

De l'impossibilité de faire classe ailleurs qu'à l'école

Ce texte est paru dans N'autre école hebdo n° 1 – supplément de la revue Questions de classe(s) - <https://www.questionsdeclasses.org/IMG/pdf/lhebdo.pdf>

La continuité pédagogique : un contresens sémantique

La **continuité** est l'inverse d'une rupture, tant dans les intentions que dans le vécu des situations par les protagonistes, en l'occurrence ici les élèves et les enseignants. La continuité a pour but d'éviter tout déséquilibre psychique, affectif et pour ce qui est de ce qui nous occupe d'investissement et de plaisir dans les faits d'apprendre et d'enseigner. A entendre les différents témoignages recueillis ici et là, la situation est vécue comme disruptive et génère de l'angoisse et de l'inquiétude pour beaucoup. Il n'y a donc pas continuité si ce n'est dans le projet politique basé sur une conception exclusivement performative de l'apprentissage (que le meilleur gagne) et une vision profondément élitaire de l'école.

La **pédagogie** est le cœur du métier d'enseignant. Elle constitue le socle de l'action dans la mesure où elle est l'espace où se développent les concepts qui permettent de relier l'agir professionnel à des intentions et, osons le dire, à une vision politique de l'école. L'histoire montre que la conscience des enjeux de l'école s'est construite sur des débats à la fois didactiques (l'apprentissage de la lecture), pédagogiques (production/processus, évaluation, motivation/mobilisation, pré-requis/savoirs disponibles, modalités sociales de l'apprentissage...) et idéologiques (l'école comme laboratoire d'une société à construire/l'école comme réponse normée à une commande sociale). Depuis quelques années, la part du didactique a pris le pas sur la dimension pédagogique. L'apogée de cette option, à partir de 2008, s'est concrétisée par la suppression pure et simple de la formation, étant entendu qu'il suffisait d'être bon en mathématiques pour les enseigner. Il est possible de constater combien la douche fut froide pour les jeunes enseignants de s'apercevoir sur le terrain qu'il ne suffisait pas de connaître le savoir à transmettre pour être capable de l'enseigner. La réponse, souvent bricolée dans l'urgence dans les formations, consistait (et consiste encore) à aider les jeunes enseignants à « gérer la classe », autrement dit à ne pas se laisser déborder, laissant entendre que le comportement des élèves est un pré-requis pour apprendre et non que les modalités de transmission du savoir ont une influence sur la posture des élèves à l'école. La conception de la formation initiale et continue contribue à une déconnexion de l'agir et du penser professionnels. Il s'agit en effet de trouver des réponses toutes faites à des situations regardées sous l'angle comportementaliste en suggérant fortement des postures applicationnistes plutôt qu'inventives. Or pour inventer, il convient de se construire peu à peu un espace référentiel qui développe un rapport intellectuel au métier. Enseigner sous-entend le développement d'une culture pédagogique. *« Des enseignants, des cadres éducatifs, des éducateurs qui ne disposent pas, dans leur domaine, de quelques repères historiques et théoriques, qui n'ont pas pris le temps de comprendre comment les pédagogues du passé avaient résolu les contradictions de*

leur époque, sont terriblement désarmés. Ils risquent de se réfugier dans des recettes de pacotille pour « bien gérer la classe » ou de se contenter de « suivre » les manuels scolaires, sans vraiment comprendre ce qui se joue, dans la relation pédagogique, entre transmission et émancipation.¹»

Faire la classe à la maison : un contresens anthropologique

Faire la classe requiert donc des savoirs à mobiliser pour agir au service d'intentions et de valeurs conscientisées. C'est à cette condition que le professionnel envisagera l'acte pédagogique comme un acte politique. L'enseignant qui vise à participer aux processus d'émancipation des élèves ne peut donc pas être un maître ignorant. Lorsque Jacotot² évoque ce concept, il situe son ignorance sur un plan didactique. Il considère qu'ignorer le savoir à transmettre ne constitue pas un empêchement à l'enseigner. Cette décision déplace le curseur du savoir à transmettre vers le rapport au savoir à initier et le contraint à des modalités alternatives, celles-ci étant rendues possibles par les savoirs tirés de son expérience, sa conscience politique du monde et son incapacité à se résoudre à la fatalité. Ce choix pédagogique et cette posture professionnelle, tout en convoquant des savoirs autres que didactiques contribueront à la construction de nouvelles hypothèses et au développement de nouvelles théories, notamment sur les relations pédagogique et éducative.

L'école est le lieu de tous les possibles. Par là même elle permet d'envisager et de construire un rapport au monde qu'il serait impossible d'élaborer dans la sphère familiale. Quelle que soit sa situation sociale, l'école permet à chacun de se déprendre de ce qui peut faire destin. La conscience de l'altérité se construit en dehors de la famille. Le langage élaboré à l'école aide à rencontrer des objets, des situations, des propos qui dépassent l'ordinaire de la sphère privée. L'école est le lieu de l'objectivation où l'on apprend à parler de et à penser sur.

Le contresens de la classe à la maison est un bipède. D'un côté le parent qui doit mobiliser des compétences professionnelles qu'il ne possède pas forcément et qui se trouve confronté à la collusion entre son rôle d'éducateur et un statut d'accompagnateur scolaire qui peut être source de difficultés, d'inquiétudes et de tensions. De l'autre un enfant soumis à une injonction paradoxale : continuer à construire son émancipation par la chose scolaire au sein même de l'environnement vis-à-vis duquel il doit se déprendre. Si l'on admet que « *l'école est le lieu où l'on se forge de nouveaux attributs en quittant sa tribu*³ », faire la classe à la maison peut paraître une incongruité.

¹ Philippe Meirieu à propos de son ouvrage *Pédagogie, des lieux communs aux concepts clés* :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/08/30082013Article635134470390814861.aspx>

² Jacotot (1770-1840). Chargé d'enseigner le français à des étudiants dont il ne comprend pas la langue, il leur demande d'étudier une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon. Par l'étude du texte et de sa traduction, et sans explications du maître, les étudiants se révèlent capables d'appréhender le fonctionnement de la phrase en français et de raconter *en français* ce qu'ils ont compris du roman. Cette expérience conduit Jacotot à proposer une méthode d'enseignement qui s'oppose à la méthode classique en ce qu'elle repose sur la révélation de la capacité d'apprendre par lui-même à l'individu plutôt qu'au transfert du savoir du maître à l'étudiant⁸.

³ Jacques Constant, pédopsychiatre

La continuité pédagogique : un piège pour les enseignants

Tous les collègues dont j'ai pu recueillir les témoignages se disent épuisés par ce dispositif de continuité pédagogique. Leur temps de travail est décuplé, soucieux qu'ils sont de préparer des supports accessibles, de recueillir les travaux des élèves et d'en faire un retour, de continuer à garder un lien avec les enfants et les familles par le biais du téléphone ou de la visio-conférence. Cet investissement inventif se double d'une frustration de ne pas faire classe normalement avec tous les élèves, un des ingrédients de ce manque est la dynamique collective de la vie de classe. Cette individualisation conduit les enseignants à devenir des précepteurs à distance qui doivent rassurer et conseiller des parents inquiets, démunis et souvent débordés.

L'investissement des collègues est énorme. Et c'est là que réside le piège. Nous sommes en train de démontrer que nous sommes capables de faire réussir à l'échelle nationale une expérimentation qui a pour but de transformer le métier d'enseignant tel que nous le connaissons jusque-là. Qu'est-ce qui empêchera les tenants de la structure d'envisager de généraliser, au-delà de la situation actuelle, des modalités d'enseignement à distance et par là-même de réduire le temps de présence des élèves à l'école si l'on fait la preuve que c'est possible ? Le dilemme est cruel. Comment ne pas « laisser tomber » les enfants et leurs parents sans offrir l'opportunité de se saisir de cette réussite pour la généraliser. Réussite en trompe l'œil bien évidemment. Et c'est ce qui peut constituer la base d'un argumentaire. Comment évaluer les dégâts sur les personnes ? Où sont passés les 8 à 10 % des élèves qui échappent aux radars de la continuité pédagogique (25% en Seine Saint-Denis) ? Quel bilan sera fait du creusement des inégalités entre ceux qui auront pu « continuer » et les autres ? Comment la classe va-t-elle pouvoir reprendre compte-tenu du fait que les programmes n'auront pas été respectés ? Autant de questions, et d'autres, qu'il nous faudra mettre en débat pour ne pas se laisser déposséder de notre pouvoir de penser le métier et l'école.

Dominique PIVETEAUD
Conseiller pédagogique
Membre du bureau national du GFEN
Le 17.04.2020