intéresser vraiment au travail demandé :

- L'élève a intériorisé l'obligation du travail scolaire dans sa famille ou à l'école.
- Il est capable de percevoir l'utilité de ce travail et d'anticiper les gains.
- Il éprouve ce travail comme une forme de réalisation de soi, d'intérêt intellectuel.

Ces trois raisons peuvent se combiner mais ne se confondent pas.

Si l'enfant comme l'adulte ne se fatigue pas devant le travail « fonctionnel », par contre il se fatigue devant la contrainte d'un effort contre nature.

Il y a deux formes de contraintes :

- La contrainte comprise, acceptée et pratiquée par les élèves, car ils en sentent la nécessité.
- La contrainte paralysante sous forme d'un commandement, d'une autorité dont le sens n'est pas perçu, et qui transforme le travail demandé en une corvée que l'on va vouloir éviter ou exécuter avec un minimum d'efficacité, en mettant toute son énergie à déjouer la vigilance de l'autorité.

« On ne fait pas boire le cheval qui n'a pas soif. »

Le forcer à boire, comme forcer un élève à apprendre alors qu'il ne le veut pas, que ce soit par la flatterie ou l'autorité, peut créer une sorte d'aversion envers la nourriture proposée. Le problème essentiel de notre éducation n'est pas tant le contenu de l'enseignement, mais plutôt le souci essentiel que nous devons avoir d'en donner soif à l'enfant !

Une pédagogie de la motivation s'avère donc nécessaire, et l'enseignant devra trouver les méthodes qui permettront d'ouvrir l'appétit de savoir. Il s'agira d'encourager sans tomber dans la flatterie, mais en s'éloignant des exigences parfois inhumaines de la scolastique pour se rapprocher de celles normales de la vie. Loin d'être réprimées, les velléités des jeunes partis faire leurs propres expériences hors des sentiers battus seront encouragées.

Car, habituer ces citoyens de demain à construire eux-mêmes leur propre jugement, c'est les préparer à ne pas accepter passivement n'importe quel contenu, et à exiger une vérité par rapport aux faits, aux individus, aux événements.

« Les enfants ont très fortement besoin du regard de l'autre pour se valoriser. »

Durkheim.

L'enseignant reste un élément important de la motivation et du découragement scolaire.

Travail de groupe et travail en équipe

Travailler en groupe, c'est la mise en partage des *faire*. C'est la confrontation de différents *faire* possibles, mais aussi des différences individuelles, des personnalités, des sensibilités psychologiques, des références sociales. Le groupe est un lieu d'interaction entre des personnes, en cela il est production de l'intelligence et promotion de l'humain.

De plus, pouvoir faire converger des objectifs, se nourrir de la diversité des méthodologies, dans une coopération, va permettre de répondre aux attentes d'un public de plus en plus hétérogène, qui ne veut pas vivre dans le mimétisme, mais pouvoir exploiter ses propres différences, et plutôt que d'en avoir « honte », en faire une richesse.

Apprendre à coopérer permet de se situer dans un groupe en faisant un avec les objectifs du groupe, sans nier sa propre identité. En cela, le travail de groupe a la capacité de développer la personnalité unique de chacun de ses membres. Grâce aux représentations différentes que chaque élément du groupe se fait de ce qui est à faire, et aux schèmes mobilisés par chacun pour le faire, le travail de groupe va permettre à chacun de faire évoluer sa façon de voir et d'agir sur les objets de départ (objet dans le sens de situations, textes, documents etc...).

Et, l'enseignant devra savoir faire se succéder des moments d'auto-construction (recherche individuelle), avec des moments de socio-construction (en petits groupes et en confrontation collective).

Il y a donc une différence entre le travail de troupeau, où tout le monde fait exactement la même chose au même moment, et le travail en groupe ou en équipe qui répond à des besoins différents au sein d'une communauté coopérative. La coopération permet de maintenir des attitudes respectueuses de la personne, et incite à la créativité. Passer de la contrainte à la coopération, c'est passer de la morale comme soumission à l'autorité, à la morale comme activité de l'individu qui peut, du coup, être critique de la morale conformiste. Quitter les rapports de force, pour faire jouer l'argumentation en référence avec les conduites menées, c'est passer de l'imitation ou de l'identification, à une coopération assurée par les échanges avec les camarades et les professeurs qui remplacent le maître unique.

Dans *l'Emile*, en parlant des élèves, J. J. Rousseau s'adresse aux maîtres en ces termes :

- « *Faites-en vos égaux, afin qu'ils le deviennent !* »⁵⁵

La bonne relation pédagogique est de nature égalitaire, et suppose un respect mutuel. Et, l'identification au groupe d'égaux permet à la fois l'émergence du sujet, et un autre rapport au savoir. Mais, la confrontation avec autrui a toujours, par essence un caractère conflictuel, de par les différences et discordances qui vont s'affronter. Elle sera bénéfique et moteur si les conditions permettent l'affinement de la réflexion et le développement de l'écoute de l'autre. L'enseignant devra se défier de donner raison ou tort, ce qui aurait pour effet de favoriser les rapports de force et la compétition. Car, grande est pour lui cette tendance à vouloir substituer sa propre influence à celle des autres, qu'il peut considérer comme des concurrents. En prenant soin d'éviter de les focaliser sur lui-même, ce qui amènerait les élèves à attendre, plus ou moins consciemment, son avis sur les sujets traités, l'enseignant favorisera la communication, notamment par les débats. Car, l'autre a des comportements, des attitudes, des valeurs qui lui sont propres, et qui vont favoriser l'émancipation de chaque élément du groupe. L'enseignant qui gardera l'exigence de hausser le niveau de réflexion, va dénicher les éléments qui vont pouvoir favoriser cela, en cernant et en développant les axes de la recherche engagée.

⁵⁵ J.J. Rousseau, op. cit., 1966.

Globalement, le groupe est constitué de personnes dont on doit faciliter et stimuler le cheminement. Cette détermination doit être suffisamment solide pour résister à d'éventuels groupes composés d'éléments ne répondant pas aux mêmes exigences, et face auxquels il est parfois difficile de résister. En favorisant l'hétérogénéité des fonctions dans les situations d'apprentissage, l'enseignant permettra des échanges équitables, pour que ce ne soit pas toujours les mêmes qui travaillent ou soient mis en vedette. Car, le travail collectif riche, demande la capacité à savoir collaborer en résistant aux pressions de la facilité et au danger de la complicité. Ce n'est que dans la mesure où l'enseignant aura lui-même une conscience fondée sur cette détermination éthique solide, qu'il pourra la susciter chez ses élèves. En cela, les relations entre enseignants, par rapport à leur capacité à travailler ensemble et à développer une transversalité, rejoignent leurs missions pédagogiques.

Chapitre 5 : L'enseignant pour tous

A propos de l'échec scolaire dans l'enseignement traditionnel, François Dubet et Danilo Martuccelli expliquent :

- « *L'échec scolaire est bien plus que le simple ratage d'une entreprise et d'un projet, c'est un verdict qui appelle une réorganisation de la perception de soi. Humilié, le lycéen peut se trouver dans l'impossibilité de se « dégager » du jugement scolaire.* »⁵⁶

L'échec scolaire est-il une fatalité ?

Helvétius, philosophe du siècle des lumières, écrivait à propos des hommes :

- « *Tous sont dotés d'une force et d'un pouvoir d'attention suffisants pour s'élever au rang d'hommes illustres si le milieu, l'éducation et les circonstances les favorisent ; l'inégalité de leurs capacités est toujours l'effet de la différence des situations où le hasard les a placés.* »⁵⁷
(...)

- « *Le génie est commun et les circonstances propres à le développer très rares.* » (...) « *L'homme de génie n'est donc que le produit des circonstances dans lesquelles cet homme s'est trouvé. Aussi tout l'art de l'éducation consiste à placer les jeunes gens dans un concours de circonstances propres à développer en eux le germe de l'esprit et de la vertu.* »⁵⁸

- Mais, comment se donner les moyens de faire reculer l'échec et la ségrégation à l'école ?

Pendant très longtemps, le recrutement des publics scolaires est resté très largement défini par une sélection sociale située en amont de l'école, elle fut même un bien rare réservé aux enfants des groupes sociaux privilégiés et à ceux sur lesquels l'Eglise jetait son dévolu. Encore aujourd'hui, certaines écoles se juxtaposent en fonction des caractéristiques sociales des élèves. Publiques ou privées, elles accueillent un certain type de public scolaire, correspondant à une catégorie sociale, de sorte que, l'école reproduit institutionnellement les clivages sociaux.

On s'aperçoit que l'universalité de la forme scolaire et l'égalité de traitement ne garantissent pas l'égalité des chances, c'est-à-dire la justice. L'école crée une caste de techniciens (écrivains, professeurs, intellectuels...) et favorise les différences sociales. Alors que, dans une collectivité, chaque élève doit être pris en compte, avec la même ambition d'émancipation pour tout le monde. Cela signifie que l'enseignant n'a pas pour seule mission de former des spécialistes et une élite, il doit être capable de répondre à des demandes clairement exprimées, ou pas, et savoir inventer des dispositifs pour celui qui, a priori n'entrait pas dans le moule pour réussir. Il doit avoir la capacité d'élaborer une situation, à la fois accessible à tous, et apportant une problématique forte.

- « *La seule existence d'un exclu discrédite mon projet éducatif puisqu'il le révèle comme organisant ou laissant s'organiser entre les hommes des rapports de domination...* »⁵⁹

Philippe Meirieu

⁵⁶Op. cit., p. 273.

⁵⁷ Helvétius, *De l'esprit*, 1758, réédité dans « *Corpus des œuvres de philosophie en langue française* », sous la direction de M. Serres, Fayard, 1989.

⁵⁸Ibid, discours III, chap. XXX, p. 147.

⁵⁹ Philippe Meirieu, op. cit., p.74.

La construction de la relation pédagogique ne va plus de soi, car les relations de maîtres à élèves ne reposent plus sur des définitions de rôles acceptées. Les élèves doivent construire le sens de leur travail, mettre en regard leurs recherches d'utilités scolaires, leur intégration dans un monde qui recoupe celui de l'école. L'éducation doit s'ouvrir à d'autres cultures, y compris à celles des minorités. L'école ne peut plus fonctionner selon sa forme classique, l'absentéisme et le découragement d'une partie de ses publics en démontre les limites et la nécessité d'une réorganisation scolaire.

Evaluation et sélection

Dans l'enseignement traditionnel, le contrôle est facile et automatique. Un devoir est juste ou faux, un résumé su ou pas su, une leçon apprise par cœur ou pas...Et, à partir des notes obtenues, le niveau de l'élève est mesuré par rapport aux autres avec le même mètre inexorable, comme si tous suivaient techniquement et méthodiquement les chemins de la connaissance de la même manière. Une fois de plus, l'élève n'est pas considéré comme une entité, avec ses spécificités, son parcours, ses propres désirs...

En dehors des êtres considérés comme « doués », tout semble être affaire de bonne volonté et de travail.

- Mais, où se placent tous ces élèves complètement démoralisés, qui travaillent et qui ont des mauvaises notes ?

- Quelle estime peuvent-ils avoir d'eux-mêmes ?

Mettre un élève dans l'obligation de réaliser d'inaccessibles ambitions, va concrétiser un écart entre lui et les autres, qu'il va vivre inévitablement comme un échec, et qu'il va expliquer, soit par la fatalité, soit par la culpabilité. Dans les deux cas, son estime de lui-même est touchée, et il abandonnera souvent tout espoir d'être à la hauteur des attentes de ses éducateurs et de ses parents. Dans ce cas l'évaluation peut être perçue comme une sanction. Ni enfant, ni adulte n'aime la sanction, qu'ils considèrent comme une atteinte à leur dignité, avec ce caractère inéluctablement arbitraire qu'elle porte en elle, qui ne peut que générer humiliation et découragement.

Les classements scolaires sont donc l'apprentissage d'une règle impersonnelle basée sur la compétition et la concurrence, et qui opère inévitablement selon un principe de la division et non de l'échange. Les classements établis selon les différences de performances individuelles commandent l'image que les élèves ont d'eux-mêmes, et ébranlent l'unanimité du groupe des pairs en imposant une hiérarchie. Etre mieux placé qu'un autre signifie lui être supérieur. Ce moyen de contrôle débouche donc sur des classifications formelles qui tirent les premiers vers le haut, et plongent dangereusement les autres dans un cruel sentiment d'infériorité. Le redoublement, ainsi que l'âge source d'élimination d'élèves en « retard », sont deux faces visibles de cette fracture.

Au delà des notes, la diversification des filières opère comme un classement, car l'orientation devient une sélection par l'échec à partir d'une norme unique de l'excellence scolaire. En cela, l'école organise la répartition des individus dans diverses activités socio-professionnelles.

Dans ce système de contrôle basé sur la compétition, l'émotion suscitée pour combattre est placée au-dessus du but éducatif recherché. Du coup, le déclin et la naissance des passions étant souvent directement liés aux résultats scolaires, le rapport aux études est faussé. Ce n'est pourtant pas la fonction première de l'évaluation : mesurer l'évolution de l'élève au regard d'une portée éducative.

- Faut-il remettre en question tout le système d'évaluation scolaire ?
- Peut-on établir des mesures universellement valables ?

Si on ne peut récuser tout critère d'évaluation car cela marquerait un certain désintérêt pour le travail fourni et le cheminement effectué, ce sont les méthodologies qui sont à revoir, après s'être interrogé sur ce que l'on souhaite véritablement évaluer. Il faut clarifier les objectifs, pour que les jugements soient plus pertinents.

L'homme recherche un contrôle qui mesure son propre effort et sa propre évolution. Il peut donc collaborer à son propre contrôle, pas seulement basé sur le fait qu'il ait fait de son mieux, mais par rapport à des objectifs précis, donnant à tout un chacun la possibilité de développer des aptitudes susceptibles de répondre aux multiples possibilités sociales actuelles. L'évaluation mise au service des apprentissages devient formative.

Ainsi, l'enfant peut progresser à son pas, et peu importe qu'il apprenne à lire plus ou moins vite que son camarade, l'essentiel étant que, inévitablement tous deux apprennent à lire et à écrire. L'élève, évalué par rapport à lui-même, cheminera à son rythme aussi loin que possible. Etant tous différents, nous apprenons tous de manière différente. Et, un individu n'apprend pas de la même manière tout au long de sa vie. Maria Montessori, pédagogue-médecin italienne, tient pour essentiel le respect de la spécificité de chaque enfant.

A l'excellence conventionnelle s'oppose l'excellence de croissance.

L'excellence conventionnelle, basée sur la comparaison aux autres par la recherche des performances ou par l'épreuve de l'échec, peut aussi engendrer la médiocrité chez l'élève qui, une fois l'objectif atteint, ne cherchera pas aller plus loin, pensant avoir obtenu la perfection, et donc qu'aucune amélioration n'est possible.

L'excellence de croissance personnelle à chaque individu varie à mesure que l'individu progresse. Ainsi, par une évolution continue, ce dernier pourra développer ses capacités de façon maximale.

L'évaluation dans l'enseignement musical

L'éducation musicale a une particularité, dans le sens où elle se confronte au problème de la non rentabilité. Et, ce statut de discipline inutile peut créer un complexe des plus compréhensible chez l'enseignant en musique à l'égard d'autres disciplines. Mais, en revendiquant sa dignité copiée sur celles des autres disciplines, la musique s'est calquée sur les mêmes principes pédagogiques comme les notes, les récompenses et globalement un système basé sur la compétition présentée comme source d'émulation. En mettant la compétition au stade de l'enjeu, elle est devenue dégradante et dangereuse car elle se substitue à l'essence même du jeu musical, et s'apparente de très près à une compétition sportive. De façon générale, on craint que la suppression des concours ne conduise à un relâchement, et donc à une dégradation des compétences. Pourtant, trop d'enfants se sont lassés de leur apprentissage instrumental jalonné d'examens et de concours. Alors qu'ils attendaient de jouer publiquement sous des formes différentes, sans esprit de compétition, et au sein de petits ensembles.

La compétition présentée à l'origine comme source d'émulation, s'est en fait substituée à elle, s'attachant au sensationnel et à l'exceptionnel, et maintenant dans une dépendance infantilissante à tous les échelons, aussi bien l'élève que l'enseignant. La radio, la télévision et les médias de manière générale, jouent un rôle énorme dans l'entretien des formes les plus infantilissantes de compétition.

La musique représentative d'une manière de voir le monde

Le professeur de musique travaille dans un domaine lié à l'émotion et la sensibilité (le ressenti), et apprendre à jouer d'un instrument de musique suppose un geste qui met tout le corps en jeu. Il a une énorme influence sur le développement global de l'individu, et sa représentation du monde. En cela, l'enseignement musical se situe à un autre niveau de préoccupation que les disciplines « utiles » et doit répondre à d'autres critères.

Pour Guy Maneveau, la musique commence par une certaine façon de voir et surtout d'entendre les objets qui nous entourent :

- « *Apprendre et donner à entendre est donc une tâche qui dépasse bien la seule finalité artistique pour se situer au niveau d'un épanouissement global des relations humaines. Ecouter de la musique, c'est d'abord écouter le monde, c'est-à-dire écouter l'autre.* »⁶⁰

La culture artistique aide à l'éclosion et au mûrissement des autres facultés pour concourir au maximum à la formation de l'enfant, de l'homme qui demain affrontera avec maîtrise les difficultés impératives de la civilisation contemporaine. Elle développe l'expression et l'intuition.

La pratique artistique a le privilège de favoriser l'harmonie entre la découverte de soi et son appartenance au monde. Elle aide l'individu à vivre pleinement toutes les dimensions de son existence, elle touche l'affectif et donc les relations avec autrui. En développant l'ouverture à l'imaginaire, elle permet d'accepter l'étrangeté de l'autre, d'extérioriser sa joie et sa souffrance

La discipline artistique est-elle isolée de l'ensemble du problème éducatif ?

Jusqu'à ces dernières années, les musiciens se sont peu intéressés aux recherches fondamentales ou expérimentales en matière de pédagogie, car ils ont tendance à ne pas se sentir concernés par ces dernières. Dans un premier réflexe, le musicien pense que l'intuition est déterminante à tous les niveaux de la relation, et a souvent tendance à régler les difficultés pédagogiques en termes de dons. D'un côté les sujets doués, de l'autre ceux qui ne le sont pas. Cette idée largement répandue dans tout le système éducatif, l'est particulièrement dans le milieu musical.

De façon volontairement caricaturale, en musique nous pouvons distinguer deux types d'individus, d'une part l'exécutant-serviteur et d'autre part l'auditeur-consommateur, formé dans l'enseignement général pour assurer le public du premier. En effet, depuis des siècles la conception d'artiste est assimilée à une fonction nécessaire à l'ensemble, mais assumée par quelques uns seulement, afin que les autres aient leur part de contemplation esthétique.

Mais, l'avènement de notre société de consommation, le développement de l'industrialisation, ont permis de produire massivement objets et instruments de diffusion, ce qui a changé fondamentalement la relation à l'art. La diffusion à distance et l'enregistrement ont permis la multiplication prodigieuse des auditeurs, et leur ont donné de plus en plus envie de devenir eux-mêmes acteurs. Le public aujourd'hui, sollicite une participation active, et ne veut plus servir la « déesse » de la musique, dans une dépendance et exploitation du musicien-ouvrier envers le musicien-créateur. Car, jouer, composer, c'est entrer en communication avec ses semblables.

⁶⁰ Guy Maneveau, op. cit., p. 212.

L'école de musique : lieu de pratique musicale pour tous ?

Très négativement, on entend généralement par amateur, celui qui n'a pas pu faire mieux, ce qui a pour effet de développer chez ce dernier un sentiment de culpabilité et d'infériorité.

Notre système pyramidale place le « sommet » bien trop loin de la « base », le premier ne voulant pas se commettre avec la deuxième, tout en lui demandant de servir de public, sans avoir en contre partie à s'engager pour elle. Pourtant, il y a bon nombre d'amateurs plus sérieux et plus engagés dans leur geste que des professionnels. Car il existe des amateurs non-dilettantes et des professionnelles dilettantes !

En toute logique, la quasi-totalité des élèves, enfants ou adultes, viennent à la musique d'abord dans une démarche d'amateurs. L'enseignant doit donc penser, en toute sérénité, tous les élèves comme amateurs, ce qui n'empêchera pas certains d'entre eux de manifester le souhait d'exercer un métier musical, bien au contraire. Car, au lieu de s'attacher à une compétition superflue, ils développeront le goût authentique pour la musique, et cet acte d'éducation ne pourra que multiplier l'envie de continuer leur apprentissage.

Aujourd'hui, le rôle du pédagogue en musique ne s'arrête pas à la seule transmission d'un savoir, il doit aider des créateurs à se forger. On lui demande de permettre à chacun de s'épanouir selon ses besoins et à son niveau propre, à travers un mode d'expression dont la portée, par conséquent, dépasse largement l'objet d'art en résultant.

La place du plaisir dans l'acte d'apprendre et d'enseigner

Il va de soi que plus un individu aura de plaisir à accomplir son travail, plus il mettra de cœur à l'ouvrage et plus il aura envie d'atténuer ses insuffisances professionnelles par tous les moyens qu'il pourra trouver. Le devoir de plaisir est inclus dans la notion de culture. Il s'agit d'aider à trouver non seulement sa manière, mais aussi le goût d'apprendre, le goût d'aller plus loin dans l'acquisition des connaissances en développant sa curiosité.

- « Parce qu'on ne peut connaître vraiment le plaisir d'apprendre avant d'avoir appris, sa détermination à apprendre s'inscrit d'abord dans une relation, elle répond à une exigence et à un défi ; elle honore une confiance et la justifie tout à la fois, elle est ce geste qui rend à l'autre le salut par lequel il l'a reconnu dans son humanité. »⁶¹

Philippe Meirieu

Si l'enseignant prend plaisir à vivre des situations nouvelles, à collaborer, à s'ouvrir à l'expérience, il n'est nul besoin de maîtriser tous les savoirs, car ses élèves vont s'identifier à sa soif de connaître et aux apprentissages qu'il va faire, plutôt qu'à ses connaissances elles-mêmes. Il aura une satisfaction à sentir qu'il fait une œuvre utile, noble et enrichissante.

Alors que l'enseignant qui n'a pas goût à son métier devient esclave de son gagne-pain, et ne pourra aider celui qui construira le monde de demain si lui-même n'y croit pas.

⁶¹Ibid, p.39.

Conclusion

Pour un grand nombre de gens, en dehors d'avoir une maîtrise de sa discipline, enseigner ne requiert pas de véritables compétences professionnelles dans le sens où ces dernières ne nécessitent pas de formation particulière. La seule qualité pédagogique tiendrait de l'inné. Cette position est même parfois partagée par des experts en matière éducative :

- « J'ai constaté que seuls les êtres qui avaient un certain don, ce n'est pas à proprement parler un don intellectuel, mais un rapport intérieur avec les enfants, pouvaient être de bons maîtres.

Et beaucoup d'enseignants sont en quelque sorte prisonniers de l'école, ils s'y trouvent malheureux, mais ne peuvent plus en sortir. J'ai émis une proposition toute simple : il faut faire à ces gens, qui ne sont pas plus mauvais que d'autres, des ponts d'or pour qu'il puissent s'en aller ; et alors viendront à leur place des jeunes gens dont certains seront des pédagogues nés. »⁶²

K. Lorenz et K. Popper

Cette position est d'autant plus dangereuse qu'elle est en complète contradiction avec l'acte d'éduquer, qui loin d'être inné, s'apprend. Non pas que l'intuition et le sens du contact n'existent pas, mais l'acte pédagogique ne peut reposer que sur eux.

Devenir enseignant éducateur, animateur dans le sens de réanimer, c'est être disponible face à la nouveauté, plus que soucieux d'organiser l'admiration face à un héritage que l'on doit cependant être capable de transmettre. C'est rattacher le milieu scolaire au milieu vivant pour former des hommes, acteurs de leur vie, qui auront une capacité d'adaptation à un environnement multiple et changeant et, une capacité d'individualisation et d'autonomie : une réflexivité.

- Sans le contraindre, n'est-ce pas la formation qui offrira à l'enseignant les moyens d'acquérir et de développer les compétences nécessaires à la réussite de ses choix ?

- Si il y a construction du savoir, n'y a-t-il pas forcément construction de celui-là même qui construit ce savoir ?

Voici la position de Odette Bassis sur le sujet :

- « C'est pourquoi la responsabilité de l'enseignant/formateur est importante, et donc sa formation, par ricochet. Et ce n'est pas diminuer sa responsabilité que de reconnaître combien il est malsain, et surtout inefficace, de faire tomber sur l'enseignant/formateur une culpabilisation de mauvais aloi. Car là aussi, il y a à remplacer culpabilisation par conscientisation, c'est-à-dire par lucidité et implication responsable. Encore faut-il que l'enseignant/formateur ait lui-même des conditions et des temps de travail pour y accéder.

F. Dolto suggérerait aux éducateurs/parents de remplacer le « c'est ma faute » par « c'est de mon fait ». »⁶³

⁶²K. Lorenz et K. Popper, L'avenir est ouvert, Flammarion, 1990, page 144.

⁶³ Odette Bassis, op. cit., p. 47

BIBLIOGRAPHIE

- Henri Atlan, *Savoir échanger les savoirs*, Paris, Textuel, 1997.
- Emmanuèle Baumgartner et Philippe Menard, *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*, Imprimé en Italie, encyclopédies d'aujourd'hui, Coll. « La Pochotèque », 1996.
- Michel Barlow, *Le Métier d'Enseignant*, Paris, éd. Economica, 1999.
- Odette Bassis, *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF éditeur, 1998.
- J. Beillerot, *Voies et voix de la formation*, Paris, Editions Universitaires, 1988.
- Pascal Bouchard, *Métier impossible, la situation morale des enseignants*, Paris, ESF, 1992.
- Y. Chevallard et M.-J. Johsua, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage, 1991.
- Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.
- François Dubet et Danilo Martucelli, *A l'école*, Paris, éd. du Seuil, 1996.
- Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques n°2*, Paris, éd. du seuil, 1994.
- Antoine de la Garanderie, *La motivation, son éveil, son développement*, Paris, Centurion, 1991.
- Antoine de la Garanderie, *Apprendre sans peur*, Lyon, Chronique sociale, 1999.
- Helvétius, *De l'esprit*, 1758, réédité dans « *Corpus des œuvres de philosophie en langue française* », sous la direction de M. Serres, Fayard, 1989.
- Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.
- Albert Jacquard, *La science à l'usage des non scientifiques*, Paris, Calman-Lévy, 2001.
- V. Jankelevitch, *Le paradoxe de la morale*, Paris, Le seuil, 1981.
- J.-L. Le Moigne, *Le constructivisme*, ESF éditeur, 1994.
- E. Levinas, *Ethique et infini*, Paris, Fayard, Biblio, 1982.
- K. Lorenz et K. Popper, *L'avenir est ouvert*, Flammarion, 1990.

- Guy Maneveau, *Musique et éducation*, Aix-en-provence, EDISUD, 1977.
- Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991.
- Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989.
- Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.
- Philippe Meirieu, *Maria Montessori : Peut-on apprendre à être autonome*, Mouans-Sartoux (Alpes-Maritimes), Publications de l'école moderne française, 2001.
- Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 1999, Paris, ESF éditeur, 2002, 3^{ème} édition.
- Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, Paris, ESF éditeur, 1996.
- J. Piaget, « Le droit à l'éducation dans le monde moderne », in *Les droits de l'esprit*, collection « Droits de l'homme », publié par l'Unesco, librairie du Recueil Sirey, Paris, 1948.
- Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1977.
- Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, Paris, PUF, 1977.
- Françoise Regnard et Evelyn Cramer, *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- J.J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Paris, ISBN, Coll. Garnier-Flammarion, 1966.
- Marie-Claire Landry, *La créativité des enfants*, Montréal (Québec), Les éd. Logiques inc., 1992.
- Michel Saint-Onge, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Laval (Québec), Beauchemin Itée, 1993, 2^{ème} éd.,.
- Michel Verret, *Le temps des études*, thèse présentée en 1974, diffusion Librairie Champion.
- P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1967.
- Martine Wirthner et Madeleine Zulauf, *A la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, 2002.

En partant de l'évolution de l'enseignement et de la place de l'école dans notre société, se développe une réflexion autour de la pédagogie et de l'acte d'apprendre. Mais, enseigner pour le professeur ne signifie pas forcément avoir appris pour l'élève. Or, nous constatons autour de nous que les apprentissages liés à des situations de vie réussissent pleinement. En effet, parce qu'il est confronté au monde auquel il doit s'adapter, et qu'il comprend le sens de ses démarches, l'enfant cherche naturellement à acquérir les connaissances nécessaires à la réussite de ses objectifs. Face à cette réalité, le bon sens invite à s'interroger sur les missions et fonctions de l'enseignant, et sur les compétences qu'il doit développer pour passer du simple « transmetteur » de connaissances, à l'« éducateur » capable d'organiser des situations d'apprentissages par rapport à de véritables objectifs éducatifs.

