

Affronter vraiment la complexité

Philippe PERRENOUD Sociologue
Professeur à l'université de Genève

Le texte qui suit est extrait de *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, 1999, 2^e édition, p. 41 à 44. Nous remercions les Éditions Sociales Françaises - Sciences Humaines pour leur gracieuse autorisation de republication.

R Reconnaître la complexité, c'est renoncer au rêve d'y voir clair et de mettre tout le monde d'accord *une bonne fois pour toutes*, c'est accepter de remettre constamment les problèmes et les solutions sur le métier, c'est accepter surtout de changer périodiquement de paradigme, de façon de penser, pour intégrer de nouvelles perspectives.

C'est en principe ce qui définit le statut de la recherche : pour un chercheur, l'épistémologie de la complexité est un outil de travail en même temps qu'un défi. Pourtant, même les scientifiques résistent au changement théorique et ne sont pas à l'abri des simplifications et des rigidités rassurantes, alors même que la division du travail les implique beaucoup moins que d'autres professionnels dans les urgences de l'action quotidienne.

Comment les enseignants ou les responsables scolaires, confrontés à la complexité au jour le jour, sans recul, pourraient-ils la vivre sans ambivalence ? Certes, la complexité du monde fait aussi son mystère, son charme, sa richesse, son ouverture. Si nous vivons dans un monde *fini* du point de vue des ressources et de l'écologie, selon l'expression de Jacquard [1991], nous vivons dans un monde *infini* du point de vue des idées et des civilisations. La complexité est le moteur d'une *histoire sans fin*. Cela importe d'un point de vue poétique ou philosophique, mais donne aussi le sentiment décourageant d'un éternel recommencement. Il est normal que chacun, là où il est, soit tenté par instants de nier la complexité au profit d'une perspective qui, même si elle est à courte vue, a au moins le mérite de garantir à brève

échéance une certaine tranquillité...

On ne peut simplement renvoyer chacun à son dialogue intérieur, à son oscillation entre volonté de lucidité et désir de tranquillité : accepter la complexité n'est pas un choix purement individuel, c'est une dimension de la *culture* d'une société, d'une profession, d'un établissement. En ce sens, réunir des gens d'école pour réfléchir sur leur métier est un pas important vers la reconnaissance partagée de la complexité, non seulement comme dimension personnelle de l'expérience de chacun, mais comme dimension collective et professionnelle.

Reconnaître la complexité n'est pas seulement un acte intellectuel. C'est dire aussi *ce qu'elle nous fait*, comment nous la vivons, avec nos tripes, nos préjugés, nos peurs, nos espoirs. Si l'on nie la panique, l'envie de fuir aussi bien que le plaisir, le défi, on reproduit l'*illusion technocratique* : penser le monde sans se penser soi-même comme personne complexe, faite d'ambivalences, d'émotions, de représentations enracinées dans une expérience, une culture, un réseau de relations.

Analyser et apprivoiser la complexité ensemble

Il ne suffit pas de reconnaître la complexité, il faut la *connaître*, autrement dit dépasser l'image confuse d'une série d'intrications, de contradictions, d'incertitudes et de conflits. L'esprit n'est pas entièrement démuné face à la complexité, il permet de la maîtriser partiellement, en théorie et, dans une certaine mesure, en pratique. Ainsi, la tension entre dépendance et autonomie n'est pas

dépassable une fois pour toutes, ni en théorie ni en pratique. Mais elle est analysable et peut être aménagée pour être rendue *vivable* pour les personnes et féconde pour les organisations. De même, la tension entre la démocratisation des études et le respect des différences ne gagne pas à être simplement reconnue. Il faut la travailler, repérer ce qui l'accroît ou la minimise, donc identifier et utiliser les marges de liberté.

Ce travail d'analyse et d'aménagement de la complexité est au cœur de tout processus de *professionnalisation* d'un métier, qu'il s'agisse de diriger un établissement ou d'enseigner. Dans un métier d'exécution, la complexité est en principe prise en charge par des spécialistes ou des responsables, les travailleurs de la base n'ont plus qu'à faire « ce qu'on leur dit » sans trop se poser de questions, sur le modèle « aux généraux la stratégie, autrement dit la gestion de l'incertitude et du conflit, aux simples soldats l'obéissance aveugle ». Même alors, le taylorisme a fait son temps, comme le montre Lise Dernaillly à propos de l'administration publique :

« *Ce qui apparaît méthodologiquement nécessaire pour atteindre des objectifs généraux de rénovation du service public et de rationalisation, c'est-à-dire, finalement d'amélioration de la maîtrise du monde social, c'est l'individualisation maximum des solutions. Bien gérer en faisant des économies, et en accompagnant efficacement les mutations potentielles du système éducatif, c'est gérer sur mesure. Rationaliser, c'est complexifier.* » [Demaillly, 1992 b].

Dans les métiers de l'humain, tout le monde est confronté à la complexité. Quelle que soit la division du travail, elle ne dispense pas les professionnels de coopérer et n'empêche pas chacun d'être confronté, individuellement ou collectivement, aux contradictions qui traversent la société, le système éducatif et l'établissement aussi bien que les pratiques individuelles.

Dans le monde de l'école, cette prise de conscience est amorcée, elle est loin d'être générale. On raisonne encore selon un modèle bureaucratique classique qui laisse au « chef » le soin de démêler l'écheveau... Certes, le rôle d'un chef d'établissement ou de tout responsable est d'être en première ligne et de coordonner le travail sur la complexité. Ce sera de moins en moins de le faire seul, de « prendre sur soi », de revenir en souriant devant ses collaborateurs pour leur annoncer : « J'ai réfléchi, j'ai trouvé la solution. » Ne

serait-ce que parce qu'une solution élaborée de cette façon est rarement l'unique ou la meilleure solution. Ce n'est qu'une première hypothèse, d'autant plus inutile qu'elle est rigide et fermée et que son auteur s'y accroche comme à son enfant. Une direction réaliste ne peut qu'animer et stimuler des fonctionnements qui impliquent une bonne partie des collaborateurs et des usagers de l'école. Dans une gestion moderne, affronter la complexité est l'affaire d'une unité de travail et non de ses seuls responsables.

Encore faut-il que les uns et les autres partagent cette analyse. Or, nous sommes encore dans une période où le métier d'enseignant oscille entre deux modèles, l'un d'exécutant qualifié, mais docile ; l'autre de professionnel libre de ses méthodes et orientant son action en fonction de finalités globales [Hutmacher ; 1990 ; Huberman, 1993 ; Perrenoud, 1993 b, 1994 a et 1996 i ; Vonk, 1992]. Le modèle bureaucratique présente moins de risques, pour ceux qui ne veulent pas prendre de responsabilités ou pas négocier leur autorité, c'est un refuge. La marche vers la professionnalisation représente donc une longue route, si bien qu'au cours des années et sans doute des décennies qui viennent, l'école affrontera la complexité selon deux paradigmes eux-mêmes contradictoires... Ici encore, il serait vain de croire simplifier en décrétant la professionnalisation. On peut, au mieux, y travailler. Chaque problème, chaque conflit, chaque crise sont des occasions d'*apprendre à fonctionner autrement ensemble*.

Mettre en place des institutions capables de pensée systémique

Toute institution est un système et fait partie d'un système plus vaste.

Reste à savoir si elle le sait ! Une institution *capable de pensée systémique* est une institution capable de se penser dans sa complexité interne et ses dépendances externes, de construire une vue d'ensemble de son fonctionnement et de son environnement, et de proposer des lignes d'action cohérentes.

Pour analyser et apprivoiser la complexité ensemble, il faut avoir des lieux où se parler, des fonctionnements réguliers où l'on pratique non seulement une épisodique consultation, mais un *travail coopératif sur les problèmes de fond*. L'autorité négociée, c'est vite dit : en pratique, c'est un ensemble de règles et de fonctionnements à remettre constamment sur le métier. Je ne puis



entrer ici dans le détail des modes de fonctionnement, de participation, de concertation et de négociation à l'échelle des établissements. Il y a dans ce domaine, autour des projets d'établissement et de la réflexion sur les écoles efficaces et l'innovation, maintes propositions intéressantes [Gather Thurler, 1993 a, 1994 a].

Peut-être faut-il réfléchir aussi à la culture du débat dans nos sociétés et nos systèmes éducatifs :

« ... les débats contemporains sur l'École et l'éducation ressemblent à tout sauf à un dialogue. On ne s'affronte véritablement jamais de face et l'on pratique systématiquement la "politique du pas de côté" : "Je ne te réponds pas ; peut-être même n'est-il pas utile que je te lise ; il me suffit de te

soupçonner d'un quelconque péché mortel, de livrer mes soupçons en pâture à l'opinion et, ensuite, de me situer délibérément ailleurs ; je peux ainsi continuer à parler tranquillement et tout seul. » [Meirieu et Develay, 1992, p. 19].

Contre ce dialogue de sourds, Meirieu et Develay [1992] font un éloge de la vraie polémique, où chacun donne l'occasion à l'interlocuteur de s'exprimer et lui répond sur le fond.

Ce qui vaut pour le débat politique vaut aussi pour la vie dans les établissements. Le début d'une culture commune, c'est la reconnaissance des divergences et leur mise à plat. Coopérer n'est pas être d'accord sur tout, mais savoir gérer les désaccords ! ♦

Monsieur Sapoge fait de la résistance.

Jean Louis Cordonnier

Monsieur l'inspecteur Rabienne visite M. Sapoge. Monsieur Sapoge fait travailler les élèves sur l'observation des stomates de l'épiderme des plantes. Il leur fait comparer leurs observations avec celles du biologiste Marcello Malpighi vers 1671.

– L'histoire des sciences n'est pas au programme, assure l'inspecteur.

– J'ai conçu ce travail à partir d'une réflexion publiée dans la revue *Aster* il y a trois ans¹. C'est une revue de l'institut national de la recherche pédagogique. Vu ce qui s'écrit dans cette revue, on peut pronostiquer qu'il y a aura plus d'histoire des sciences dans les prochains programmes².

– [Sourire] Mais vous ne devriez pas le savoir. Il faut bien que les inspecteurs aient de l'avance sur les professeurs.

-oOo-

Réunion parents-professeurs de la classe de 5e C. Monsieur Lambert vient s'asseoir en face de M. Sapoge.

– Vous savez, ma fille Marie est très scolaire. Elle ne comprend pas le sens du travail que vous lui demandez en classe.

Sapoge lui explique en quelques phrases qu'il essaie de faire que ce soit les élèves qui se posent les questions, que ce soit eux qui construisent les réponses. En groupe, en confrontant leurs opinions pour dépasser les obstacles de leurs conceptions spontanées et souvent fausses.

– Ah, je comprends ! Votre pédagogie s'inspire de Gaston Bachelard ! Merci, j'ai compris.

Et Monsieur Lambert se lève.

– Ne partez pas si vite. Ça me surprend tellement qu'un parent d'élève me parle de Bachelard....

-oOo-

Monsieur Sapoge ne suit pas les pages du livre comme un métronome : les élèves se posent des questions, inventent des conjectures, débattent des conclusions. Mais les brav's gens n'aiment pas que l'on suive une autre route qu'eux.

« Ce qui est étonnant avec vous, Monsieur Sapoge, c'est qu'à la fin d'un chapitre, on a le sentiment que ce n'est pas fini. En physique ou en maths, à la fin d'un chapitre, on sait qu'on a fait le tour de la question ».

-oOo-

Monsieur l'inspecteur Blumendorf va venir inspecter Monsieur Sapoge. Monsieur Sapoge lui prépare une grosse surprise : les élèves travaillent en groupe sur des textes en anglais, avec l'aide de leur professeur d'anglais, puis s'en servent pour faire une mise en scène théâtrale de la tectonique des plaques.

Dix ans plus tard :

– Monsieur Sapoge, je me souviens encore de votre inspection. Vous savez, on s'ennuie tellement dans les classes. Ce jour-là, ça m'a changé !

-oOo-

Au pot de rentrée, Monsieur Sapoge converse avec François, une nouvelle collègue. Monsieur le Proviseur Létrivière, d'un geste autoritaire éloigne François :

– Ne l'écoutez pas. Il va vous contaminer avec ses hérésies pédagogiques.

Monsieur le Proviseur Létrivière convoque Monsieur Sapoge :

– Je vous ordonne de mettre des notes à vos élèves.

– Y a-t-il un texte administratif qui m'y oblige ? Demandez Sapoge avec une fausse naïveté.

– Aucun. Mais si vous refusez, attendez-vous au pire pour votre emploi du temps de l'an prochain. Laissons lui un os à ronger pense Monsieur Sapoge qui accepte d'obéir.

-oOo-

Par les vitres des classes, Monsieur Sapoge voit ses collègues qui travaillent : ils parlent debout ou assis derrière le bureau. Monsieur Sapoge met les élèves au travail.

1 Souad KASSOU, Christian SOUCHON, "Utilisation des aspects historiques dans l'enseignement de la photosynthèse". *Aster* n°15 p. 55.

2 L'approche historique d'une question scientifique peut être une manière originale de construire une démarche d'investigation. L'histoire de l'élaboration d'une connaissance scientifique, celle de sa modification au cours du temps, sont des moyens utiles pour comprendre la nature de la connaissance scientifique et son mode de construction, avec ses avancées et éventuelles régressions. *Bulletin officiel spécial* n° 4 du 29 avril 2010.

– Est-ce que je ...
– Non ! Retournez près du radiateur, on travaille très bien sans vous !
C'est vrai, pense Monsieur Sapoge.

-oOo-

Monsieur le Proviseur Létrivière convoque Monsieur Sapoge :

– Je vous ordonne de mettre certaines notes en dessous de la moyenne.
– Mais en EPS...
– Vous n'êtes pas prof d'EPS.
– Dites-moi quelle doit être la moyenne de la classe.
– Je pense que vous m'avez compris, Monsieur Sapoge.

-oOo-

Journée portes ouvertes pour les parents. Un des élèves-guides s'arrête devant la porte avec son groupe de parents-visiteurs :

– Ici, c'est la salle de Monsieur Sapoge. Ici, on est tous des chercheurs, je vais vous expliquer...
Monsieur Sapoge n'aurait pas su si bien dire.

-oOo-

Récréation. Plusieurs professeurs de biologie, une tasse de café à la main.

– Je leur ai appris à reconnaître les moineaux mâles des moineaux femelles, leur dit Sapoge.
– On ne m'a jamais appris ça à la fac. Comment fais-tu pour leur enseigner des choses qu'on ne nous a pas enseignées à nous-mêmes ?

-oOo-

Les élèves de Monsieur Sapoge sont en recherche sur ce qui a causé la présence de strates géologiques. Ils envisagent une immense inondation. Sapoge leur fournit des textes de Cuvier, Buffon, Voltaire qui poléminent sur la possibilité ou l'impossibilité d'un déluge, ou de plusieurs déluges. Monsieur Sapoge leur fait lire le texte de la *Bible* sur l'Arche de Noé auquel cette controverse fait référence.

– Vous n'y pensez pas ! Dit l'inspecteur. Faites leur lire Buffon ou Voltaire si vous voulez, mais pas la *Bible*. La *Bible* n'est pas au programme.

-oOo-

Le jeune Sapoge est en stage dans le lycée le plus bourgeois de Paris lors de l'échouage de l'*Amoco Cadiz*³. Il fait travailler les élèves sur des articles qui

relatent la chose : des articles politiques tirés de *L'Humanité*, *Libération*, *Le Monde Libertaire*, *Charlie-Hebdo*, *La Gueule Ouverte* et des articles factuels tirés de *L'Aurore*, *France-Soir* et *Le Figaro*. Satisfait d'avoir fait lire des journaux gauchistes dans le 7^{ème} arrondissement.

-oOo-

Après les attentats de *Charlie-Hebdo*, le vieux Sapoge affiche dans un couloir du lycée 80 caricatures de Charb, Cabu, Honoré, Tignous et Wolinski des dessinateurs qui leur rendent hommage.

– Tu crois qu'on a le droit de faire ça dans un lycée public, lui demande un collègue. On a le devoir de neutralité et de laïcité.

-oOo-

Les élèves de terminale font une expérience sur la convection dans un aquarium rempli d'eau. Ils suivent le déplacement d'une goutte d'encre qui permet de visualiser les mouvements de l'eau. Monsieur Sapoge prend des notes, observe attentivement.

– Vous ne connaissez pas déjà le résultat ? Demandez un élève.

– Pas complètement. Il faut être à l'aguet quand on est un chercheur.

– Mais c'est nous, les chercheurs.

Ça les étonne que Monsieur Sapoge soit lui-aussi un chercheur.

-oOo-

– Monsieur Sapoge, vous mettez l'avenir de mon fils en péril : il veut devenir médecin, comme moi, et il lui faut des connaissances solides, bien mémorisées à partir d'un résumé sur le cahier issu d'un cours qui se tienne.

– Précisément, je lui apprends à réfléchir, à envisager des hypothèses, à examiner les faits pour...

– Inutile. Moi, je connais mes cours par cœur, et pour faire un diagnostic, je me remémore mes fiches.

-oOo-

Après l'inspection, lors du « confessionnal », Monsieur l'Inspecteur Cailloux tire son passing-shot :

– Il est important de lire les instructions officielles du BOEN (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*) :

Il ouvre son classeur et lit une phrase des Instructions officielles :

« préparer les futures études supérieures de ceux qui poursuivront sur le chemin des sciences ».

Monsieur Sapoge réplique avec un *lobe lifté* : Il

3 L'Amoco Cadiz était un pétrolier supertanker libérien qui a fait naufrage en mars 1978 en bordure des côtes bretonnes, à Portsall (Finistère), et a provoqué une marée noire considérée, aujourd'hui encore, comme l'une des pires catastrophes écologiques de l'histoire.



ouvre son classeur et lit une phrase des instructions officielles surlignée au stylo :
« participer à la formation de l'esprit critique et à l'éducation citoyenne par la prise de conscience du rôle des sciences dans la compréhension du monde ».

-oOo-

- Vous m'avez mis 9 de moyenne. Pour faire kiné, il me faut au moins 12 dans le dossier. Ils vont voir que je n'ai pas le niveau.

- Tu veux faire kiné.

- ...

- 14, ça te va ?

- Mais, mes notes du trimestre...

- Tu veux faire kiné. Maintenant, tu as 14 de moyenne. À toi de tout faire pour mériter cette note, très bientôt.

-oOo-

Vendredi des vacances de Noël :

- On ne veut pas travailler, on veut jouer.

- D'accord, je vous apprend à jouer aux petits carrés.

Quelque temps plus tard :

- J'ai compris, pour gagner, il faut faire un nombre pair de chaînes.

- Exactement, c'est un théorème du mathématicien Berlekamp⁴.

- En fait, quand on croit jouer, vous nous faites travailler.

- Et réciproquement. ◆

⁴ Elwyn Berlekamp. *Winning ways for your Mathematical plays*. 1982. Chapitre 16.

Liberté pédagogique... et les élèves dans tout ça ?

Sylviane MAILLET

« Monsieur l'inspecteur restez, vous n'avez pas écouté nos poèmes ! » s'écrièrent les élèves.

« Je reviendrai ».

Non ce dialogue n'est pas extrait du scénario d'un film dans la lignée du « cercle des poètes disparus », mais bien d'une inspection ordinaire, en l'occurrence la mienne. Et pourtant, on peut se demander comment ces élèves de CE1 ont osé interpeller un inspecteur afin que les poèmes qu'ils avaient écrits puissent être entendus par une personne qui leur était totalement étrangère et dans un cadre peu propice habituellement.

Que l'on se place du côté de l'enseignante inspectée et des élèves sollicitant l'écoute de l'inspecteur, il s'agissait bien dans les deux cas d'une évaluation. Mais pas n'importe laquelle. Il s'avère indispensable d'en préciser la nature. Elle se fonde en effet sur un parti pris pédagogique, celui d'une évaluation axée sur le partage des savoirs et de leur construction où chacun bénéficie des apports des autres et ce, quelle que soit sa situation hiérarchique. Ce qui implique un changement de statut de l'élève, de l'enseignant, et de l'inspecteur. Alors que l'évaluation est très souvent considérée, actuellement, comme un rapport à soi, en comparaison, voir même en concurrence, avec les autres.

C'est donc ce fil rouge qui m'a guidé tout au long de ma carrière et qui a soutenu une recherche permanente : celle d'une évaluation qui ne s'appuie ni sur une pratique du « clé en main » ni sur celle d'un « ready-made » où chacun est enfermé dans des cases administratives, mais sur une mutualisation des savoirs.

Quelle liberté pédagogique ?

Cette rupture avec la conception des évaluations actuelles s'inscrit dans, ce que j'appellerai,

la « liberté pédagogique », au sens où tout au long d'un cheminement qui a duré de nombreuses années j'ai pris peu à peu conscience que les idées que je défendais étaient toujours en devenir et en transformation, pour qu'elles puissent être menées de façon satisfaisante. De ce fait, je n'exclurai pas dans ce chemin initiatique pédagogique des problèmes auxquels je me suis heurtée et qui font partie de cette expérience : ils ont constitué pour moi des éléments de réflexion, des rebondissements, plutôt que des obstacles insurmontables. Ne serait-ce que les contradictions dans lesquelles je me suis trouvée et qu'il a fallu que je dépasse.

J'ai pu avancer dans cette réflexion en ne considérant pas ces différents problèmes auxquels je me suis heurtée comme des erreurs mais comme des tremplins qui ont pu me faire progresser dans mes partis pris.

Pédagogie et instructions officielles

Ce long cheminement a traversé bien des programmes successifs, sans pour autant être en contradiction avec les instructions officielles puisque je m'appuyais sur ce que j'appellerai « la formation du citoyen, la culture civique ». Aucune remarque de ce fait ne m'a été formulée. J'y ai été même encouragée.

Dans un rapport d'inspection, l'inspecteur n'avait-il pas écrit : « *La classe devient ainsi un milieu de vie utile aux apprentissages scolaires. Le groupe classe est lui-même utilisé comme moyen de formation civique* ».

C'est en partant de situations de conflit où j'avais donné aux élèves l'espace et le temps pour qu'ils s'expriment qu'a débuté cette construction pédagogique. Ensuite pour qu'ils règlent les problèmes

et trouvent des solutions, pour aboutir à ce qu'on pourrait appeler une « charte des droits des enfants ».

Ce sont ces différentes étapes de prise de conscience au cours du temps et mes recherches avec des collègues, notamment ceux du GFEN, qui m'ont permis d'oser formuler : après tout pourquoi ne pas aller plus loin en donnant davantage de responsabilités aux élèves puisque les enfants des classes de CP et CE1 étaient capables d'analyse et d'argumentation bien au-delà de ce que l'on pouvait penser. Cette « charte », où les droits étaient expliqués par les élèves eux-mêmes en étant la preuve évidente (ce qui correspond aux règles de la classe).

Cette liberté de recherche à laquelle je tenais, je décidais aussi d'en faire « profiter » les élèves.

C'est ainsi que peu à peu j'ai instauré une classe coopérative où les situations traitées, ne se réduisaient pas aux conflits, mais s'ouvraient sur des projets, donc sur les savoirs à travers des activités authentiques qui faisaient sens. Les élèves ne subissaient pas les situations dites scolaires mais s'en emparaient tous ensemble.

Et pour reprendre toujours les termes de l'inspecteur : « *l'enseignante souhaite que les élèves soient « acteurs » de la vie de la classe et par là, de leurs apprentissages scolaires* ».

Ce terme d'acteur avait été écrit entre guillemets dans le rapport de l'inspection. Dans ma classe j'employais le terme de responsable. En effet, l'élève quelles que soient ses difficultés, était toujours en recherche et en questionnement face aux différents types de situations auxquelles il était confronté, aussi bien dans le champ des apprentissages, que dans celui des décisions concernant la vie de la classe, ou les projets. Il émettait des hypothèses, les expérimentait, en tirait les conclusions et ce avec toute la classe. Ainsi l'hétérogénéité du groupe constituait un élément de dynamisation et de progression où toutes les réussites se trouvaient valorisées pour tous les élèves.

La visite de l'inspecteur

C'est pourquoi j'avais décidé que cette visite de l'inspecteur ne soit pas non plus pour moi un moment d'infantilisation, ressenti bien souvent comme tel par les collègues, mais comme un moment de réflexion et de partage professionnels, une reconnaissance d'une identité professionnelle dans un climat de confiance où l'inspecteur se forme également. Il m'a donc semblé capital pour ne pas être en contradiction avec moi-même que

cette inspection s'inscrive non pas dans un cadre fermé, administratif, considéré comme un épisode dans une vie professionnelle, mais comme un élément faisant partie d'une dynamique générale d'évaluation de construction des savoirs. Le rôle des élèves y était prépondérant. Je veillais à proposer à mes élèves des situations où ils n'étaient pas exécutants mais chercheurs. Il s'avérait donc « logique » que pour mon inspection je propose également une situation de même teneur.

J'avais donc demandé aux élèves ce que nous allions préparer pour cette visite en sensibilisant les enfants à cette situation ; c'était à mon tour d'être évaluée, et cette séance devait répondre à certains critères : par exemple, il serait difficile de proposer une séance de piscine ! Le choix s'imposait de lui-même puisque nous devions préparer notre visite au Salon du livre de jeunesse. Il restait encore une plage sans projet pour terminer la matinée. Unanimement les enfants choisirent de présenter les poèmes que nous avions écrits en atelier d'écriture. Ils y tenaient particulièrement. Ils s'y étaient beaucoup investis et s'en réjouissaient. C'était l'occasion qu'une personne extérieure à la classe puisse partager avec nous ce moment. Quelle joie en perspective !

Quelle évaluation ?

Quelle ne fut pas leur déception et la mienne également quand l'inspecteur partit sans avoir pu écouter leurs poèmes. Ce à quoi les élèves tenaient tant ! C'est au moment précis où les élèves l'ont rappelé que cette attitude a eu pour moi valeur réelle d'évaluation.

La prise de responsabilité que peu à peu ils avaient conquise ensemble face à leur travail - celle que j'avais construite au cours de l'année avec eux - cette détermination, et cette reconnaissance d'eux-mêmes, prenaient tout leur sens. Cette attitude d'interpellation d'un représentant hiérarchique aurait pu être intimidante pour eux. Elle devenait émancipatrice. Il ne s'agissait nullement comme certains détracteurs de la classe coopérative peuvent le dire : « de manipulation d'élèves ». Au fur et à mesure des années je me suis rendue compte que je pouvais étendre cette responsabilité partagée des savoirs entre enfants et adultes à des situations bien au-delà de l'inspection. Notamment pour la préparation avec les élèves de la réunion de parents d'élèves. Tout comme la visite de l'inspecteur cette réunion se transforma peu à peu au cours des années.

Au début de ma carrière, je considérais cette situation comme un moment prescrit sans lien direct avec la classe. Cette réunion s'avérait être pour moi un lieu d'information où les élèves n'avaient pas réellement de rôle à jouer. Puis, peu à peu je demandais aux élèves d'écrire sur une feuille personnalisée ce que nous faisons en classe. Je la donnais aux parents, le jour de la réunion et nous en discutons. En échange ils écrivaient chacun sur une feuille un mot d'encouragement à leur enfant que j'affichais dans la classe.

Puis, comme avec l'inspection, j'ai préparé la réunion avec les élèves. Réunion à laquelle ils ont participé et au cours de laquelle ils ont pu intervenir. Il en a été de même pour les expositions que nous proposons (Arts-Plastiques, Sciences). Les élèves étaient les guides. Tous sans exception, sans sélection des élèves à l'avantage de ceux qui maîtrisent mieux la langue ! Nous les préparons minutieusement, compte tenu des enjeux, et cherchions ensemble les moyens pour que tous parviennent à faire partager les savoirs avec les visiteurs.

Certes ces différentes prises de conscience, ce travail de recherche, éléments incontournables et « enrichissants » de notre métier (si l'on ne veut pas être un simple exécutant) ne peuvent se construire que tout au long de notre carrière.

D'autre part pour mener ce travail il est incontournable de ne pas être seul, de partager ses idées avec ses collègues, si possible de travailler en équipe ou à deux, pas forcément au sein de son

école, si l'atmosphère y est difficile, avec des enseignants dans d'autres établissements.

Et puis il existe d'autres forces sur lesquelles on peut s'appuyer.

Les élèves, en particulier ceux qui au cours de l'année ont éprouvé des difficultés dans les apprentissages. Je veux parler de ces élèves pour qui cette situation n'a pas été de tout repos pour l'enseignant, et qui soudain ont réussi là où on ne les attendait pas. Quelle satisfaction !

Les parents également, ceux qui soutiennent votre pédagogie et en discutent positivement avec les autres parents demeurés dans une position plus interrogative.

Et puis on ne peut pas négliger le rôle des inspecteurs qui soutiennent les idées innovantes ; surtout ceux comme celui, évoqué en début d'article, qui est revenu spécialement écouter les poèmes écrits par les élèves !

Alors face aux moments de découragement comme on peut en avoir dans ce métier, on sait que l'on a des alliés sur qui compter pour pouvoir poursuivre de plus belle à inventer et créer nos pratiques professionnelles ! ◆