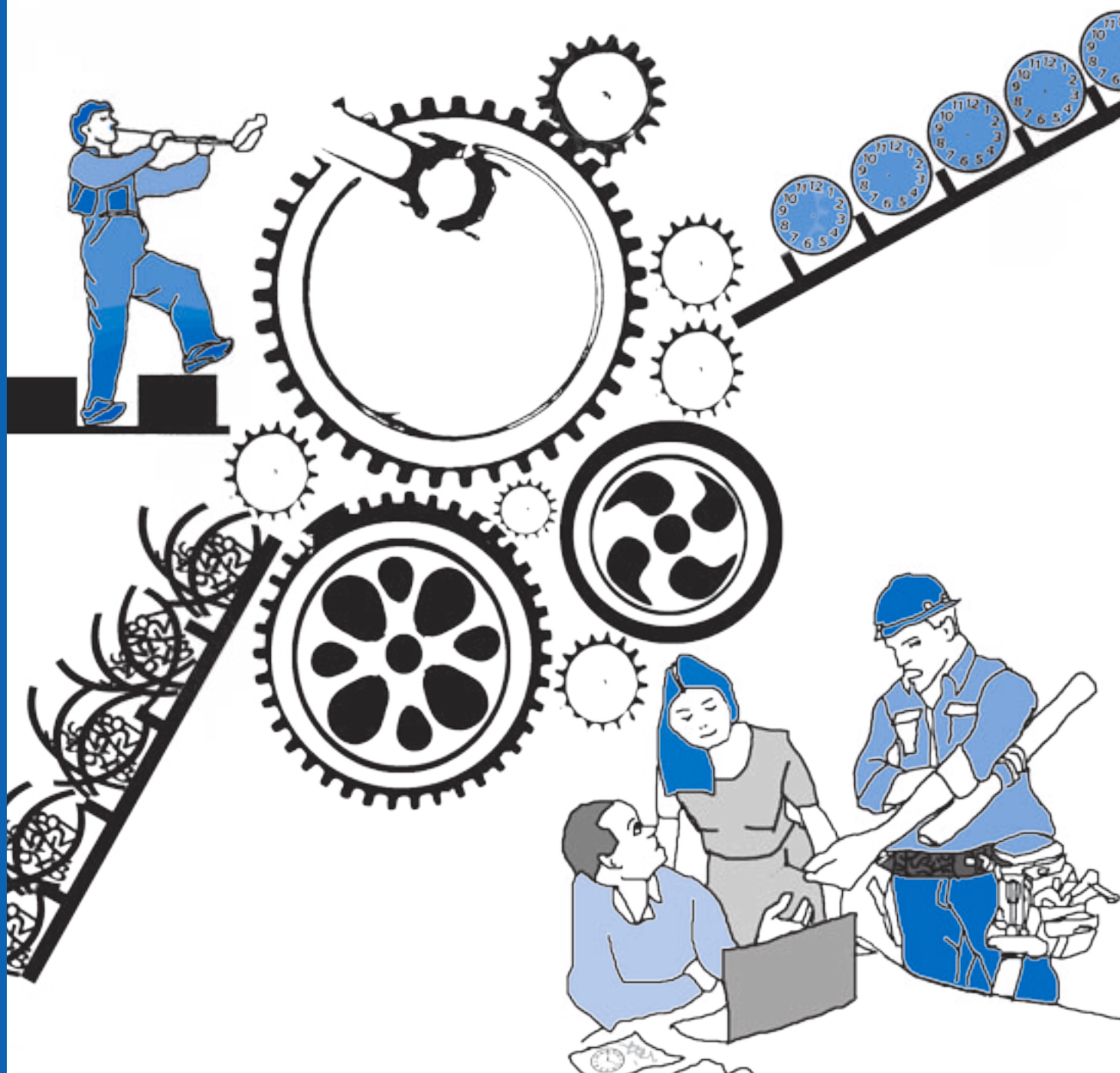


Dialogue

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Le pouvoir du travail

n° 189 Le pouvoir du travail



PARUTION TRIMESTRIELLE
PRIX DU NUMÉRO : 8 €
ABONNEMENT 4 NUMÉROS :
FRANCE 32 € ÉTRANGER 34 €

COLLECTIF DE CONCEPTION ET DE RÉALISATION

Michel BARAËR
Laurent CARCELES
Hélène COHEN SOLAL
Jean-Louis CORDONNIER
Florie CRISTOFOLI COULON
Tristan MÉRIEUX
Patrick RAYMOND
Sophie REBOUL
Jean-Jacques VIDAL

ILLUSTRATION

Jacqueline VAHÉ-DESGROUAS

MAQUETTE

Michel BARAËR

RESPONSABLE DE LA RÉDACTION

Michel BARAËR

RESPONSABLES DES PAGES DU

LIEN

Michel NEUMAYER
Étiennette VELLAS

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION

Jacques BERNARDIN

ÉDITEUR

Groupe Français d'Éducation Nouvelle

Inscription à la CPPAP

N° 0427 G 81988

ISSN : 1776-9661 (imprimé)
2268-5278 (en ligne)

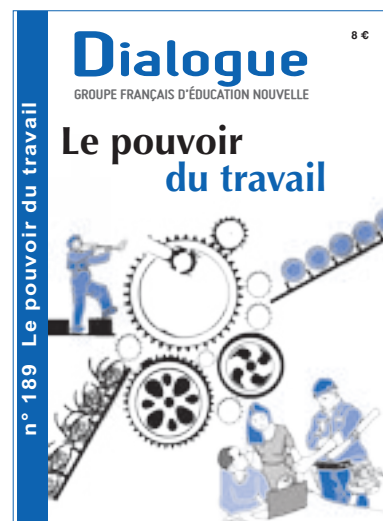
Imprimerie Icônes - Caudan

Adressez votre abonnement à

G.F.E.N. - DIALOGUE
14, Avenue Spinoza
94200 IVRY - Tél. : 01 46 72 53 17

Site : www.gfen.asso.fr

courriel : gfen@gfen.asso.fr



Dialogue

Dialogue est une revue qui fait vivre les idées du GFEN, une revue de recherche, d'échange et de confrontation de pratiques d'Éducation Nouvelle en rupture avec les pratiques dominantes.

Il n'y a pas d'éducation « paisible », qui se suffirait de « bonnes méthodes ». Le GFEN a la conviction que l'éducation est une source de transformations où l'individu se construit et construit ses savoirs avec les autres.

Dialogue veut susciter l'envie d'écrire et contribue depuis plus de 50 ans à la diffusion de démarches éducatives, pratiques et théoriques, dans lesquelles les différents savoirs s'articulent et se nourrissent les uns les autres.

Dialogue rend compte de pratiques émancipatrices, fondées sur l'idée que tous les êtres humains sont des chercheurs, des créateurs à part entière. C'est un levier d'action qui permet à chaque auteur d'article, à chaque lecteur d'être dans un processus de réflexion et d'action sur son activité au quotidien.

Dialogue porte une visée positive qui transforme les réussites en véritables pouvoirs d'agir, les controverses en occasions de développement professionnel, personnel, collectif. Elle est un espace commun de travail où s'expriment les regards croisés de femmes et d'hommes, enseignants, formateurs, chercheurs, éducateurs, parents, travailleurs sociaux, militants associatifs, artistes... tous en recherche sur les questions d'éducation.

Les prochains numéros :

- **190** octobre 2023. **École et démocratie**. Articles pour le 12 septembre 2023.
- **191** janvier 2024. **Langue et langages scolaires**. Articles pour le 14 novembre 2023.
- **192** avril 2024. **Histoire et devenir des savoirs**. Articles pour 26 février 2024.

Rappel aux contributeurs

Nous avons le grand plaisir de travailler avec vous pour la revue *Dialogue*. Pour que notre collaboration soit féconde et efficace, nous vous demandons d'être attentif-ve aux recommandations suivantes.

Fournir l'article dans les délais prévus. La date limite de réception précède de seulement quelques jours une réunion du collectif de rédaction. Ses membres doivent avoir préalablement pris connaissance des textes pour « boucler » le numéro en cours.

Adapter la longueur du texte au format de la revue. C'est à dire utiliser entre 8000 (2 pages) et 18000 signes au grand maximum (4 pages), espaces compris. Si l'article comporte des listes, des tableaux, des illustrations... le nombre de signes doit être moindre pour que l'article tienne en 4 pages.

Prévoir un titre court et des intertitres assez fréquents. La brièveté, la concision du titre sont importantes pour en faire un élément incitatif. La présence d'intertitres aide le lecteur à parcourir l'article.

Ne pas multiplier les niveaux hiérarchiques dans l'article. Ne pas dépasser 3 niveaux : titre de partie/sous-titre/sous-sous-titre.

Utiliser une mise en forme la plus simple possible. Elle devra de toute façon être supprimée lors de l'entrée du texte dans la maquette. Ne marquer que l'indispensable (la hiérarchie essentiellement) par les intertitres, les retours à la ligne, les sauts de ligne...

Limiter strictement les notes de bas de page. Leur place, en colonne latérale, est restreinte. Rédiger des notes courtes. Veiller à ce qu'elles ne soient pas trop proches dans le texte : chaque page ne dispose que d'une seule colonne.

Donner des références biblio/webgraphiques précises et brèves. Indiquer le nom du ou des auteur(s), le titre, l'éditeur et la date d'édition. En cas de citation, indiquer le numéro de la page dont elle est extraite.

Fournir des images dont la résolution est aux normes de l'imprimerie. Tout ce qui n'est pas du texte *stricto sensu* (une photocopie, par exemple) est de l'image. Les images doivent avoir la résolution de 300 dpi ou ppp. Ne pas oublier que les images seront en noir et blanc dans la revue.

Vérifier les conditions permettant de publier des sources. Les images, les extraits de publications, sont en général protégés. Dans ce cas, pour que *Dialogue* puisse les publier, il faut l'autorisation de ceux qui en détiennent les droits (pour les textes, l'éditeur en général).

Reprendre le pouvoir du travail

Le travail, le métier, la profession

Le collectif de rédaction de *Dialogue*

Il ne faut pas confondre travail et emploi, ni d'ailleurs métier et profession, alors que ces termes sont volontairement substitués les uns aux autres dans les discours des déconstructeurs du contrat social.

Si nous sommes fonctionnaires¹, c'est-à-dire que c'est notre poste qui est rétribué, nous ne l'occupons pas en tant que personne, mais comme agent de l'État, et ce sont les missions de service public dont nous sommes chargé-es qui reçoivent le salaire afférent ; elles n'ont pas à être reprofilées comme cela est fait en permanence par des « ajustements » qui prétendent nous faire mieux exécuter nos « tâches » ; car la gouvernance actuelle rêve, dans le cadre d'un Nouveau Management Public, de nous payer par contrats successifs évalués, plutôt que par un salaire lié à notre déroulement de carrière, qui nous libère de la remise en cause permanente.

Le « pacte » récemment proposé tente d'infléchir encore ce qui nous permet, dans le cadre même de notre poste, d'ajuster l'utilisation que nous faisons de nos outils de travail : on prétend nous indemniser pour accepter d'en faire plus dans des registres pré-conçus, alors qu'au GFEN, nous avons l'habitude de construire nos pratiques au fur et à mesure des défis rencontrés, d'affiner nos gestes de métier, dans le cadre de notre fonction.

Ce *Dialogue* paraît après des mois de manifestations qui nous ont permis, en même temps que les retraites, de questionner le travail, de reparler des métiers. En s'opposant au prolongement des années d'« activités » obligatoires pour exister après, on tente de reprendre du pouvoir pendant : les moments répétés du mouvement nous ont remis dans une réflexion partagée, nécessaire à la reconstruction d'un grand collectif de convictions. Les gens s'autorisent alors à penser leur travail, alors qu'on veut leur infliger son exécution renforcée.

Dans nos métiers de l'Éducation, et particulièrement pour les militant-es de l'Éducation Nouvelle, ces reprises en main d'outils professionnels que nous for-

geons bien souvent nous-mêmes, produisent des collectifs de réflexion qui vont nous permettre de nous engager dans de nouveaux chantiers. Seront-ils édifians au point de nous permettre de réinstruire notre regard, dans nos différents secteurs ?

Du côté des élèves... et de leurs enseignant-es...

Ainsi, une considération déterminante est accordée dans ce numéro de *Dialogue* à celles et ceux qui font le métier d'élèves : on y analyse leur travail « *pilier central de la méritocratie scolaire* », discours qui induit chez les lycéens et les lycéennes des tensions car, très souvent, « *le travail et la réussite n'ont plus que de lointains rapports l'un avec l'autre* »...

Alors que, dans un sens différent, l'engagement dans le fonctionnement de la classe pour comprendre les processus d'apprentissage permet à des élèves de CE2 d'apprendre la posture d'élève, à partir de l'activité scolaire et par l'engagement dans celle-ci, à l'encontre de l'« opinion » de plus en plus serinée qu'il convient de se comporter comme un élève pour apprendre. Et pour dépasser le leur du « *faut écouter la maîtresse et bien faire* ».

Les conceptions différentes des lycéen-nes qui se préparent à l'épreuve d'un examen en fin d'année, et se disent que « bien travailler » leur permettra de le réussir, sont éclairées grâce à la prise en compte décrite par leur professeure de la variété de leurs approches : contrairement à une modélisation préalable de la bonne méthode, la mise en commun des éclairages de chacun permet de se construire « *en tant que lecteur et [...] personne qui pense* ».

Apprendre ainsi à se libérer d'une posture de producteur de classement pour les enseignant-es et à fournir du matériel évaluable pour les élèves est bien montré par deux textes où la prescription d'une évaluation détachée des pratiques est décrite comme une norme, que la manière trop répandue de travailler sans s'écarter des usages institués a rendue apparemment inattaquable.

¹ Beaucoup de membres du Gfen et de lecteurs de *Dialogue* sont enseignants, donc fonctionnaires de la fonction publique.

...dans le système éducatif tel qu'il est

Nous travaillons dans des domaines « à besoins particuliers », même quand il n'y a pas de dispositifs spéciaux à activer.

L'inclusion systématique est devenue systémique, et c'est parfois largement invalidant pour l' « économie fonctionnelle » de la classe jusqu'à modifier le métier d'enseignant, l'empêcher parfois lorsque les troubles des élèves inclus relèvent du soin.

Déjà dans l'ordinaire du quotidien, le « déluge des directives », le manque de temps et d'accompagnement institutionnel, pour faire au mieux, secrètent des dysfonctionnements dont les professionnel·les prennent parfaitement conscience sans pouvoir y répondre. Il faut « faire avec », et c'est alors le travail qui prend le pouvoir sur celles et ceux qui ne parviennent pas à le faire comme ils se l'étaient représenté : le travail prescrit n'est pas réalisable, et... comment se désengluer de situations verrouillantes pour reprendre la main ?

Ainsi, « soigner son travail » nous contraint à le repenser, pour aller vers un travail « soigné » quand il n'est « ni fait ni à faire », voire « empêché ». Il nous faut donc aller vers « une coopération qui remet en cause la division sociale du travail entre conception et exécution ».

Or les « voies d'une juste division du travail au 21^{ème} siècle » sont celles qui accorderont entre elles les exigences pour chacun « de trouver un sens à sa vie et au monde où il vit ».

Un autre texte nous montre les multiples facettes des différentes figures enseignantes, que leur professionnalisation ne met pas à l'abri d'une certaine prolétarianisation par la nature de leur travail de plus en plus contrôlé et son accroissement par des tâches supplémentaires. On serait ouvrier·e, artisan·e ou technicien·ne, voire artiste dans la mesure où on transmet des attitudes, sensibilités et traditions de pensée disciplinaires ; serait-il plutôt bricoleur qu'ingénieur, exécutant que concepteur ? Ou bien avons-nous tout simplement à faire ce « métier impossible » d'après Freud, puisqu' « on peut d'emblée être sûr » à son sujet « d'un succès insuffisant » ?

Michel COSEM nous a quittés.

Écrivain et éditeur originaire du Sud de la France, il est l'auteur de nombreux recueils de poèmes, romans et anthologies de poésie. Il a fondé et dirigé la revue de poésie *Encres vives*.

De 1967 à 1987, il fut responsable national du secteur poésie-écriture au Groupe Français d'Éducation Nouvelle ; dans ce cadre il a participé à la création des ateliers d'écriture.

Prendre du recul et...

« Force sociale transformatrice majeure », comme le dit Yves Clot, notre travail n'est pas « prêt à faire », ni « tout fait » : accorder la considération nécessaire aux différents temps historiques producteurs de mémoire permet de mieux voir comment s'est rempli le trop-plein submergeant.

Les démarches nécessaires pour construire les représentations qu'on en a et les leviers d'émancipation qu'on peut y glisser ne sont pas encore empêchés.

Travail, emploi, activité : c'est peut-être en leur permettant d'éclaircir et différencier clairement ces catégories, non pas pour eux mais par eux-mêmes, qu'on redonnera aux enseignant·es, éducateurs·es et agent·es des systèmes scolaire et éducatif, du pouvoir pour se réorganiser... en professionnels concepteurs de leurs métiers, et constructeurs de l'accès aux savoirs pour eux, leurs élèves et étudiant·es.

Reprendre le pouvoir sur le travail est nécessaire pour lui en redonner.

...faire un pas de côté, ou un dribble !

Les réponses que nous propose l'entraîneur de football ... avec les joueurs, et les élèves dont la professeuse est dans sa première année d'enseignement, sont intéressantes : ceux-ci se demandent si elle connaît tout le programme, puis sont surpris par son accompagnement tenace quand ils sont en difficulté, ceux-là sont amenés par le « coach » à analyser eux-mêmes les séquences de jeu sur lesquelles on revient grâce à la vidéo... ce qui induit dans leur posture de sportifs professionnels, ou de lycéen·nes, des attitudes nouvelles qui les étonnent et les transforment. On s'interroge les uns sur les autres : est-ce que « la prof » révise la partie du programme avant de nous faire cours, qu'est-ce que les joueurs dont je regarde le match sans y participer ont dans la tête ?

Amener les élèves, les formé·es, les acteurs et actrices à participer à la construction des situations d'apprentissage, d'entraînement ou de préparation n'est pas nouveau pour les méthodes considérées comme « actives » dans le grand public. Mais créer des synergies entre transmetteurs de savoirs de différents ordres, c'est bien le rôle de *Dialogue*. ♦

Les forçats de l'école

Réflexions sur la valeur du travail au lycée

Anne BARRÈRE Sociologue de l'éducation Professeur à l'université Paris-Descartes

Le texte qui suit reprend des extraits d'un article paru dans *Spirale*, Revue de recherches en éducation, n°22 en 1998, Les valeurs en éducation et en formation (2), pp. 105-113. Nous remercions *Spirale* et Anne Barrère de nous autoriser à le republier sous cette nouvelle forme.

L'institution scolaire aujourd'hui se légitime massivement par l'affirmation qu'en travaillant, on peut réussir à l'école. Cette foi méritocratique dans le travail, sur les « décombres » du discours du don, est partagée par les élèves, mais elle rentre en contradiction avec l'expérience quotidienne du verdict scolaire, particulièrement lorsqu'ils travaillent sans réussir. Ces forçats de l'école vivent alors dans l'absence de maîtrise d'un travail dont ils ne comprennent pas qu'il ne soit pas efficace. Cette situation oblige à analyser précisément les malentendus entre une institution qui ne cesse d'en appeler au travail sans être capable toujours d'en définir des normes stables et des élèves qui ont bien souvent du mal à déchiffrer les demandes et à comprendre l'évaluation que l'on fait d'eux.

Le travail a toujours été une valeur à l'école, en dehors même des contenus de savoir [...] La rencontre de cette valeur et de la massification du système scolaire produit un type d'expériences inédit. D'une part parce que les jeunes de tous milieux sociaux accomplissent parfois pendant plus de vingt ans de leur vie des tâches scolaires. D'autre part parce que le travail scolaire décide largement, par l'intermédiaire des diplômes, de leur destin social. Enfin et surtout, parce que le travail est une norme d'évaluation des élèves et de leurs prestations, et, par voie de conséquence une explication forte de l'échec scolaire. Le manque de travail des élèves est constamment déploré par les enseignants, l'absence d'efforts serait au fondement des difficultés scolaires. [...]

Le discours du travail aujourd'hui

Le travail est devenu le pilier central de la méritocratie scolaire. Il est vu à la fois comme le grand

moteur de la réussite et un principe de justice scolaire. [...] L'idée que les différences socioculturelles de départ sont solubles dans le travail est particulièrement opérationnelle dans la confrontation avec les publics issus de la massification. [...]

Le travail, en conséquence, est une explication facile et logique de l'échec scolaire, qui admet deux versions. La première, quantitative, vise à déplorer le manque de volume de travail des élèves. Or, les élèves travaillent en moyenne 12 heures, et 25% travaillent plus de quinze heures par semaine. Bien sûr, les enseignants peuvent penser que c'est peu puisque quand on additionne leurs exigences respectives en matière de travail personnel au lycée, on arrive à une moyenne de 19 heures par semaine¹. Mais d'un autre côté, vu que les élèves ont de 25 à 32 heures de cours, dans la semaine, leur temps de travail hebdomadaire s'inscrit tout à fait dans les 39 heures socialement normatives, et les dépasse même souvent. Par ailleurs, les bons élèves ne travaillent pas plus que les mauvais², ce qui, au fond une fois dit, n'étonne pas les enseignants mais mine malgré tout le discours sur la réussite par le travail, en le faisant rentrer fortement en tension avec l'expérience pratique des élèves.

La deuxième, qualitative, se nourrit de l'infinie plasticité du discours du travail, puisqu'on peut toujours dire qu'on travaille « mal », « sans méthode » et « superficiellement », formules souvent présentes dans les bulletins trimestriels. En effet la définition normative du travail au lycée s'est vue singulièrement brouillée par ses récentes transformations. Il a été d'abord le lieu de ce que l'on pourrait appeler une déstandardisation : de plus en plus « intelligent », il laisse peu de place en

¹ Larue R. (1995) « Le travail personnel des élèves hors de la classe. » *Éducatifs et Formations*, décembre (5-11).

² Les plus grosses différences dans le temps de travail sont attribuables au sexe puisque les filles travaillent deux heures en moyenne de plus que les garçons, et la section, les élèves de la section S travaillant en moyenne une heure de plus. La somme de travail hebdomadaire s'accroît régulièrement de la seconde à la terminale. Les CSP d'origine n'introduisent pas de différence significative.

théorie à de la mémorisation par cœur ou aux simples tâches d'imitation. [...] Mais il s'est également considérablement « technicisé » : on exige bien souvent des méthodes et des démarches précises, l'emploi d'un certain type d'outils. Ces critères multiples et complexes, variables en fonction des matières et parfois des enseignants rendent difficiles pour les élèves la compréhension du verdict. Ainsi, cet enrichissement considérable des tâches scolaires fait du travail une explication toujours possible d'un résultat sans forcément cesser d'être opaque pour les élèves. Le sentiment de travailler « mal », c'est-à-dire sans être rémunéré par une note satisfaisante est alors une expérience extrêmement courante. Enfin, le travail est aujourd'hui une matrice de sens quotidienne qui pallie bien souvent les défaillances des deux grands vecteurs traditionnels de signification ou de motivation : l'intérêt intellectuel et l'utilité des études. L'intérêt intellectuel, le rapport aux savoirs scolaires, aux matières est aujourd'hui, non pas inexistant mais instable et fortement variable selon les milieux sociaux³. Par ailleurs, même si l'utilité du travail scolaire n'est jamais mise en doute réellement, elle est rendue floue par les incertitudes des projets de beaucoup et les difficultés de l'insertion des jeunes. [...] Ainsi, c'est le travail au quotidien qui devient lui-même porteur de sens, bien souvent au travers des seules performances chiffrées. [...]

Si l'on bascule du côté de l'activité enseignante, on observe que la définition du travail des élèves en est un aspect fondamental. Elle constitue une zone de régulation intermédiaire entre les objectifs les plus nobles et les plus généraux d'apprentissage et les objectifs plus triviaux comme le maintien de l'ordre scolaire⁴. [...]

Pour toutes ces raisons, le travail est aujourd'hui un discours hégémonique mais pourtant, entre le travail comme légitimation, et le travail comme norme d'évaluation, les liens apparaissent fortement problématiques. En effet, parce que l'institution relie si fortement travail et réussite, on observe au niveau des élèves la réintroduction d'un principe d'« équivalent-travail » qui consiste à affirmer qu'« à travail égal, note égale ». Mais parce que les normes de jugement de ce travail sont multiples et complexes, la norme la plus facile pour s'auto-évaluer devient le temps ou le volume de travail, la somme d'efforts accomplis. Les lycéens s'en remettent alors à l'énergie qu'ils investissent dans leur travail scolaire, qui, mesurée en termes de temps, est, comme nous l'avons vu, loin d'être négligeable. Mais alors, leur vécu pratique s'inscrit dans une tension entre le travail

comme valeur et la valeur du travail, entre la foi dans un discours légitime extrêmement fort et cette évidence qu'au fond, ce n'est pas le travail que l'enseignant évalue mais la conformité à des normes. Tous disent et pensent qu'à « travail égal, note égale », tous vivent le contraire, de manière plus ou moins intense, mais sans qu'il leur soit possible de remettre en question cette équivalence.

L'expérience des lycéens au travail

[...] Ces contrastes permettent de définir plusieurs figures de lycéens, en fonction de leurs résultats scolaires d'une part et de leur temps de travail d'autre part. D'une part, les figures que je pourrai appeler d'adéquation, c'est-à-dire, les figures où le travail peut être considéré comme rémunéré par la réussite scolaire, pour le meilleur et pour le pire. Il s'agit de l'élève « *bosseur* » [...] mais aussi du « *fumiste* », qui reconnaît lui-même « *n'en faire que le minimum* », et pour qui la certitude est là : s'il se mettait à travailler, sans nul doute, il réussirait⁵. De cette manière d'ailleurs, il rentre ici parfaitement dans le « jeu » scolaire, en adhérant totalement au discours de l'institution.

D'autre part, des figures de tension ou de dérégulation, lorsque le travail et la réussite n'ont plus que de lointains rapports l'un avec l'autre⁶. [...]

Le forçat de l'école

La figure désavantageuse de dérégulation, que j'ai nommée le « *forçat* », représente 49 % des lycéens de milieu populaire⁷. Elle est définie très précisément par l'écart, illégitime aux yeux du système, entre ses efforts et ses performances. Le « *forçat* » ne maîtrise pas les règles du jeu du travail scolaire et vit un conflit constant autant qu'inexprimé entre l'évaluation institutionnelle et l'auto-évaluation qu'il fait de lui-même en s'appuyant sur la réalité vécue de la somme de travail qu'il fournit pour réussir. Mais malgré ce conflit, le « *forçat* » renouvelle toujours sa croyance en la possibilité de réussir par le travail ; dans une sorte de fuite en avant, il devient alors bien souvent une figure d'« acharnement scolaire ». Il est possible de développer brièvement les différentes dimensions de cet écart.

Tout d'abord, dans la définition de ses tâches scolaires, le forçat a tendance à accorder une grande part à un travail « ritualiste »⁸ de remise en forme

3 Charlot B., Bautier E. & Rochex J.Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs.*, A. Colin.

4 Durand M. (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF.

5 Les résultats scolaires sont définis en fonction de la moyenne générale annuelle (que l'on a qualifiée de « bonne » au-dessus de 12, de « moyenne » entre 10 et 12, de « mauvaise » au-dessous de 10) ; le temps de travail a été jugé « important » au-dessus de 12 heures hebdomadaire, « moyen » entre 8 et 12, « faible » au-dessous de 8 heures. L'élève « *bosseur* » se caractérise par une « bonne » moyenne et un temps de travail « important » ; le *fumiste* par une « mauvaise » moyenne et un temps de travail « faible ».

6 Il faut insister sur l'importance numérique de ces figures puisque 70 % des élèves correspondent à ces figures, contre 30 % pour les figures de régulation. L'expérience aujourd'hui la plus courante est bel et bien celle des tensions induites par ce discours du travail.

7 Lycéens dont le père est ouvrier, employé, ou chômeur. Pour le forçat, un temps de travail « fort » ou « moyen » donne un résultat « moyen » ou « faible ».

8 Merton R.K. (1965) *Éléments de théorie et de méthode sociologiques*, Plon.



des cours. Il recopie ses notes, les résume, les complète avec d'autres cours, au besoin des annales ou des manuels, il se refait parfois un cours nouveau à moins qu'il ne les recopie plusieurs fois pour les mémoriser. [...] Ces tâches consommatrices de temps peuvent être lues comme l'incapacité de trouver hors du cadre de l'école une autonomie au travail, une manière de retraduire les attentes en fonction de leurs besoins propres. [...] Le forçat ne peut alors, tout en respectant l'impératif donné dans l'école de s'organiser et de s'avancer, qu'être perpétuellement débordé. [...] Impossible pour le forçat de s'avancer, comme l'institution le veut, tant il ne cesse de rattraper, un cours mal pris ou mal compris, des lacunes passées.

Ensuite, le forçat a du mal à comprendre et anticiper les normes des productions scolaires. Pour lui, le verdict scolaire est bien souvent une mauvaise surprise. Et ce pour trois raisons. En premier lieu, il rend souvent des devoirs désajustés, il a, comme le dit joliment l'un d'entre eux, les « *bonnes réponses, mais pas aux bonnes questions* ». Le hors sujet, c'est pour lui, cette inadéquation de ses connaissances à ce qu'on lui demande. [...] Deuxièmement, il maîtrise mal les exigences de la technicité du travail scolaire, les pondérations entre le fond et la forme. [...] Enfin, et surtout dans les matières littéraires, il opère une confusion entre l'invitation ambiguë des enseignants à dire son avis, son opinion, et une expressivité adolescente dont il se réclame largement et qui d'ailleurs donne en partie sens à ce qu'il fait. [...]

Par ailleurs, des notes qui ne sont pas forcément mauvaises mais toujours bien moyennes au vu des efforts fournis ne peuvent que faire du forçat une figure au bord de la démotivation perpétuelle. S'il avait de l'intérêt pour certaines matières, pour certains sujets, les résultats décourageants l'ébranlent dans bien des cas. Il est vrai que les enseignants peuvent ici jouer un grand rôle. Car si le forçat n'est guère rémunéré par ses notes, il peut l'être par la reconnaissance au travail de ses professeurs, au gré des remarques ou des annotations, voire des appréciations de fin de trimestre. Mais bien évidemment cette remotivation dans la relation dépend totalement du style de la relation pédagogique, ou même de considérations affectives. Et dans bien des cas, après plusieurs heures d'efforts non couronnés de succès, le forçat s'en tient à cette constatation implacable : « On se dit qu'on aurait mis dix minutes, on aurait été sûrs d'avoir une meilleure note ». La tension est alors extrême entre l'intériorisation de la nécessité de travailler et la certitude de son improductivité.

Mais l'essentiel est peut-être l'aspect plus subjectif de son expérience. En effet, alors que le jugement sur le travail est censé protéger du jugement sur soi : un travail « nul » ne signifiant pas que l'élève lui-même soit « nul », la fréquence de ses déconvenues empêche le forçat de recourir à ce « bouclier ». Alors, et comme disent beaucoup d'entre eux, « *on se pose des questions* ». Le forçat rentre dans une perplexité douloureuse au sujet de sa valeur et de son intelligence ; il finit par s'identifier totalement à son travail. C'est pour cela d'ailleurs que l'abandon du travail est pour lui une bonne protection subjective, même si scolairement elle a peu de chances d'arranger les choses. Mais le « forçat », devenu « fumiste » peut de nouveau mettre ses échecs sur le compte de l'absence de travail et retrouver alors une immunité subjective. [...]

Si tous les élèves ne sont pas des « forçats de l'école », le rapport social au travail scolaire semble s'être inversé : de la distance désinvolte à l'effort, qui au nom du talent, avait pour fonction de masquer à quel point on était immergé dans l'univers scolaire et familial de ses règles, on est passé à la revendication de ces mêmes efforts au nom de la foi dans l'efficacité du travail, tenter de rester coûte que coûte présent dans un univers où l'on se sent, à bien des égards, étranger. ◆

Quand la colère permet de faire le jour

Erell BARAËR Professeure de lettres, Lycée Jean Guéhenno, Fougères

Vous commenterez le texte suivant :

Sylvie GERMAIN (née en 1954), *Jours de colère, Chants, « Les frères »*, 1989.

Situé dans un passé indéterminé, le roman de Sylvie Germain, Jours de colère, prend place dans les forêts du Morvan. Le texte suivant est extrait d'un chapitre intitulé « Les frères ». Il présente les neuf fils d'Ephraïm Mauperthuis et de Reinette-la-Grasse.

Ils étaient hommes des forêts. Et les forêts les avaient faits à leur image. À leur puissance, leur solitude, leur dureté. Dureté puisée dans celle de leur sol commun, ce socle de granit d'un rose tendre vieux de millions de siècles, bruissant de sources, troué d'étangs, partout saillant d'entre les herbes, les fougères et les ronces. Un même chant les habitait, hommes et arbres. Un chant depuis toujours confronté au silence, à la roche. Un chant sans mélodie. Un chant brutal, heurté comme les saisons, — des étés écrasants de chaleur, de longs hivers pétrifiés sous la neige. Un chant fait de cris, de clameurs, de résonances et de stridences. Un chant qui scandait autant leurs joies que leurs colères.

Car tout en eux prenait des accents de colère, même l'amour. Ils avaient été élevés davantage parmi les arbres que parmi les hommes, ils s'étaient nourris depuis l'enfance des fruits, des végétaux et des baies

sauvages qui poussent dans les sous-bois et de la chair des bêtes qui gîtent dans les forêts ; ils connaissaient tous les chemins que dessinent au ciel les étoiles et tous les sentiers qui sinuent entre les arbres, les ronciers et les taillis et dans l'ombre desquels se glissent les renards, les chats sauvages et les chevreuils, et les venelles que frayent les sangliers. Des venelles tracées à ras de terre entre les herbes et les épines en parallèle à la Voie lactée, comme en miroir. Comme en écho aussi à la route qui conduisait les pèlerins de Vézelay vers Saint-Jacques-de-Compostelle. Ils connaissaient tous les passages séculaires creusés par les bêtes, les hommes et les étoiles.

La maison où ils étaient nés s'était montrée très vite bien trop étroite pour pouvoir les abriter tous, et trop pauvre surtout pour pouvoir les nourrir. Ils étaient les fils d'Ephraïm Mauperthuis et de Reinette-la-Grasse.

« Sylvie Germain m'a niqué mon bac »

« Sylvie Germain m'a niqué mon bac » pouvait-on lire sur les réseaux sociaux en juin dernier. En effet, après l'épreuve écrite du baccalauréat de français et face au sujet proposé en commentaire issu de *Jours de colère* de Sylvie Germain, les réactions d'élèves, injurieuses et violentes, se multiplient. Comme tous les enseignants, j'ai été sidérée.

Au-delà de l'extrême agressivité qui se dégageait de ces tweets, c'est la posture de ces élèves qui m'a interpellée : derrière la colère d'être désarçonné (il s'agissait d'un texte contemporain qu'ils ne pouvaient classer en un mouvement littéraire et d'une écriture romanesque très poétique qui les amenait à la rencontre de personnages énigmatiques), se lit la volonté scolaire de n'avoir qu'à appliquer. Comment expliquer que des élèves de première, après plusieurs années de français, s'insurgent face à un texte qui leur résiste et attendent d'exécuter des procédures plutôt que d'émettre leurs hypothèses ? J'ai eu le sentiment d'un profond malentendu : ces élèves semblaient attendre de l'exercice du commentaire une restitution de connaissances, le texte qui leur a été proposé les amenait au contraire à s'aventurer. Évidemment, je n'ai pas découvert ce « hiatus » que

j'avais déjà pu constater dans mes classes, mais il s'exprimait cette fois particulièrement clairement et devenait explicite. Dans quelle mesure, nous, enseignants, entretenons-nous ce malentendu ? Comment parvenir à le lever ? Comment créer une posture de lecteur réflexive, ouverte et audacieuse ?

Faire la nique au malentendu et à la passivité

Les commentaires de ces élèves étaient finalement révélateurs et symptomatiques (cf. tableau p. suivante).

Dès lors, ces tweets sont devenus le point de départ, à la rentrée, de la séance inaugurale menée avec mes élèves. Elle avait pour objectif de cerner les enjeux du cours de Français et de fonder un autre contrat d'apprentissage s'opposant à celui, implicite, de la classe à examen. En effet, les élèves tendent à réduire l'apprentissage du français en première à la préparation du baccalauréat et considèrent trop souvent qu'il s'agit d'apprendre et de réciter, la bonne note étant dès lors nécessairement due. Au contraire, cette première séance devait lever ce contresens : le cours de français permettra de se cultiver, de s'instruire, de se construire en lecteur capable de

sylvie germain ça fait quoi **d'avoir niqué nos dossiers** ?? nan mais parce que tarzan et compagnie c'était marrant deux secondes mais là c'est trop

Bon mes reufs, j'ai un message à passer à Sylvie Germain (l'autrice du livre pour le commentaire du bac de français), ton texte il est finito, aucun sens, but, **à part 9 bouffons nu dans la forêt qui vivent dans une maison de merde j'ai rien compris**

Sylvie Germain **tu fais partie DE QUEL MOUVEMENT** gros Jvais peter un cable c'est là grand mère à qui?? Tu es qui wsh ??

◆ L'épreuve se doit de leur apporter la réussite, dans la perspective du dossier de Parcoursup, ce qui sous-entend presque que le texte doit s'adapter aux élèves (et non l'inverse).

◆ Le propos doit être explicite et le sens du texte ne doit pas être résistant.

◆ Le texte doit pouvoir être « rangé » dans un classement, souvent construit *a posteriori* (et reconstruit parfois un peu artificiellement), celui des mouvements littéraires, que les élèves ont appris sans le questionner, via leurs enseignants.

comprendre et d'apprécier un texte littéraire. Et ces qualités sont également celles qui seront valorisées aux épreuves de français.

Dans un premier temps, j'ai recueilli, sans intervenir, les hypothèses des élèves concernant les objectifs du français en classe de première : celles-ci réduisaient parfois l'année à une épreuve (« *réussir son bac* »), et en définissaient mal les enjeux (« *le commentaire, c'est trouver les procédés dans un texte* »), d'autres évoquaient un travail conséquent de mémorisation (« *il faut apprendre par cœur 20 textes pour l'oral* »). Certains évoquaient en revanche la rencontre de textes, la capacité à être un individu éclairé (« *Réussir à développer son esprit critique et l'exprimer / argumenter sa pensée et devenir un lecteur éclairé* »).

Puis, j'ai projeté les réactions d'élèves au texte de Sylvie Germain. Elles les ont frappés, voire choqués pour beaucoup. Quel texte avait pu les provoquer ? Quelles hypothèses émettre pour justifier de telles réactions ? En montrant ensuite le texte à commenter, je m'attendais à ce qu'ils en soulignent l'opacité immédiate mais pas à ce que certains rejoignent, *a posteriori*, les réactions postées sur les réseaux sociaux. L'un des élèves est intervenu ainsi : « *En fait, je comprends mieux maintenant les tweets, c'est vrai que je ne comprends rien à ce texte.* » Il m'a donc fallu clarifier les objectifs, j'ai projeté un extrait de la réponse de S. Germain :

C'est grave que des élèves qui arrivent à la fin de leur scolarité puissent montrer autant d'immaturation, et de haine de la langue, de l'effort de réflexion autant que d'imagination, et également si peu de curiosité, d'ouverture d'esprit. [...]

Je n'éprouve même pas de colère, seulement de la désolation devant tant d'aveuglement et d'absence de remise en cause (s'ils ratent leur épreuve de français ce sera à cause de mon texte "de m... qui va niqué leur bac" (sic), pas du tout à cause de leur manque de travail et de réflexion), devant aussi leur rejet hargneux de la culture qui leur est dispensée au lycée. Ils veulent des diplômes sans aucun effort, se clament victimes pour un oui pour un non et désignent comme persécuteurs ceux-là mêmes qu'ils injurient et

menacent. Quels adultes vont-ils devenir ? [...] Je ne peux que souhaiter aux élèves d'apprendre à lire, à s'efforcer de penser par eux-mêmes, et à aimer les mots, et aussi à en peser le poids [...]

Cette réponse à charge contre les élèves refusant de penser ne fait pas allusion au rôle de l'École et à la part de responsabilité de certaines pratiques pédagogiques dans la construction de ce type de postures. Elle peut d'ailleurs paraître dure mais la dernière phrase de l'extrait ouvre une voie. La romancière évoque le fait « *d'apprendre à lire* », or il s'agit bien là du rôle de l'enseignant : ne pas permettre de réciter, ce n'est pas « piéger » mais bien au contraire considérer les élèves comme capables de penser et les engager dans ce processus qui implique de tâtonner, de questionner, de cheminer.

« *Depuis quand ne pas savoir permet de réussir ?* » : plusieurs de mes élèves n'étaient toujours pas convaincus. Il s'agissait de leur permettre de « sortir » de leur posture de récitation, pour les plus scolaires, ou d'opposition pour les quelques-uns qui abordaient l'année, persuadés que la littérature n'était pas faite pour eux. Pour leur montrer qu'elle était à leur portée, je leur ai proposé une exploration du texte via l'activité du « *texte fantôme* »¹. Elle s'effectue en binôme et consiste en un dialogue silencieux dans les marges du texte. Il est imprimé sur un format A3 pour laisser de l'espace autour, chaque élève utilise un crayon de couleur différente. Dans un premier temps, chacun lit silencieusement et exprime dans les marges les phénomènes provoqués au cours de la lecture (ressentis, impressions, étonnements, questions...). Lors de cette première étape, plusieurs élèves vont vers ce qui les rassure, ils se contentent d'identifier des procédés d'écriture : une énumération « *à leur puissance, leur solitude, leur dureté* », une anaphore du mot « *chant* », une phrase averbale « *un chant sans mélodie* », l'emploi du pluriel etc... Je leur ai donc rappelé qu'il ne s'agissait pas de repérer des figures de style mais bien de noter ce qu'ils éprouvaient, ce que le texte provoquait chez eux. Puis, on échange les textes : chacun

¹ L'article « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie » de Nathalie Brilant Rannou, maîtresse de conférences en langue et littérature françaises à l'Université Rennes II, rend compte de cette démarche : <https://books.openedition.org/pun/4913?lang=fr>

Pistes proposées par les élèves	Pistes mises en évidence dans le corrigé national
<ul style="list-style-type: none"> - La forêt apparaît comme une mère, elle est accueillante, se fait berceau. - Une forêt nourricière, abondante et généreuse (comme un paradis ?) - Il y a une identité entre les hommes et la forêt > cohésion, fusion. - On est dans une sorte de conte, de légende avec des personnages extraordinaires. - Une dimension religieuse comme un chant sacré qui habite les hommes et la forêt. 	<p>Le plan proposé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des personnages ensauvagés et mythifiés : des « hommes des forêts » mais aussi des personnages de légende. - Un paysage qui frappe par sa force et sa beauté : un paysage brut et immémorial, un paysage cosmique et mystique, un paysage poétique qui fait résonner le chant du monde. <p>Les enjeux majeurs :</p> <p>Le côté légendaire, sorte de héros, une humanité sauvage, univers proche du mythe avec dimension divine, des hommes sauvages : un groupe de frères ancrés dans l'univers forestier / mais fabuleux : habités par un chant qui parcourt l'univers, des personnages à la stature sacrée.</p>

découvre les notes du camarade, peut y répondre, enrichir, nuancer, émettre une autre hypothèse et poursuivre sa propre approche. Les élèves ont échangé 4 fois.

Ensuite, je leur ai laissé 5 min. pour faire le bilan de leur dialogue dans les marges et dégager les principaux enjeux qu'ils percevaient. Lors de la mise en commun, j'ai noté au tableau leurs observations, puis vidéoprojeté, pour les comparer, les éléments essentiels qui figuraient dans le corrigé national transmis aux correcteurs (cf. tableau ci-dessus).

Les pistes proposées par les élèves éclairaient les enjeux du texte et correspondaient aux attendus : adopter des pistes d'interprétation, s'engager dans une lecture sensible du texte.

Explorer sans panique

Cela m'a donc permis de rappeler aux élèves que comprendre et apprécier un texte littéraire est à leur portée dès lors qu'ils s'en donnent les moyens et adoptent une posture d'ouverture. En effet, il faut accepter de ne pas avoir de réponse initiale quand on lit un texte : le fait de ne pas savoir *a priori* n'est pas la chronique d'un échec annoncé mais bien la possibilité d'être dans une posture réflexive, c'est-à-dire de répondre aux attendus du bac et, au-delà, de se construire en tant que lecteur et en tant que personne qui pense.

Cela invite donc à revoir la façon dont nous transmettons les textes aux élèves et la posture de lecteur qui est véhiculée en cours de français. La lecture sensorielle, immédiate et tâtonnante est trop souvent négligée au profit d'une approche qui réduit le texte à une matière scolaire permettant le réinvestissement de savoirs analytiques et métatextuels, et réduit par la même occasion l'élève à une posture de « lecteur appliquant », or c'est cette première phase explorante qui permet de prendre le surplomb nécessaire à l'analyse du texte.

À juste titre, certains élèves ont signifié que, s'ils y étaient parvenus, c'était parce qu'ils n'étaient pas tout seuls face au texte. Cette remarque qu'ils présentaient comme une « réserve » ou une « limite » m'a permis de souligner, au contraire, la force du travail collectif et de fixer un des objectifs de l'année : par ce travail collectif mené pendant plusieurs mois, faire en sorte que chacun réussisse à aborder, seul, le texte qui sera proposé en juin.

J'ai clos cette séance en distribuant aux élèves quelques mots de Jean-Pierre Siméon² qui invite à se faire « *aventurier* » et « *découvreur* » face à la littérature.

« Non, la poésie n'est pas un genre littéraire, un objet pour analystes savants, une matière à examen, non plus qu'un raffinement de l'âme pour jeunes gens distingués ou un désarroi du sentiment pour amoureux bancals ! Elle est la chance d'une expérience radicale, une objection dans la langue commune, une question incessante, un argument de vie.

Aimer la poésie c'est accepter une parole exigeante, imprévue, indocile, déconcertante. Il faut pour la bien lire, patience, obstination, confiance. La lire c'est la vivre intensément, dans ses fulgurances et ses contradictions. Voilà : la poésie demande au lecteur un engagement. Les aventuriers du poème savent cela : ils ne s'expliquent ni leur plaisir ni leur vertige, mais ils sont sûrs que quelque chose en eux comprend. Quoi ? Une part de l'énigme du monde. Ceux-là sont, vraiment, des découvreurs ».

Cette séance nous a donc permis de fonder un nouveau contrat d'apprentissage.

Je le rappelle d'ailleurs assez souvent à mes élèves quand ils tendent à renouer avec les vieilles attitudes : « *N'oubliez pas, vous êtes dorénavant des découvreurs* ». ♦

² Jean-Pierre Siméon, directeur artistique du Printemps des Poètes.

Premières brasses dans le grand bain

Garance CORDONNIER interviewée par Jean-Louis CORDONNIER

Tu as été reçue à l'agrégation de maths en juin 2022. Cette année, tu es stagiaire, tu enseignes un mi-temps en classe de seconde, et l'autre mi-temps, tu es en formation à l'INSPE de Paris. En commençant cette première année d'enseignement, tu avais une certaine représentation du métier de prof ; après deux trimestres qu'est-ce qui a changé dans la façon dont tu vois la profession ?

Je ne sais pas si j'avais une représentation. J'ai l'impression que mon travail c'est de travailler avec les élèves ; trouver des façons qu'ils apprennent, qu'ils s'épanouissent, qu'ils se posent des questions : j'ai l'impression qu'elleux et moi, on est dans la même équipe. Je trouve toujours un peu bizarre quand ils sont en mode « je l'ai bien eue ». Quand un élève fait une blague, il a l'impression d'avoir gagné, que je n'aurais pas voulu qu'il plaisante. Moi ça me fait rire. Bien sûr je veux qu'on ne passe pas tout le cours à faire des blagues... Mais ils ont l'impression d'avoir gagné quelque chose contre moi. Je les vois tricher, me mentir, être en conflit. Quand les élèves font un parallèle avec une autre matière ou qu'ils posent des questions sur la vie, j'ai plutôt l'impression que ça participe à faire de l'école un endroit où on réfléchit et où l'on fait des trucs chouettes. Eux, j'ai l'impression qu'ils croient m'avoir arnaquée.

Au début de l'année je suis allée prendre un pot avec des amis ; l'un d'eux m'a dit « Ça me fout un coup, depuis que tu es prof je me dis que quand j'étais élève, mes profs aussi buvaient des coups ». J'ai l'impression que les non-profs, et aussi les élèves, ne voient que le côté professionnel, ils ne se rendent pas compte qu'on a des vies, qu'on est des personnes. J'ai un collègue qui m'a dit qu'il avait croisé des élèves deux minutes après être sorti, dans la rue voisine du lycée, qui ont crié « Oh la la ! Monsieur Math ! » Ce n'est pourtant pas si surprenant de croiser ton prof juste à côté du lycée.

J'ai quand même des élèves qui se rendent

compte de ce que c'est que mon métier, que j'existe (et travaille) en dehors de la salle de cours. À un élève qui disait « Je préférerais travailler qu'être au lycée ; la vie professionnelle, t'as pas de devoirs, et tout », une autre lui a rétorqué : « Mais tu es fou. Tu crois qu'elle n'a pas de devoirs la prof, les cours, tu crois qu'ils se préparent comment ? »

C'est pas forcément la conception que moi j'avais quand j'étais élève : j'étais aussi fille de prof et je savais que les profs pouvaient faire des blagues, être intéressés par autre chose que leur matière.

Tu t'es servi de documents du GIEC, sur le réchauffement climatique pour étudier la notion de fonction mathématique, ça pourrait leur permettre de prendre conscience que tu fais des choix politiques, par exemple.

En général, quand je peux, j'essaie de prendre des données de la « vraie vie » (la répartition des salaires, les données climatiques, ou des statistiques sur la classe) plutôt que de faire semblant, genre « Michel a lancé huit dés, on se demande avec quelle probabilité... ». Je trouve ça plus intéressant, mais je ne sais pas s'ils prennent conscience que c'est un choix de ma part. Certains peut-être. Une fois, dans un même chapitre, ils ont rencontré les fonctions "carré" et "racine" et leurs variations, ils ont décrit leurs courbes et utilisé des identités remarquables. Mais ils n'arrêtaient pas de me poser des questions : « on fait des courbes et des identités remarquables, mais quel rapport ? » Et ils ne voyaient pas les liens entre ces différentes notions, alors que pour moi c'était clair, comme si avoir donné un titre au chapitre suffisait. J'ai pris cinq minutes pour leur expliquer comment j'avais choisi de mettre ces activités dans cet ordre, et alors que je pensais qu'ils s'en foutaient – je ne sais pas si cela les a passionnés – mais pendant cinq minutes, tout le monde me fixait en silence... Je leur ai dit que je voulais qu'ils prennent conscience que la même fonction avait à la fois une équation algébrique et

une représentation graphique, que par le calcul on pouvait voir si elle était croissante ou décroissante et relier ça à une courbe qui monte, qui descend.

D'un côté je pense que ça leur est un peu passé au-dessus de la tête mais en prenant le temps de leur expliquer, ils avaient l'air fascinés de prendre conscience que je fais des choix, que je transmets pas juste un programme.

Une fois, des élèves m'ont demandé si je connaissais tout le programme ou si je devais réviser la leçon avant de leur apprendre. Je crois qu'ils ont conscience que je suis meilleure qu'eux en maths mais peut-être pas que c'est pas les maths le problème, que mon métier c'est surtout de faire des choix, de tout construire.

Le problème, c'est que je ne réfléchis pas assez à ce que je vais dire aux élèves. Même quand je prépare mes séances. J'avais des profs d'histoire qui parlaient pendant une heure, on prenait des notes; donc je pense que cela aurait été difficile pour eux d'improviser. Moi je réfléchis aux supports, aux activités et aux transitions, je parle peu donc je ne réfléchis jamais à ce que je vais dire. Et je prévois encore moins ma réaction à ces questions, je ne m'y attendais pas du tout.

Quand on est élève, on considère les choses dans la classe d'un point de vue d'élèves. Maintenant que tu as changé de côté comment vois-tu les élèves et leur diversité ? Tu m'as parlé de différents types d'élèves.

Je ne crois pas que je ressemblais aux élèves que j'ai cette année. J'ai certains bons élèves très studieux... En fait j'exagère, il y a quelques élèves qui me ressemblent un peu. Mais je m'identifie à beaucoup d'élèves : ceux qui sont intéressés mais aussi aux élèves qui essaient de trouver des façons de ne pas venir en cours ; moi j'étais à la fois une bonne élève que les profs aimaient bien parce que je réussissais, mais souvent je dormais, je bavardais, je ne faisais pas mes devoirs, j'oubliais mes affaires, je n'avais pas de cahier, pas de stylo et je n'adorais pas l'école, j'avais envie que ça s'arrête. Je n'étais pas provocatrice, mais je disais aux profs qu'ils se trompaient... Je peux comprendre les élèves qui n'aiment pas les maths. Mais j'ai l'impression qu'il n'y a pas beaucoup de profs qui ont été des élèves en difficulté ou en fuite.

Pour des élèves plus en difficulté, ben... je galère. J'aimerais bien avoir une discussion avec certains

parents mais c'est difficile de se poser en adulte professionnelle face à d'autres vrais adultes. Je ne me sens pas tout à fait une vraie adulte. Au début de l'année il y a des élèves qui croyaient que j'avais dix-sept ans ; je ne comprends pas comment c'est possible ! Il faut bien au minimum que je sois majeure, quand même.

Avec les élèves largués, mon premier combat c'est de leur dire – en gros – que je ne vais pas les laisser tranquilles, à chaque cours leur dire « *je veux que tu aies un cahier, je veux que tu te mettes au travail, ce n'est pas facultatif, je veux te voir le faire* ». Après... j'essaie de trouver des trucs qui vont leur plaire, mais ce n'est pas toujours ce à quoi je m'attendais.

Là, on vient de faire un devoir sur les vecteurs et un des élèves manifestement ne savait pas ce que c'était. Il avait loupé deux semaines de cours. Et donc pendant le devoir, il avait l'air de vouloir rendre copie blanche. Je lui ai dit « *Je n'accepte pas que tu rendes copie blanche même si tu ne sais pas répondre. Il y a des points, tu as leurs coordonnées, tu les places dans le repère orthonormé, ça je sais que tu sais faire. Si tu ne sais pas répondre à la question, tu positionnes les points, tu essaies de comprendre la question...* ». L'idée c'est de pas les laisser abandonner. Il a fait un truc un peu nul mais il a répondu. Normalement on identifie un parallélogramme parce que les vecteurs des côtés opposés sont égaux, mais même sans le savoir il pouvait voir à l'œil nu si ça correspondait à ma question. Bref, j'ai passé cinq minutes à côté de lui; en sortant il a dit à son pote « *La prof, elle m'a grave débloqué* ». Du coup il a eu quelques points et je lui ai écrit « *Tu vois, tu es capable de faire mieux que rien* ». Il est venu me voir et il m'a dit « *Madame, je voulais vous remercier pour vos encouragements* ». Je ne sais pas s'il se foutait de ma gueule mais ça a dû un peu le toucher. D'un côté il a peut-être un peu l'impression d'être pris pour un enfant mais peut-être que ça l'a rassuré.

Une autre élève m'a dit « *J'ai révisé les vecteurs mais c'est pas ça que je sais faire.* » Je lui ai proposé « *Ne réponds pas aux questions mais écris sur ta feuille ce que tu as compris des vecteurs* ». En même temps j'ai un peu l'impression que c'est revoir mes attentes à la baisse. Je pense que pour que certains élèves soient moins en difficulté, il faut les confronter à des exigences un peu sérieuses. Il faut que je leur dise que je veux qu'ils soient de vrais élèves de seconde. Pas que je leur dise « *Si vous faites les bébés, je vous donnerai des*

petits points ». En même temps, pour qu'ils ne pensent pas que c'est insurmontable il faut qu'ils aient des trucs où ils arrivent à faire un peu quelque chose pour se rendre compte qu'ils ne sont pas débiles ou hors sujet.

Tu m'as parlé de certains de tes collègues qui sont tes complices, Camille entre autres ; d'autres sont beaucoup plus éloignés de tes convictions. Quels sont tes rapports avec tes collègues, ou avec les profs de l'INSPE ?

Camille, elle fait partie de mon groupe d'agreg, pas de mon lycée. J'ai un collègue par exemple qui a l'air de s'entendre avec les élèves ; il a des attitudes positives et il est très rigoureux, carré. Ça semble bien marcher ; mais il m'a dit qu'il a l'impression qu'ils ne font pas de maths ; il les accompagne beaucoup dans « il faut répondre tel truc à tel exercice ». Donc ses élèves réussissent bien aux exercices qu'ils ont déjà faits. En fait, j'ai du mal à trouver des collègues au lycée qui ont envie d'explorer des problèmes ouverts, des activités variées avec moi. Il y a l'idée que c'est réservé aux très bonnes classes. J'ai l'impression que mes collègues du lycée sont sur cette posture, et avec plus d'expérience, peut-être qu'ils ont moins envie de se mettre en danger. Un autre collègue m'a dit dans une discussion que j'ai trouvé surréaliste : « *Je considère que je leur donne un cours et après, s'ils n'ont rien compris, c'est de leur faute, la balle est dans leur camp* ».

Ça détonne vraiment avec les profs de l'INSPE, qui pensent qu'il faut que les élèves fassent des vraies maths, qu'ils se posent des questions, qu'il faut leur donner de la marge de manœuvre, les intéresser. Ils n'ont pas toutes les clés de réponse mais la posture n'est pas du tout la même que dans mon groupe de collègues.

Par contre, l'idée qu'on ne peut pas faire que du cours magistral, c'est quelque chose qui est diffusé dans tous les INSPE, dans toutes les matières, et chez la plupart des collègues quand même je pense.

Ils font peut-être comme ça pour être tranquilles... ?

Moi aussi j'ai envie d'être tranquille ! Je ne veux pas que ma vie soit seulement mon métier, je n'ai pas envie de passer du temps à écrire des articles pour *Dialogue*, par exemple ! Au début de l'année, j'étais hyperfatiguée. Ce qui m'a sauvée c'est d'accepter de faire des cours médiocres. Parfois trouver une activité sympa plutôt qu'une activité chiant, ça ne prend pas beaucoup plus de temps.

Avec les potes du groupe agreg, on se partage nos travaux. J'imagine les choses dans la durée, je n'ai pas envie de me tuer à la tâche, mais je peux faire chaque année des nouveaux trucs un peu sympas. Et si j'arrive chaque année à gagner un peu en efficacité, en gestion de classe, ça me libérera du temps pour rajouter quelques séances sympas par trimestre ; si je fais ça tous les ans, dans quinze ans, à la fin, je n'aurai que des cours bien !

En même temps, l'INSPE ce n'est pas merveilleux. À Créteil (d'après des collègues en colère), on leur demande « *Cet exercice, comment vous l'auriez fait faire ?* » Et quand ils font une proposition : « *Alors là on voit bien que vous êtes débutants, parce que c'est vraiment pas ça qu'il faut faire* » et ils ne donnent aucune clé d'analyse. Ou ils les infantilisent.

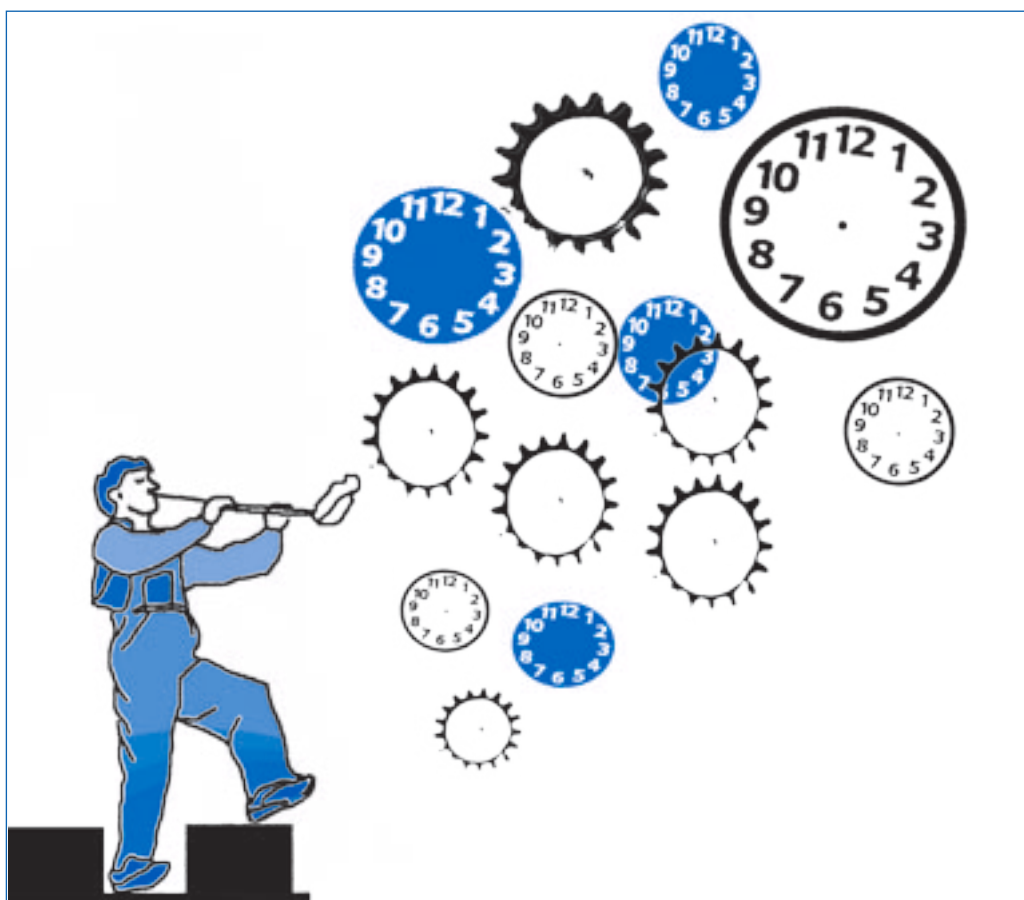
À Paris, je trouve ça plus intéressant mais comme la formation c'est uniquement ta première année d'enseignement, les profs essaient de donner toutes les pistes dont nous aurons besoin pendant toute notre vie, alors qu'on galère à vaguement mettre les élèves au travail pendant quinze minutes. Alors on travaille sur comment préparer le terrain en amont avant cette séance, faire assimiler les prérequis, quelle question en début d'heure pour faire rentrer les élèves rapidement dans l'activité, etc. À la sortie, on a bien pris conscience de tout ce qu'on peut faire, mais par rapport à ce qu'on fait le lendemain c'est hyperculpabilisant.

C'est un scandale qu'il n'y ait pas plus de formation tout au long de ta carrière.

Tu connais l'éducation nouvelle depuis longtemps, à travers tes parents, tu es tombée dans la marmite quand tu étais toute petite. Comment ça t'a influencée positivement ou négativement ?

Je ne sais pas bien ce que c'est que « l'éducation nouvelle ». Je connais des démarches. Petite, le week-end j'allais faire « les survivants », « l'accent », un atelier d'écriture, ou chant *a capella*... Ça ne joue pas tellement dans mon travail actuel. Je tiens de mes parents que dans un cours, il y a des plages de travail en groupe, du travail solitaire, que les élèves produisent, qu'il y a des débats, etc. Ce n'est pas seulement ce que j'ai vu dans mon enfance : mes parents existent encore ! Je leur parle de ce que je fais en classe.

Ce qui me vient du GFEN, ce sont des réactions émotionnelles avant les vrais outils d'analyse.



Quand mon collègue me dit : « À partir du moment où j'ai donné mon cours, je m'en fous de ce que les élèves ont reçu... » avant de commencer à réfléchir, j'ai une réaction épidermique. Après, parfois je change d'avis. Ou bien ça me fait réfléchir.

Cette discussion m'a donné l'idée que je fais plus de l'animation que de l'enseignement : les élèves sont là et je les accompagne plutôt que de leur transmettre un savoir. Sans doute, j'aimerais mieux réfléchir aux mots que j'utilise, mais ce n'est pas ma priorité ; je me dis que le cours n'a pas beaucoup d'importance, que ce qui est important c'est ce qu'ils se sont construit dans la classe à tel moment.

À force je suis devenue un peu « référente » GFEN parmi mes potes donc peut-être que si j'arrive à trouver des amis dans le même état d'esprit c'est que j'ai une influence sur elleux (et réciproquement). On parlait de Camille : je pense qu'elle a toujours eu envie d'être une bonne prof, de réfléchir à comment on fait son métier ; elle a des angles d'approche qui ne sont pas les miens.

Quand j'ai proposé « problème sans question » à

mes potes, ils en ont tiré ce qui leur plaît là-dedans et ils en font autre chose. J'ai aussi quelques amis qui sont allés au module de Geneviève Guilpain à l'INSPE de Créteil¹, ils n'auraient peut-être pas pris ça si je ne leur en avais pas parlé. En même temps, j'ai pas l'impression que l'INSPE soit très éloigné des conceptions avec lesquelles j'ai grandi.

[Est-ce que tu travailles avec des profs d'autres disciplines ?](#)

Ça serait plus facile si j'étais plusieurs années dans le même lycée. Avec Camille, on prépare une activité "philosophie des maths" ; on a cherché des textes et on a demandé à son collègue de philo comment travailler avec un corpus. On a fait aussi une activité sur la composition d'une équipe de relais 4 fois 100 mètres, ça pourrait être un projet avec un prof d'EPS, je ne sais pas. J'ai proposé à ma collègue d'anglais un article du New York Times sur le problème de Monty Hall et comment Marilyn vos Savant, une mathématicienne qui a écrit un article détaillant la solution, s'est fait injurier par des hommes mathématiciens. Ça ne s'est finalement pas fait, ça sera pour une autre année ! ♦

¹ Le module est décrit par Geneviève Guilpain dans l'article « L'Éducation Nouvelle, un pouvoir d'étonnement toujours intact », *Dialogue* n° 184, 100 ans d'Éducation Nouvelle Cultiver l'à venir, pp. 16-18.

Des principes d'Éducation Nouvelle dans le football business ?

Michel BARAËR

Dans un n° de *Dialogue* consacré au métier, s'il en est un dont on ne penserait pas spontanément qu'il y trouve une place, c'est bien entraîneur d'une équipe de football professionnel. On sait que la pratique sportive à l'école, dans les clubs... peut être novatrice et très constructive, mais on n'ignore pas que le football professionnel est gouverné par l'argent et qu'il engendre massivement l'instrumentation des jeunes talents, la marchandisation des joueurs, l'hyper développement du vedettariat... Ajoutons que les acteurs se trouvent dans une situation de compétition acharnée permanente et nous avons la description d'un domaine qui semble particulièrement éloigné des valeurs et pratiques défendues dans notre revue.

Pourtant c'est à l'entraîneur de l'équipe du Football Club de Lorient, Régis Le Bris, que cet article va particulièrement s'intéresser. Les lecteurs de *Dialogue* n'étant sans doute pas tous complètement au fait du championnat de la ligue 1 de football, commençons par en donner quelques caractéristiques.

Des flots d'argent

Le club phare, le Paris Saint Germain (PSG) est la propriété de l'émir du Qatar. Son budget annuel – suspecté d'être sous-évalué – est de 750 millions d'euros. Marseille, Lyon, Monaco, autres clubs de ligue 1, disposent de 250 millions pour la saison 2022-2023. Les joueurs vedettes reçoivent des sommes considérables : Kilian M'Bappé, joueur du PSG, est le sportif le mieux payé au monde. Il gagnera cette année 110 millions de dollars en salaire et prime. Les écarts de rémunération sont très importants mais le salaire moyen mensuel brut en ligue 1 est estimé à 100 000 euros. Les joueurs représentent ainsi une forte valeur marchande et ils sont achetés, vendus, sur un marché spéculatif où grouille une foule d'intermédiaires souvent corrompus.

L'impérieuse nécessité de gagner

En ligue 1, tout est consacré à la compétition. Elle se joue à 20 clubs. Toutes les équipes se rencontrent

2 fois. Elle se déroule donc en 38 matchs aller et retour. L'objectif exclusif c'est de gagner, gagner des matchs pour être champion, gagner pour accéder aux premières places, gage de l'accès aux compétitions européennes (elles démultiplient financement et notoriété). Malheur à ceux qui perdent. Cette année, les clubs classés aux 4 dernières places du championnat descendront en ligue 2. Cette relégation entraînera une catastrophe financière : une diminution drastique des recettes apportées par les spectateurs, des droits versés par la ligue professionnelle, par les télévisions... avec comme conséquences le départ des meilleurs joueurs et de gros soucis sur l'avenir de l'équipe. Et malheur aux entraîneurs dont les équipes perdent : cette saison, plus de la moitié d'entre eux ont été licenciés et remplacés en cours de saison.

L'étonnant parcours du FCL...

Le Football Club de Lorient (communément appelé « les Merlus ») dispose d'un « modeste » budget annuel de 50 millions (tout est relatif : à titre de comparaison, dans la même ville, le budget de l'Université de Bretagne Sud, qui compte 11 000 étudiants et rémunère 1 000 salariés, était de 95 millions en 2022). Avec cette somme, comme une dizaine d'autres équipes aux « petits » moyens, les Merlus ne peuvent engager les meilleurs joueurs et ils luttent, chaque année, d'abord pour éviter les dernières places. Ils se sont classés 16e/20 lors des deux dernières saisons, évitant à chaque fois de justesse la descente en ligue 2. Mais, à la surprise générale, ils ont démarré la compétition 2022-23 de façon tonitruante, caracolant tout en haut du classement (2e après 11 matchs), et, à la moitié du championnat ils occupaient la 6e place. À la fin de cette première partie de la saison, le marché des joueurs s'ouvre à nouveau. Le superbe parcours de l'équipe n'étant pas passé inaperçu, des clubs plus riches ont acheté ses deux meilleurs attaquants (27 millions pour l'un et 30 millions pour l'autre, excusez du peu !). L'un des 2 joueurs a vu son salaire mensuel pratiquement multiplié

par 4 (environ 70 000 € à Lorient, 275 000 € à Nice). On comprend, que dans ces conditions, on accepte de quitter une équipe, même si elle pratique un beau football. Cette perte de deux joueurs clés a évidemment affecté le rendement des Merlus mais ils ont retrouvé peu à peu de la qualité et ils vont terminer le championnat dans la première moitié du classement (en ayant, au passage, battu le PSG à Paris).

... avec un entraîneur néophyte...

Le brillant parcours du FCL a coïncidé avec la nomination, l'été dernier, d'un nouvel entraîneur : Régis Le Bris. Après une brève carrière de footballeur, il a soutenu une thèse en physiologie et biomécanique et est rapidement devenu formateur de jeunes footballeurs au Stade Rennais. À partir de 2012, il a été recruté comme directeur du centre de formation du FCL. Fraîchement détenteur du diplôme permettant d'entraîner en ligue 1, il a été nommé à la tête de l'équipe professionnelle en juin dernier. Il a pris en main une équipe identique, à un ou deux joueurs près, à celle qui s'était péniblement sauvée en 2022. Et d'emblée, comme entraîneur, il a mis en œuvre la conception du jeu et les principes éducatifs qui l'avaient guidé comme formateur, conception et principes qu'il a formulés dans des entretiens et qu'on retrouve dans les articles à son sujet (cf. encadré).

... qui s'appuie sur de fortes références

Régis le Bris a été recruté au FCL lorsque Christian Gourcuff en était l'entraîneur et il a passé plusieurs années à ses côtés. Gourcuff avait déjà su tirer le meilleur des équipes lorientaises puisqu'il les avait deux fois fait monter de ligue 2 en ligue 1, que, sous sa direction, elles s'étaient maintenues en ligue 1, et qu'elles s'étaient même, plusieurs fois, très bien classées (7e en 2010, 8e en 2013). Il était le promoteur d'un jeu très collectif fondé sur l'épanouissement des joueurs¹.

Régis Le Bris se réfère aussi explicitement à Claude Fauquet (entre autres, ancien directeur de l'équipe de France de natation) et François Bigrel (professeur au CREPS de Talence). Tous deux défendent une conception de la performance à l'opposé de celle qui a très majoritairement cours : la performance ne résulte pas de la mise en œuvre de compétences travaillées à l'entraînement sous la direction d'un coach, elle réside dans la capacité à résoudre les problèmes, toujours nouveaux, posés par la situation de compétition.

... qui apprend à résoudre des problèmes

Reprenant la théorie de la performance de C. Fauquet et F. Bigrel, Régis Le Bris affirme : « *Le modèle de jeu est un support qui permet d'exercer la capacité à résoudre des problèmes. Ce n'est pas un schéma préparé à appliquer.* »² Ses joueurs confirment que cette conception guide l'entraînement : « *Régis ne nous apportait jamais la solution. Il attendait qu'on réfléchisse entre nous sans trancher sur qui avait raison ou tort. Il ne cessait de répéter qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Il voulait écouter tout le monde et nous laisser décider, comme une démocratie des joueurs. Même sur certains matchs, on avait la sensation qu'il avait la solution pour nous aider, mais que volontairement, il ne nous la donnait pas. Nous devions la trouver par nous-mêmes, ça faisait partie de notre formation selon lui* »³. (Jocelyn Laurent, joueur ayant fréquenté le centre de formation du FCL). Maxime Étuin confirme : « *Le temps que la solution vienne du banc de touche pendant un match, il y a parfois déjà 1-0. À Lorient, on avait la liberté de modifier des choses nous-mêmes, selon notre ressenti sur le terrain* »⁴. Maxime Étuin, qui a été entraîné par R. Le Bris au Stade Rennais puis au FCL, note même une évolution vers une toujours plus grande responsabilisation des joueurs : « *À Rennes, il donnait trois consignes, avec et sans ballon, à chaque joueur avant un match. À Lorient, il a arrêté de donner des consignes afin d'intégrer pleinement la dimension participative* ».

... qui analyse toujours positivement les résultats de l'équipe

« *C'est un match à oublier* ». Voilà souvent le commentaire de l'entraîneur dont l'équipe vient de perdre lourdement une rencontre. Après Lens-Lorient, le premier match perdu, et perdu 5-2 par les Merlus, Régis Le Bris parle, lui, des éléments positifs produits par son équipe « *On a su réagir, se réorganiser, trouver les moyens de prendre par moments le contrôle du ballon...* ». Après le départ, à mi-parcours, de ses deux meilleurs attaquants, le FCL a du mal à retrouver son efficacité mais l'entraîneur souligne la constance de l'engagement des joueurs, les progrès tactiques, la construction collective d'un projet de jeu réadapté. Suite à un résultat qui pourrait paraître décevant : « *Pour notre groupe très jeune, c'est une expérience très utile pour l'avenir, en capitalisant sur ce qui s'est produit aujourd'hui* » (après Montpellier-Lorient 1-1).

¹ L'intelligence collective Christian Gourcuff, film de Jean-Christophe Ribot, à voir sur *Individious*.

² « *Acceptons de s'ouvrir et de se cultiver* », Régis Le Bris, *All the talk*.

³ « *Il a changé ma vision du foot* » Quel est le secret de la méthode Régis le Bris à Lorient ? 20 minutes Ligue 1.

⁴ Les citations de Maxime Étuin proviennent toutes de 20 minutes Ligue 1 : « *Il a changé ma vision du foot* » Quel est le secret de la méthode Régis le Bris à Lorient ?

... qui fait de chaque joueur un expert du jeu

« Le football doit passer de la tête de l'entraîneur à celles des joueurs »⁵.

Citons quelques situations qui sont proposées aux joueurs pour atteindre ce but :

– À l'entraînement, découvrir la consigne tactique qui a été donnée secrètement à l'équipe adverse pour ensuite savoir la déjouer.

– Après les matchs, conduire des analyses à chaud durant lesquelles chaque joueur propose son analyse de la rencontre.

– En vidéo, analyser des séquences de match, par petit groupe, en découvrir les enjeux qui seront ensuite l'objet de la séance d'entraînement.

Écoutons encore Maxime Étuin : « *Le joueur récupérait le match sur clé USB, et il se retrouvait à séquencer les images de nos attaques et défenses sur le logiciel, avant de montrer et de commenter son montage devant tout le groupe la semaine suivante. Faire rentrer la vidéo dans notre quotidien a rendu notre expression collective beaucoup plus rapide* ». « *R. Le Bris a changé ma vision du foot. Avant, j'allais jouer et respecter les consignes d'un coach. Aujourd'hui, je me concentre systématiquement sur la tactique de mon adversaire. Même à la télévision, je ne peux plus regarder un match juste comme ça, il faut que j'analyse le pressing de Manchester City* ».

La réussite du FCL de Régis Le Bris doit nous conforter

Les choix de Régis Le Bris nous montrent que certains principes éducatifs que nous rattachons, nous, à l'Éducation Nouvelle, sont sans doute plus répandus que nous le pensons. L'EPS est d'ailleurs un domaine où elle s'est historiquement développée et, exemple parmi d'autres, des formateurs de la Fédération Sportive et Gymnique du Travail (FSGT) ont largement participé à la vie du GFEN. De ce point de vue, il n'est pas étonnant que Claude Fauquet ait voulu rencontrer Odette Bassis, alors présidente du GFEN, lorsqu'elle a fait paraître *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes*⁶. Les échanges se sont poursuivis lors d'une université du GFEN qui s'est tenue au CREPS de Talence, domaine de François Bigrel (cf. la photo).

Nous ne doutons généralement pas des principes que nous défendons. Nous sommes persuadés qu'ils construisent des valeurs et des comportements éthiques, politiques, particulièrement nécessaires. Nous savons que nos pratiques



Odette Bassis entre Claude Fauquet et François Bigrel

stimulent le pouvoir de pensée, la faculté de jugement, l'esprit critique, nous y voyons à l'œuvre l'esprit d'initiative, la créativité, nous les fondons sur la solidarité, le souci d'autrui, la coopération... Mais sommes-nous certains que ces pratiques permettent de mieux apprendre, de mieux réussir ? Le parcours du FC Lorient cette année est de nature à nous rassurer. Dans le contexte d'une compétition acharnée et biaisée – puisque les équipes disposent de moyens très inégaux – où l'évaluation des compétences est permanente et sans appel, les choix de la confiance dans les potentialités, de l'autonomie, de l'intelligence individuelle et collective, portent leurs fruits, permettent de faire mieux et de gagner. Oui, ces choix sont efficaces. ◆

À consulter sur internet

- Individious, *L'intelligence collective Christian Gourcuff*, Film de Jean-Christophe Ribot.
<https://invidious.fdn.fr/watch?v=k9zMhqTqJl>
- ABD podcast, épisode 5, *La performance avec Claude Fauquet*.
- CAIRN.INFO, *Repenser la performance de haut niveau*, Claude Fauquet.
- Individious, *Nos représentations mentales*, Claude Fauquet et François Bigrel.
<https://invidious.fdn.fr/watch?v=koa-szFBEL0>
- All the talk, *Acceptons de s'ouvrir et de se cultiver*, Interview de Régis Le Bris par Greg Arkhust (en ligne 22 avril 2022).
- Le Monde, *Avec Régis Le Bris à Lorient, il y a du nouveau en ligue 1*, Florian Lefèvre (en ligne 7 septembre 2022).
- 20 minutes Ligue 1 : « *Il a changé ma vision du foot* » *Quel est le secret de la méthode Régis le Bris à Lorient ?*, Jérémy Laugier (en ligne 30 septembre 2022).
- Eurosport Ligue 1, *Les talents cachés de Régis Le Bris*, Thibaud Leplat (en ligne 20 octobre 2022).

⁵ « *Acceptons de s'ouvrir et de se cultiver* », Régis Le Bris, *All the talk*.

⁶ ESF, 1998.

Un métier à « besoins particuliers »

Sophie REBOUL GFEN 25

L'école a depuis quelques années un nouveau visage appelé communément « école inclusive ». Elle promeut l'égalité des droits et des chances, l'obligation de garantir une « formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Ces jeunes ont le droit d'être inscrits dans l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile¹ ».

Comment cette obligation a-t-elle modifié le métier d'enseignant ?

Relayée par la presse, reconnue dans la société, la notion d'inclusion semble fort louable et incriticable. Il reste pourtant un goût amer, un sentiment d'impuissance, voire de culpabilité dans la profession. Les « manques » seraient-ils de la seule responsabilité d'enseignants et parents « incapables » ?

C'est ce qui m'interroge et m'interpelle aujourd'hui d'après mon vécu de « classe maternelle inclusive ».

Un déluge de directives : un métier de naufragés ?

Submergée par les textes officiels qui se succèdent sans plus compter : loi du 11 février 2005, circulaire n°2015-129 du 21-8-2015, loi n°2013 du 8 juillet 2013, circulaire n°2019-087 du 28-5-2019,...

Submergée par les nombreux diagnostics tels que les troubles de la lecture (dyslexie), du calcul (dyscalculie) et de l'écriture, les « troubles du développement moteur » (dyspraxie), du « langage oral » (dysphasie) et de « l'attention » (trouble déficitaire de l'attention)...

Submergée par les dispositifs : Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), Plan d'accompagnement Personnalisé (PAP), Projet d'Aide Individualisé (PAI), Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE)...

Submergée par les relations qui se multiplient avec les partenaires : orthophonistes, psychomotriciens, éducateurs de divers organismes, CAMPS², MDPH³, SESSAD⁴, hôpital de jour,...

Submergée par les solutions apportant une réponse adaptée à chacun : gestions des émotions, actions sur le langage oral, programme pour les « late talkers », outils pour la coordination motrice...

Je bricole un radeau ?

Médicalisation des difficultés scolaires : un métier de guérisseur ?

En associant les apprentissages scolaires au registre de la maladie, aux troubles mentaux⁵, la difficulté scolaire devient un trouble spécifique des apprentissages fondés sur un diagnostic médical. Le « trouble » est un dysfonctionnement sur le champ thérapeutique que l'école doit rééduquer, palier, compenser par un aménagement pédagogique adapté en collaborant avec les professionnels de l'accompagnement à la scolarité, les professionnels de santé, parents, enseignants.

Cette collaboration reste insuffisante faute de disponibilité. Elle se résume essentiellement par le partage de documents de synthèse et d'une réunion annuelle où chacun fait le bilan et donne ses perspectives à travers une multitude de dispositifs. D'autres moments d'échanges moins officiels ont lieu plus souvent, et cela permet effectivement de faire progresser l'enfant. Mais cet investissement est une charge supplémentaire, rien n'a été aménagé pour cela. Même pour les réunions très institutionnalisées telles que les ESS, aucun temps n'est accordé. Quelle valeur donne-t-on alors réellement à cette collaboration ?

Les beaux principes de l'inclusion « qui aménagent et facilitent » ne s'adressent pas aux professionnels,

¹ Article L.112-1 du Code de l'éducation.

² CAMPS : établissement médico-social chargé de la prise en charge précoce des problèmes de handicap chez les enfants de 0 à 6 ans.

³ Maison Départementale des Personnes Handicapées.

⁴ Service d'Éducation et de Soins Spécialisés à Domicile.

⁵ Par exemple « Troubles d'apprentissages, le calvaire scolaire » Sciences humaines, « Les troubles mentaux » octobre-novembre 2010.

chacun se doit de faire appel uniquement à sa bonne volonté. C'est plus un « arrangement » qu'un aménagement...

À l'issue de ces rencontres, bilans et diagnostics, des recommandations sont données pour changer les pratiques de classe afin de palier le trouble. L'enseignant deviendrait thérapeute, un adulte à qui l'enfant, les parents, l'institution attribuent un pouvoir de « guérir » ?

Mon métier aujourd'hui, c'est différencier les enseignements, adapter les supports de travail et les tâches, proposer des outils personnalisés favorisant l'appropriation des connaissances... tout cela en fonction des types de troubles diagnostiqués... en utilisant les techniques comportementalistes... Des formations institutionnelles en ligne proposent de travailler avec les sciences comportementales, transmettent des techniques de gestion du comportement, des émotions, des outils de pratiques de gestions des conflits⁶. L'application de ces procédés est-elle toujours efficace ? « Lire une histoire pour l'aider à s'endormir, mais cela ne marche que dans les films ! » m'a confié un papa lors d'un entretien...

Déléguer, s'en remettre aux spécialistes ou poursuivre un métier de praticien-chercheur ?

Inscrire l'individu dans le collectif

Privilégier, après avis médical, des solutions individuelles à travers des dispositifs de plus en plus nombreux, encourage à raréfier les moments d'intégration où l'enfant pourrait s'inscrire dans le groupe classe.

L'organisation pour ces « besoins particuliers » monopolise l'enseignant qui n'a plus guère de temps pour l'organisation collective alors que celle-ci est la clé de voûte pour inscrire chacun dans le social (dans la socio-construction)...

Comment instaurer une vie collective si le cadre est individualisé ?

Dans ma classe, j'ai fait le choix de la proposer à tous. Pourquoi réserver à un seul des règles visibles, stables aux conséquences cohérentes ?

Cela évite de stigmatiser le handicap puisque les conséquences s'appliquent à une situation plutôt qu'à un élève pré-désigné.

Les activités sont situées dans un programme d'apprentissage, les évaluations explicitées, les espaces organisés, les conditions favorables d'apprentissage discutées, etc... à travers des supports

rendus le plus possible visibles, transmissibles, compréhensibles, réinvestissables.

L'emploi du temps est construit, affiché en classe et donné aux familles, les consignes accompagnées de pictogrammes sont commentées, les travaux sont analysés collectivement, les rituels repérés,... Cela fait partie de l'ordinaire de la classe, il est inutile de vouloir l'individualiser pour un enfant diagnostiqué.

Les outils introduits du fait du handicap sont aussi à disposition de tous. On m'a conseillé par exemple d'acheter un timer, indispensable (sans crédits pour le payer) pour apaiser un enfant qui souffre de troubles du comportement. Toute la classe l'utilise pour situer la durée d'une activité.

Le timer s'avère d'ailleurs ne pas être aussi opérationnel qu'on me l'a prétendu... Je constate qu'il énerve l'élève plus qu'il ne le calme, qu'il l'empêche de se centrer sur l'activité... Qu'en penser ? Que je suis incapable de m'en servir ou que l'outil ne fait pas tout ?

Pour ce même enfant, on m'a recommandé de lui construire un « ballon des émotions » indicateur de son état émotionnel avec une conséquence en réponse. Des photos de l'enfant devaient illustrer ses différents états.

Considérant que cette gestion des émotions répondait à des règles, je l'ai adressée à toute la classe en remplaçant les photos par des pictogrammes anonymes. Ainsi moins stigmatisant, il laisse entendre que tout le monde peut être envahi par ses émotions.

Utilisé par les enfants, il a hélas ses limites ! Je dois souvent dire à un enfant anxieux qu'il ne peut pas venir vers moi, que je dois maîtriser l'enfant en crise, qu'il risque d'être bousculé...

Le SESSAD me demande souvent d'utiliser les outils mis en place par leur service. Autant que possible, j'essaie d'en faire un outil collectif de classe. Le langage de communication « makaton⁷ » est connu de tous, la gestuelle Borel-Maisonny⁸ est employée dès la petite section,... Le SESSAD est conscient qu'il ne faudrait pas exclure en individualisant, que le collectif est porteur de progrès pour l'enfant en soin. Par exemple, une fois par semaine, l'enfant accompagné par son éducatrice invite ses camarades de classe à jouer à un jeu de société utilisé en rééducation. C'est un moment de socialisation plus efficace que certaines techniques de gestion du comportement... mais qui demande plus de moyens...

Désindividualiser ainsi les outils spécifiques sensibilise les enfants « ordinaires » à l'inclusion : il donne une explication plus claire de ce dont ils sont témoins et savent qu'il peut y avoir

⁶ Par exemple celui-ci : <https://www.modernisation.gouv.fr/boite-a-outils>

⁷ Makaton : programme d'aide à la communication et au langage.

⁸ Méthode phonétique et gestuelle de rééducation orthophonique. Aujourd'hui, elle est également utilisée comme méthode d'apprentissage de la lecture.

une réponse (ou qu'on en a cherché). Ils se rendent compte également qu'ils peuvent parfois eux-aussi se situer dans ce genre de manifestation...

Dans une classe, tous ont des besoins particuliers à des moments particuliers !

C'est encore plus le cas dans une école de milieu populaire telle que la mienne, ce qui la rend peut-être plus tolérante donc plus incluante. Heureusement ! Il y a un nombre important d'élèves en inclusion dans l'école... Rien que dans ma classe de grande section, cela touche un quart de l'effectif. Est-ce encore de l'inclusion?

Inscrire la singularité dans les savoirs partagés

Le projet spécifique de l'école maternelle est d'apprendre pour grandir en s'appuyant sur les savoirs. L'approche médicale délégitime les savoirs issus des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Et pourtant ! « *Les savoirs sont investis pour leur valeur formative et émancipatrice, sont perçus comme des clés de compréhension du réel, repères structurants face au chaos du monde, outils d'une maîtrise accrue de l'environnement élargissant les pouvoirs d'action*⁹ ».

C'est en construisant ses savoirs avec ses pairs que l'enfant pourra exister dans sa singularité. Le GFEN « *fonde une conception de la démocratie qui, à travers des apprentissages solidaires, permet de penser l'homme dans sa dimension singulière et sociale*¹⁰ ».

Les dispositifs individualisés diminuent les possibilités de prendre appui sur le groupe à travers des savoirs partagés.

C'est pourtant à travers des apprentissages solidaires, tels que la recréation de texte, les questions préalables, l'atelier philo, les démarches d'auto-socio-construction, que l'enfant peut s'inscrire dans « l'aventure humaine ». Il est soutenu par son collectif de pairs qui, comme lui, apprennent malgré leurs peurs (légitimes), leurs maladresses, leur sentiment d'être désorienté. Il peut s'appuyer, par exemple, sur les dessins commentés de ses camarades pour réaliser un schéma mathématique, il voit que classer n'est pas une évidence, qu'ensemble on peut recréer un texte, qu'il y a différentes interprétations d'une même histoire, que ses doutes et interrogations sont partagées mais dépassables...

S'inscrire contre une disqualification des savoirs des enseignants

« *La légitimation de ces expertises par l'institution scolaire, associée à la dimension de vérité que leur confère la science, induit une délégation de pouvoir*

*de la part des enseignants, incités à s'en remettre à ces savoirs réputés objectifs et aux spécialistes compétents pour les produire. Les propos recueillis auprès d'enseignants débutants ou expérimentés, partagés entre la quête de réponses techniques fondées scientifiquement pour répondre aux besoins des élèves et le sentiment de leur propre incompetence, témoignent ainsi d'effets de disqualification des connaissances et savoirs-faire issus de leur propre champ professionnel*¹¹ ».

Il est pourtant impensable d'envisager le métier d'enseignant comme simple « appliquant » !

Tout n'est pas joué d'avance, toute classe est porteuse d'indétermination, elle n'a rien d'ordinaire ! Chaque classe a des « besoins particuliers », aucune n'est identique, chaque jour est différent.

Alors que mon métier de maîtresse demande une capacité d'invention importante, les prescriptions enferment dans un cadre défini, immuable et idéal. La seule particularité serait de l'ordre du diagnostic médical...

Ce serait alors nier que l'enseignant est un praticien-chercheur, nier qu'il invente, nier qu'il continue à faire évoluer ses pratiques, nier qu'il s'interroge, nier qu'il est ouvert à de nouvelles avancées ...

On oublie aussi très souvent qu'il est une personne, un individu particulier. Pourtant chaque jour devant la classe, il s'expose à visage découvert, il n'est pas une présence morte ni un pantin. Lois, décrets, injonctions, préconisations s'accroissent mais dans la réalité, il reste seul en classe à porter la charge qui s'impose à lui.

Inclusion à tout prix : un métier qui génère de la souffrance ?

La notion de trouble fait perdre de vue les logiques sociale, clinique et scolaire.

L'approche par les neurosciences et le cognitivisme enferme l'enfant dans un diagnostic médical, le réduit à une catégorisation (dys, handicapé,...). Comment être alors à l'écoute de la souffrance ?

Il ne s'agit plus de considérer les difficultés d'un enfant dans le contexte où elles apparaissent. Les attitudes ou comportements dans le milieu scolaire n'ont plus de valeur significative.

Roland Gori et Marie-José Del Volgo voient dans ce mouvement de médicalisation de l'échec scolaire un effet de la « médicalisation de l'existence » caractéristique de la culture moderne et

⁹ Journée de formation des professeurs stagiaires du second degré à l'Académie de Rennes, Jeudi 27 mars 2014 ESP de Rennes (et Brest) Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation Jacques Bernardin.

¹⁰ Texte d'orientation du GFEN, congrès de Saint-Ouen, 9 juillet 2010.

¹¹ « De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires ? » F. Savournin dans *Empan* 2016/1 (n° 101), pages 42 à 46.

par laquelle le domaine de la santé s'étend aux problèmes sociaux, politiques et psychologiques¹².

Que faire de ces manifestations violentes auxquelles enfants, enseignants et AESH n'échappent pas toujours. Quand un élève a le nez cassé, quand la maîtresse rentre chaque soir avec des bleus, quand les camarades sont continuellement insultés et humiliés,...

Ces problèmes répétés déconcertent et envahissent. Catégoriser dans un « trouble » ne permet pas de savoir ce qui alimente ces conduites, d'en comprendre la logique.

Rien ne semble arrêter ces tempêtes : ni le cadre rassurant, ni le défi d'apprentissage, ni les outils de gestion des émotions. Il ne me reste plus qu'à contenir en ceinturant, la classe doit s'autogérer et avertir un adulte si cela ne passe pas dans les 20 minutes...

À l'hôpital de jour, on enveloppe l'enfant dans un drap pour le bercer. En classe, ce n'est pas possible.

À l'hôpital de jour, à côté des espaces collectifs, il y a des salles pour que l'enfant puisse s'isoler en fonction de ses besoins. En classe, on nous conseille d'aménager un coin calme avec du matériel. Ce n'est pas inutile mais son efficacité est proportionnelle à sa taille...

Pour autant, il s'avère que la fréquentation de l'école participe aux progrès de l'enfant, quand les soins sont assurés. C'est beaucoup plus discret quand « rien n'est mis en place », mais néanmoins la classe apporte quelque chose. Les crises violentes peuvent se réduire chez celui-ci, celui-là ne supportant plus la présence des autres, il parvient à rester calme dans le couloir et tend une oreille attentive.

Mais ces progrès sont obtenus à quel prix ?

Qu'en est-il de ce « cadre rassurant » quand les élèves vivent dans l'insécurité, toujours aux aguets ? L'environnement d'apprentissage est chaotique et perturbant malgré les repères stables institués.

Quelles perceptions les élèves de maternelle, qui découvrent l'école, auront-ils de celle-ci ? D'autant que c'est souvent la même « promo » qui va suivre ces mêmes perturbations...

Le groupe accompagne la souffrance d'un camarade mais jusqu'à quel point peut-il le faire sans être lui-même en souffrance ? Jusqu'à quel point la maîtresse peut-elle être porteuse de ces souffrances sans être elle-même en souffrance ?

Comment faire face à l'inacceptable ? Quelles solutions ?

Étant donné la difficulté de l'entreprise, on peut se demander si l'environnement ordinaire de l'école est la seule voie possible et recommandable...

Prendre en compte le métier dans sa réalité

L'école joue un rôle dans les progrès de tous les enfants sous certaines conditions : par des apprentissages solidaires et ambitieux plutôt que par un outillage individualisé, dans un cadre rassurant et collectif plutôt que bienveillant et personnalisé, dans une vraie collaboration avec les professionnels plutôt que par des diagnostics, avec du temps pour se former plutôt que devoir toujours gérer l'urgence, avec les moyens (temps, espace, financiers, humains-intervenants qualifiés disponibles) d'aménager plutôt que de bidouiller, avec une vraie reconnaissance du travail investi par les uns et les autres.

En résumé, il est nécessaire de prendre en compte la réalité du travail et les capacités des travailleurs (pour paraphraser Yves Clot). ◆

Dans le prolongement de cette réflexion, le lecteur pourra lire avec intérêt le n° 127 de *Dialogue*, « Handicapés ou "autrement capables" ? Histoire d'intégration », d'avril 2008. NDLR.

12 Roland Gori et Marie-José Del Volgo, *La santé totalitaire, Essai sur la médicalisation de l'existence*, Denoël, 2005.

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

Maria-Alice MÉDIONI Secteur langues du GFEN

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

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

Quelques exemples

La note

La méconnaissance des textes a produit un retour et un recours inconsidéré à la note qui avait semblé perdre du terrain au profit de l'évaluation formative. Les travaux en didactologie depuis 1932 ont sérieusement écorné la confiance dans les instruments de mesure utilisés en évaluation sommative³. Toute une série de rapports constatent que « La conversion de toute évaluation en note et, dans certains établissements, le compactage en "note moyenne" par discipline sur le bulletin trimestriel de toutes les notes obtenues par l'élève au cours du trimestre [...] réduisent considérablement la précision de l'analyse des acquis et des manques »⁴. Plus récemment, le dossier de synthèse, produit par le Cnesco (Centre national d'étude des systèmes scolaires) sur la thématique : *L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*⁵, constate dès l'introduction que « les notes et les classements produisent des effets délétères bien documentés, qui semblent d'autant moins légitimes quand l'enjeu n'est pas de sélectionner » (p. 6). Parmi les effets délétères cités : tendance à chercher à être les meilleurs ou à éviter d'avoir une mauvaise note plutôt qu'à apprendre, à progresser dans leur apprentissage, résignation apprise, réduction de la motivation, reproduction des inégalités, développement de

Le prescrit, les normes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

on désolidarise la note de l'apprentissage pour les élèves (parce qu'il s'agit de travailler pour apprendre et non pas seulement pour avoir une bonne note), en mobilisant d'autres ressources, tout en répondant aux demandes de l'établissement d'une notation figurant sur le bulletin trimestriel⁹. Ménager la chèvre et le chou, me dira-t-on ? Peut-être, mais surtout une façon de pouvoir continuer le travail, en accord avec des principes, car : « une attitude trop radicale de ma part (suppression totale de la note) ne me permettrait pas de mener à bien mon travail. On s'attaquerait à moi avec une virulence extrême alors que, actuellement, on reconnaît que cette pratique d'évaluation n'est pas du laxisme, qu'elle rend compte de mon travail, d'une réflexion non dénuée d'intérêt et qu'elle fait travailler les élèves. On s'étonne, on critique mais on ne peut pas m'empêcher de continuer »¹⁰.

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

La politique dans la classe

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

6 Les caractères gras figurent dans les textes originaux.

7 Meirieu P. (2014) « Évaluation du socle : « De (gros) progrès, mais peut (encore) mieux faire... ». http://www.meirieu.com/ACTUALITE/chro_cafe_peda_7.pdf

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

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

10 Ibid.

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

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

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

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

La politique dans l'établissement

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

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

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

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

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

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

Le(s) collectif(s)

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

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

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

Le praticien réflexif

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



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

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

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

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

Vers un « travail bien fait »

Le système est mortifère. Tout concourt à la mort d'une conception de l'école et de l'acte pédagogique dont l'objectif est la construction d'une pensée libre et émancipée. Le « *métier impossible* » qui demande un engagement total dans l'idée qu'on peut toujours tenter une nouvelle piste, regarder la difficulté ou l'obstacle autrement¹⁷, se double d'un « *empêchement* » qui rend les personnes malades. S'il faut soigner le travail avant tout, comme l'affirme Yves Clot, il n'en reste pas moins que les enseignant.e.s peuvent y contribuer d'ores et déjà en réfléchissant à quelle part ils prennent dans le franchissement de l'impasse, vers un « *travail bien fait* ». Passer de la « *fatigue (...) générée par les efforts fournis "pour s'empêcher de faire le travail comme on le souhaiterait"*, à la bonne fatigue, « *la "fatigue intense" (...) issue d'un travail effectué dans lequel l'individu "se retrouve", c'est-à-dire que le résultat est défendable à ses propres yeux. L'effort est alors payant : "c'est de la bonne fatigue"* »¹⁸.

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

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

15 Perrenoud P. (2005) Assumer une identité réflexive https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html

16 Ibid.

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

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

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

Les notes, nos menottes

Jean-Louis CORDONNIER

La « démarche des allumettes¹ » utilise la même situation d'apprentissage – des allumettes formant des triangles – proposée suivant plusieurs méthodes pédagogiques. On en conclut que le savoir s'auto-socio-construit, etc. Avant l'analyse réflexive, **on propose une seconde situation où les allumettes forment des carrés**. Odette titre ce paragraphe « Réinvestissement », Henri écrit « cela permet d'aller plus profond ».

Quarante ans plus tard, la pédagogie se modifie tout lentement : dans les INSPE, les situations-problèmes, le travail en groupe ne sont plus des incongruités. De nombreux livres de pédagogie détaillent ces processus. Changement réel ? En se promenant dans les couloirs d'un lycée, on voit toujours très majoritairement des cours magistraux, le prof assis derrière son bureau ou écrivant au tableau et les élèves bien alignés qui notent tout dans leurs cahiers.

Et l'évaluation, a-t-elle changé ?

Lorsque j'étais élève, la seule note qui valait était celle de la composition trimestrielle. La moyenne des trois trimestres servait à déterminer les prix et *accessit* de maths, français, etc. ainsi que les prix d'excellence. Mai 68 a bouleversé tout ça et introduit le contrôle continu. Jeunes enseignants dans les années 80, on nous a expliqué qu'il fallait faire des évaluations diagnostiques, formatives, sommatives, certificatives, normatives, critériées... On nous a fourni des référentiels de compétences.

Puis Pronote est arrivé. Ainsi qu'un nouveau baccalauréat où 40 % de l'évaluation se fait par contrôle continu en Terminale et en Première. Tout au long de l'année, les enseignants doivent informer les élèves avant un contrôle de son statut certificatif ou non. Compte tenu des horaires des différentes disciplines au collège et au lycée, pour

produire les deux ou trois notes trimestrielles nécessaires, c'est 15 ou 20 % du temps qui est passé en contrôle soit plus d'une année entière entre la 6e et la Terminale. Les enquêtes montrent que les enseignants consacrent environ 6 ou 7 heures par semaine à corriger des copies. Si vous parlez de temps de travail à un enseignant du secondaire, il va très rapidement vous détailler toutes ces copies à corriger, corvée fastidieuse, fatigante, abêtissante, déprimante, peu utile mais incontournable.

On est passé en un demi-siècle d'une évaluation ponctuelle à une évaluation permanente. Sans que cela ait provoqué une amélioration notable des apprentissages, bien au contraire.

Quel est l'effet sur le métier d'enseignant de tout ce temps passé dans une évaluation constante ?

La psychologie sociale a élaboré la théorie de l'engagement : contrairement à l'opinion commune, ce sont nos actes qui déterminent nos « attitudes² » (en français courant, on dirait notre état d'esprit, nos croyances...).

Nous croyons agir selon nos principes alors que le plus souvent, nous construisons nos principes pour qu'ils correspondent à nos actes. Lorsque nous sommes en dissonance cognitive, lorsque nous ressentons une contradiction entre notre comportement et nos valeurs, nous rationalisons *a posteriori* en modifiant ces dernières.

Nous croyons que la persuasion (par les discussions, tracts, arguments) est efficace, elle l'est un peu. Nous ignorons *la soumission librement consentie* qui nous fait changer d'avis subrepticement en nous prescrivant une action. Plusieurs livres³ de Jean-Léon Beauvois et Robert-Vincent Joule montrent qu'en notre qualité d'agent social, l'illusion de liberté nous conduit à trouver des justifications à notre obéissance aux actes prescrits

¹ Je cherche donc j'apprends !, Henri Bassis, 1984, Messidor, p. 9 et suivantes ainsi que *Se construire dans le savoir*, Odette Bassis, 1998, ESF p. 180 et suivantes.

² [https://fr.wikipedia.org/wiki/Attitude_\(psychologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Attitude_(psychologie))

³ *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses universitaires de Grenoble, 1987. *La soumission librement consentie*, PUF, 1988. *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social*, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

en nous convainquant après coup de leur caractère rationnel et de leur nécessité interne⁴. Les auteurs démontrent qu'en amenant une personne à effectuer un acte (préalable), cela favorisera par la suite, voire provoquera, le comportement suivant que nous croirons avoir choisi ; cette stratégie de « manipulation » est plus efficace que les stratégies qui reposent sur la persuasion argumentée.

La pratique imposée de l'évaluation nous amène, nous les professeurs, à attribuer des notes chiffrées aux copies, nous incitant à qualifier les élèves de bons, moyens, médiocres, ce qui – quoi qu'on veuille – revient à hiérarchiser les personnes.

Engagés par ces actes souvent contraires à un regard plus subtil et complexe sur la nécessité des erreurs, sur les « bonds qualitatifs », sur les eurêka, nous passons de l'évaluation du travail à un jugement sur les élèves puis à un pronostic sur leur réussite potentielle.

Le marteau de Maslow

Comme l'énonce la loi du marteau de Maslow, « il est tentant, si le seul outil dont vous disposez est un marteau, de tout traiter comme s'il s'agissait d'un clou » et sa contraposée « Quand vous n'avez pas de marteau, rien ne ressemble à un clou ». L'obligation de noter des copies est un moyen de lutte efficace contre le « Toutes et tous capables » et contre le projet de société qu'il accompagne.

Je pense que certains de nos prescripteurs formés par le *management* – en particulier Jean-Michel Blanquer – ont bien compris cela : on nous laisse faire deux jours de grève, cinq, quinze. Si on a une pédagogie qui déplaît, on nous laisse quand même passer les échelons à l'ancienneté. Mais lorsque des personnels du lycée Daudet de Nîmes ont bloqué un bac blanc en 2020, ils ont été poursuivis pour faute lourde. J'ai été personnellement convoqué chez le proviseur à deux reprises parce que j'évaluais les copies avec des phrases, me refusant à les résumer par un nombre compris entre 0 et 20. Nous avons choisi ce métier parce que nous aimons les élèves, parce que nous aimons notre discipline, parce que nous voulons partager nos connaissances ; on nous laisse libres de l'exercer comme nous voulons, nous avons la « liberté pédagogique ». Mais ce qu'on nous oblige à faire, c'est du tri. Et si nous ouvrons les yeux, c'est bien du tri social qui se fait avec notre complicité.

Cela nous choque de constater que nous sommes complices malgré nous. Si on sort un peu du cadre de nos préoccupations pédagogiques, on peut constater que de nombreux livres sur le management utilisent des concepts de la psychologie sociale. Les travaux inaugurés par Lewin⁵ dès la fin des années quarante montrent que lorsqu'on veut obtenir un comportement particulier de la part de quelqu'un, le mieux est encore de créer les circonstances qui l'amèneront à décider lui-même de le réaliser. Dans un contexte de pénurie dû à la Seconde Guerre mondiale, sa recherche visait à inciter des ménagères à cuisiner les pièces de boucherie peu appréciées. Des techniques de contrainte ou de propagande avaient montré leur inefficacité. Lewin a réuni les ménagères en groupes pour qu'elles discutent ensemble de leurs freins face à la préparation d'abats, qu'elles partagent des recettes possibles, puis qu'elles lèvent librement la main si elles envisageaient d'essayer une de ces recettes. Un groupe témoin écoutait une conférence, leur présentant les arguments et les recettes. Une vérification réalisée au domicile des ménagères une semaine après l'expérience montre une consommation d'abats 10 fois plus importante dans le premier groupe (30 %) que dans le second (3 %).

Il est plus efficace et plus facile de diminuer les résistances au changement en modifiant les normes sociales du groupe qu'en cherchant à convaincre les individus. Pour que l'effet d'engagement se réalise, il faut inciter les acteurs à un acte réalisé publiquement dans un contexte de liberté, un acte irrévocable et répété, ayant des conséquences visibles.

Quelle autodéfense ?

Tout d'abord il ne s'agit pas d'une autodéfense « intellectuelle ». Les travaux du Cortecs⁶ ou encore le *Manuel d'autodéfense intellectuelle*⁷ de Sophie Mazet sont très utiles pour débusquer nos propres erreurs logiques et surtout celle des arguments de la propagande : sophismes, confusions entre corrélation et causalité, faux dilemme, généralisations abusives, mots à double sens, « les chiffres parlent d'eux-mêmes », « force est de constater... », etc.

Ce qui nous menace est l'état agentique, c'est-à-dire l'état d'obéissance non questionnée comme l'a défini Stanley Milgram dans ses célèbres expériences : réceptivité augmentée face à l'autorité et perte du sens de la responsabilité. Il constate que l'individu soumis « est enclin à accepter les

⁴ Qu'as-tu appris à l'école, mon fils, à l'école aujourd'hui, Jean-Louis Cordonnier, *Dialogue* n° 120

⁵ https://cdn.theconversation.com/static_files/files/989/RV_Joule.pdf et <https://books.openedition.org/pur/60728>

⁶ <https://cortecs.org/>

⁷ Robert Laffont, 2017.

(re)définitions de l'action fournies par l'autorité légitime ». Pour ne pas être transformé contre notre gré en agent, il faut apprendre de la psychologie sociale, en particulier la dissonance cognitive⁸. Si ce savoir est utilisé par les managers pour mieux nous manipuler et nous assujettir, nous pouvons résister en l'utilisant à rebours.

Le titre du livre *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens* annonce son propos : savoir comment on nous manipule – nous les honnêtes gens – permet de lire les situations dans lesquelles l'institution cherche à nous engager. Un des auteurs a également écrit *Traité de la servitude libérale – Analyse de la soumission*⁹ et *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social : Petit traité des grandes illusions*¹⁰ dont les titres montrent clairement quel est son bord politique. Ce qu'il montre dans ces deux livres, c'est qu'une des caractéristiques de l'idéologie libérale – chacun peut se mesurer dans la compétition, répondre aux exigences de performance, faire preuve d'initiative et d'autonomie – amène les gens à considérer que leur personnalité intime est à la source de leurs comportements et qu'ils détiennent la maîtrise du cours des événements qui les touchent. Chacun devient auto-entrepreneur de lui-même.

C'est aussi ce que valorise l'école, en particulier à travers les évaluations *individuelles*. On apprend à expliquer ce qui nous arrive par nos efforts, nos motivations... bref par des explications internes qui mettent en valeur *notre* rôle causal. Nous avons appris à minimiser les explications externes qui en appellent à la situation, aux rôles que nous devons jouer, aux pouvoirs auxquels nous sommes soumis, à la chance... Résumé par Macron déclarant qu'il suffit de traverser la rue pour trouver du travail, reportant la seule responsabilité du chômage sur chaque demandeur d'emploi, niant le problème de la pénurie d'emplois. Le lien entre la norme d'internalité et le libéralisme a fait l'objet d'un ouvrage¹¹ qui souligne que cette préférence pour les explications internes n'est pas un trait de la nature humaine, mais une norme sociale de jugement à laquelle on apprend à obéir à l'école et que l'on rencontre surtout dans les groupes favorisés et les évaluateurs qui en sont issus.

Désobéir, faire publiquement autrement permet de casser les subtiles stratégies de nos managers qui se servent du groupe pour faire pression sur les individus et qui individualisent les évaluations pour empêcher une opposition par le groupe.

C'est ce qu'a décrit Serge Moscovici dans *Psychologie des minorités actives*¹². La minorité, si faible que soit sa force numérique, peut refuser le consensus, promouvoir une contre-norme et ce pouvoir lui donne une force considérable. L'ouvrage, s'appuyant sur les résultats d'un grand nombre d'expériences de laboratoire, montre selon quels modes, dans quelles circonstances et avec quelles conséquences une minorité peut influencer le comportement et les opinions d'une majorité.

Selon ces recherches, la clé de l'influence est à chercher dans la capacité du groupe minoritaire à exprimer de manière cohérente et répétitive ses convictions. La détention d'une contre-réponse, en créant un conflit socio-cognitif dans le groupe, peut avoir une influence déterminante.

Quelle contre-réponse possible ?

J'ai essayé d'inventer tout au long de ma carrière d'enseignant des « réinvestissements », des « cela permet d'aller plus profond », comme les carrés de la démarche des allumettes, alternative à un contrôle de conformité.

Par exemple, en Terminale S, après l'étude des datations radiochronologiques :

Dans le roman policier *Meurtre à la carte*¹³ l'auteure Kathy Reichs met en scène l'enquêtrice américaine Temperance Brennan (que l'on retrouve dans la série *Bones*). On a fait appel à elle à la suite de la découverte de quatre cadavres dans le sous-sol d'une pizzeria de Montréal (Canada). Dans le passage suivant, elle explique à son collègue canadien les résultats de la datation au carbone 14 :

À

- Je vous ai déjà parlé des effets des essais nucléaires dans l'atmosphère sur les niveaux de carbone 14. Pour simplifier, donnons au carbone 14 une valeur de 100 % en 1950. Toute mesure supérieure à celle-ci représente le "carbone de la bombe", ou carbone moderne, et indique que la mort est survenue après 1950. J'ai désigné le dernier chiffre au bas d'une colonne intitulée "âge mesuré par le radiocarbone".
- Dans l'échantillon LSJML-38 428, le taux de carbone moderne est de 120,5 %, plus ou moins 0,5 %.
- Un taux sensiblement plus élevé que 100 %.
- Oui
- C'est là que les choses se compliquent.

8 La dissonance cognitive - Quand les actes changent les idées ; Valérie Fointiat, Fabien Girandola, Patrick Gosling ; 2013, Armand Colin.

9 Jean-Léon Beauvois, 1994, Dunod.

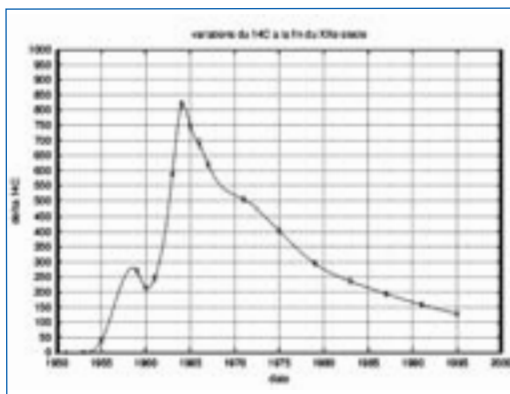
10 Jean-Léon Beauvois, 2005, PUG.

11 La norme d'internalité et le libéralisme ; Nicole Dubois ; PUG 2009

12 Psychologie des minorités actives, Serge Moscovici, 1996, PUF.

13 Pocket 439 pages ; publié le 7 novembre 2006 ; ISBN 2266167103.

l'aide du document suivant, écris la suite du dialogue, où Temperance Brennan précise à l'inspecteur LaManche la date de la mort de LSJML-38 428.



Cette courbe ne figure pas dans le livre de Kathy Reichs. Aurait-elle dû l'y insérer ?

Ce type de travail permet de prouver que l'on fait bien des « contrôles », mais – c'est son but – se prête fort mal à une quantification chiffrée, une note résumant le « niveau ». Faisant appel à l'imagination, à la création, à la divergence, il permet aux élèves de faire autre chose qu'une restitution. Et permet même sans dommage que les élèves « trichent ».

Sur moi, cela a eu pour effet de m'inciter à écrire du texte plutôt que des nombres sur les copies ou les bulletins. Une année, j'ai même proposé aux élèves d'écrire eux-mêmes les appréciations les concernant. Reprenant une idée de Michel Ducom sur les descriptions des vins que l'on trouve sur les bouteilles de Bordeaux, je leur ai donné des modèles d'appréciations :

Eau de Toilette Vague d'Été : Sentir la caresse du soleil sur sa peau, la chaleur de l'été enveloppante, la sensation du sable brûlant sous ses pieds. Cette fragrance gorgée de soleil qui vous plongera dans un été infini.

Douceur et gentillesse, elle vous attend pour combler sa solitude et la vôtre, trouver un bonheur simple. Discrète et bienveillante, elle cuisine pour faire plaisir. Prêt pour un bonheur simple et tendre ?

Corps de ferme, gros potentiel de stockage. La maison devra être intégralement rénovée, seuls les murs seront à conserver, les espaces verts seront à créer, pas de terres agricoles de disponible.

Bandonéon : l'un des bons trois ans qui en dépit d'une absence de six mois devrait pouvoir d'emblée s'imposer. Aussi à l'aise corde à droite que corde à gauche il peut être considéré ici comme une certitude à l'arrivée.

Nevers - Colomiers : Après leur acte manqué face à Mont-de-Marsan le week-end dernier, Colomiers se devra de renouer avec la victoire s'il veut accéder au top 6 et se maintenir. En déplacement à Nevers, les Columérains devront garder la tête froide et tenter d'arracher le bonus défensif en cas de défaite, pour s'assurer de limiter les dégâts.

Etc.

Bref, je crois que le GFEN gagnerait à engager une réflexion collective sur l'évaluation. Tout comme nous avons depuis des années travaillé sur l'auto-socio-construction du savoir et des personnes, l'auto-socio-évaluation des processus de création et d'évaluation mériterait d'être plus explorée. ◆

Dans le prolongement de cette réflexion, le lecteur pourra lire avec intérêt le n° 176 de *Dialogue*, « Prendre la main sur l'évaluation », d'avril 2020. NDLR.

« Le travail, c'est la force sociale transformatrice majeure »

Yves CLOT interviewé par Pablo PILLAUD-VIVIEN

Le texte suivant est la transcription, par Nicole Grataloup et Michel Baraër, d'extraits d'une interview orale d'Yves Clot par Pablo Pillaud-Vivien, dans le cadre de la MIDINALE de regards.fr, intitulée « La gauche se trompe quand elle parle du travail », le 16 septembre 2022.

La transcription de l'oral à l'écrit a nécessairement entraîné des modifications de l'énoncé original, qui peut être consulté sur le site regards.fr. Nous remercions Yves Clot et Regards de nous avoir autorisés à le publier sous cette forme.

Pour compléter ce texte, on pourra se référer au livre *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*, d'Yves Clot, Jean-Yves Bonnefond, Antoine Bonnemain, Mylene Zittoun (La Découverte, 2021), dont on trouvera une note de lecture aux pages 32-34 de ce numéro.

[...] Pour moi, la question du travail est le grand refoulé du débat politique et de l'action politique. Je partirai de l'exemple des hôpitaux. On a connu une expérience sociale et à mon avis politique, au sens noble du terme, très importante, puisque avec la pandémie, les soignants se sont trouvés dans une situation catastrophique du point de vue professionnel, à devoir assumer des responsabilités gigantesques au péril de leur santé. Mais ils se sont engagés dans cette affaire avec un soutien de la population qui, à l'époque, a fait le respect de tous. On se souvient des urgentistes qui disaient « *on n'a jamais aussi bien travaillé que pendant la pandémie* ». C'est incroyable, d'autant plus que ces mêmes urgentistes sont dans la situation qu'on sait et que très récemment ils ont manifesté à quel point ils étaient étranglés par les problèmes multiples. Comment peut-on passer d'une situation où il y a fierté du travail, plaisir de travailler absolument considérables, à une situation dans laquelle on va travailler à reculons et – c'est massif pour les infirmières –, on est tenté par la démission. C'est que, dans cette situation dramatique, ils ont repris la main sur l'organisation du travail. L'organisation hospitalière est redevenue une ressource pour faire leur travail, pour donner leur pleine mesure et exercer pleinement leur capacité à soigner dans des circonstances difficiles où le professionnalisme peut se donner de nouveau libre cours. Ils ont repris la main. Leur parole a cessé d'être inutile, alors que dans l'organisation hospitalière antérieure, c'était massivement le cas. Donc du petit personnel, brancardier... jusqu'au chef de service, des collectifs de travail se sont remis à fonctionner et ont réindexé l'activité professionnelle sur l'essentiel, c'est-à-dire la possibilité de faire quelque chose

correctement. On se reconnaît, d'abord, et ensuite on est reconnu par les autres. Ça a été une expérience fondatrice. D'autant plus, ce qui devient intéressant du point de vue politique, que très rapidement, on s'est trouvé devant une sorte de dégrisement, devant une situation dramatique dans laquelle, malgré des augmentations non négligeables de salaires, les hospitaliers ont du mal à trouver des soignants, infirmières en particulier. Mon diagnostic, c'est que les gens ont besoin de la liberté d'organiser le travail en fonction de ce qu'ils croient être la qualité des soins ; pas seuls, parce que, à ce moment-là, les directions d'hôpitaux, l'administration hospitalière avaient aussi leurs critères. Ça ne s'est pas passé simplement, il y a eu des vrais affrontements, mais ils ont pesé dans les décisions. Et ça, c'est l'essentiel. Les gens, surtout en France, ne tolèrent pas qu'en ce qui concerne leur acte professionnel, ils ne puissent décider de rien et que d'autres en décident à leur place. Il y a un vrai symptôme de liberté dans cette affaire-là. [...]

– Tu viens de dire : l'important, pour les travailleurs et les travailleuses, c'est de pouvoir faire leur travail correctement. Qu'est-ce que cela veut dire ?

– Un exemple : à cette rentrée, il y a des milliers d'enseignants qui ne se présentent même plus aux concours de la fonction publique. Pourquoi ? Parce qu'ils ont suffisamment de connaissances empiriques, pratiques des conditions d'exercice du métier, du métier lui-même dans l'école, pour mesurer à quel point ils ne vont pas pouvoir se reconnaître dans ce qu'ils font, faire en sorte que ce qu'ils font soit défendable à leurs propres yeux, pouvoir dire le

soir « *ah aujourd'hui je n'ai pas passé ma journée à faire un travail ni fait, ni à faire* ». Il y a des critères de qualité du travail, qui sont sédimentés dans l'histoire des milieux professionnels, dans les métiers ; il y a des critères qui font que ça, ça se fait, ça, ça ne se fait pas, et qui sont des repères.

– Pour toi, la dichotomie entre emploi et travail a-t-elle lieu d'être ?

– Elle a lieu d'être. Le travail, c'est ce que je peux faire de mon activité personnelle, qui soit fonction d'un ensemble qui me dépasse, et dans lequel je dois me situer pour faire mes preuves. C'est ça le travail. Je pense que quand on n'est plus dans une situation d'avoir à faire ses preuves, dans une situation professionnelle où on peut donner sa pleine mesure, alors sa santé est atteinte en profondeur. Les chiffres de la DARES montrent que 35 à 37 % des salariés de l'industrie et de la fonction publique territoriale et ou hospitalière considèrent ne jamais ressentir la fierté du travail bien fait ; que 54 % des actifs occupés considèrent qu'ils ne peuvent pas faire un travail de qualité, qu'ils doivent même sacrifier la qualité. On a là une force sociale, absolument décisive autour de la question de ce qui est bien fait, ce qui n'est pas bien fait, ce qui se tient, ce qui ne se tient pas de la qualité des produits, contrairement à l'obsolescence programmée, par exemple, la qualité des services rendus, la qualité des soins à prodiguer. On a là une force rentrée, avec une disponibilité que les gens gardent sur l'estomac – c'est particulièrement vrai en France – qui est une dynamique sociale majeure refoulée. Ce refoulement-là est le plus grave politiquement parce que le rapport entre gouvernants et gouvernés est un rapport qui se noue d'abord dans l'entreprise. Et malheureusement, on – la gauche tout particulièrement – a réservé cette question à l'État. Mais l'entreprise, c'est un lieu majeur d'exercice politique. Parce que c'est l'un des endroits, c'est assez extraordinaire, où la subordination est inscrite dans la loi. Partout, la subordination dans la société est critiquée, à juste titre, entre les hommes et les femmes etc. Mais dans les textes, le contrat de travail est un contrat de subordination. Ça s'appelle comme ça. C'est la fonction juridique du contrat de travail : échanger le droit des personnes à être protégées, le droit du travail, contre le droit de l'employeur à décider tout seul du contenu du travail. Ce contrat de subordination là est devenu un obstacle majeur dans la vie sociale.

– Il faudrait le remettre en question ?

– Oui. C'est extraordinaire que dans les discours politiques, cette question ne se pose jamais explicitement.

Le contrat de travail qui lie un employeur à son salarié, même les statuts de la fonction publique, n'inclut absolument pas le droit des salariés à discuter, je ne dis pas à décider seuls, mais au moins à discuter de ce que c'est que la qualité du travail et du contenu de leur activité : l'objet du travail et l'objet de l'activité, c'est une prérogative absolue, un privilège moderne, de l'employeur. Là, il y a un problème majeur, parce que, derrière, il y a des problèmes écologiques centraux : qui décide de la qualité des produits ou de leur non qualité ? Qui décide que l'on peut continuer à faire un travail ni fait ni à faire, un travail qui sabote éventuellement la nature ? Qui décide, par exemple chez Lactalis, qu'on peut continuer à faire du lait contaminé ? Qui décide que l'EPR de Flamanville peut continuer à coûter 5 fois plus que ce qui était prévu, à multiplier des délais par 3 et on sait que c'est dû à des problèmes de qualité, de soudures en particulier ? On est là devant un problème politique majeur, et il n'est pas posé.

– Il est posé par certains : par exemple Thomas Piketty fait la proposition, de faire rentrer les salariés dans les conseils d'administration des entreprises à plus de 50 %, pour permettre aux travailleurs et aux travailleuses d'avoir un droit de regard important, s'ils sont plus de 50 %, sur toutes ces questions que tu poses, sur la qualité du travail, l'objet de travail, etc.

– C'est une proposition dans laquelle beaucoup de gens de gauche aujourd'hui se complaisent. Ce sont les propositions de gouvernance au plus haut niveau : l'État, les directions d'entreprise. Mais le problème est beaucoup plus profond, parce qu'il est beaucoup plus compliqué. Il est dans les ateliers, dans les bureaux : comment fabriquer des collectifs qui se réapproprient cette question et pas simplement des représentants auxquels on confiera encore le soin de parler à sa place. La question centrale, c'est de reprendre à nouveaux frais les lois Auroux, qui instauraient la possibilité pour les salariés dans les ateliers, dans les bureaux, de délibérer de leur poste de travail, de la liberté qu'ils peuvent prendre dans l'organisation de leur travail. Ça a été un gâchis formidable, parce qu'on a mis à l'écart les organisations syndicales, qui d'ailleurs n'ont pas souhaité en être, et qu'on a confié l'animation des collectifs de travail aux hiérarchies. C'est le défaut de fabrication des lois Auroux : on a réintroduit le principe de subordination à l'intérieur du droit d'expression directe des salariés. Ce qui en fait un piège absolu. C'est le fond du dossier. Si on n'articule pas des possibilités d'agir au plus haut niveau de la gouvernance – c'est très important, je ne le nie pas – avec la possibilité de l'organisation de l'initiative et de la liberté au plus bas niveau, ce qui suppose une autre culture politique de la délibération

et de mettre vraiment le travail bien fait au centre, le professionnalisme, alors c'est un vrai poison.

– Une étude de la fondation Jean Jaurès publiée cette année montre qu'en 1980, 60 % des Français estimaient que le travail était très important dans leur vie, contre seulement 24 % aujourd'hui. Comment est-ce que tu analyses cette donnée ? Est-ce qu'elle te semble pertinente ? Et est-ce que tu considères que le centre de toute pensée politique devrait être le travail ? Ou est-ce que ça pourrait être, par exemple, le temps libre, les loisirs, la culture... décorrélés de la question du travail ?

– Sur ces questions, ça fluctue et ça dépend beaucoup des questions qu'on pose. Les comparatifs sont très compliqués. En France, dans la subjectivité des gens, des femmes et des hommes, surtout dans la jeunesse, le travail est tellement un endroit où on ne veut pas subir, que cela peut amener beaucoup à dire qu'on n'en veut plus, en tout cas pas comme ça. Mais j'ai tendance à considérer que c'est parce que c'est tellement important que les gens n'acceptent pas de travailler dans des conditions telles ; et que donc ils peuvent être amenés à dire, qu'après tout, ce n'est pas le centre de la vie. Il y a même des hommes politiques, qui disent que le progrès social dans ce pays a toujours été de faire diminuer le temps de travail contraint pour développer le temps libre. C'est incroyable cette position politique ! La liberté du temps, ça serait simplement en dehors du travail ? Qui a décidé qu'on ne peut pas être libre dans le travail ? Il y a un énorme problème, un enjeu de liberté à l'intérieur du travail, qui est décisif : si on a un travail contraint, aliéné pour le dire dans un vocabulaire plus classique, si on a un travail qui mange la santé, alors le reste, c'est de la compensation, et le temps libre peut très bien devenir un temps mort. Le libéralisme est assis sur l'idée que le travail ne peut être que contraint, et que le temps libre justement est à l'extérieur. Parce que du coup le temps libre, ça devient de la consommation, du divertissement... Un temps libre, compensatoire, d'un temps de travail défini comme contraint parce que le contrat de subordination est ce qu'il est, c'est le socle commun de beaucoup de politiques de gauche et de droite : le travail c'est comme ça, on obéit à l'employeur et puis la vraie liberté c'est l'association, la culture... Mais le travail est une culture. C'est quand les gens se sentent libres, se sentent créatifs à l'intérieur du travail, que leur souci de la création peut faire tache d'huile, et d'ailleurs s'alimenter à l'extérieur parce que, évidemment, je suis absolument pour que les activités culturelles de loisir et même le temps de ne rien faire soient acceptés à l'extérieur. Mais la création et la belle vie à l'extérieur sont impossibles si on

doit passer les trois quarts de son temps finalement à accepter ce qu'on considère soi-même comme inacceptable.

– Mais pour toi, il y a quand même un intérieur et un extérieur au travail ?

– Bien sûr. De moins en moins parce que les choses sont poreuses et plus on va vers le travail de service et moins le travail industriel est au centre, plus cette porosité est grande ; plus on passe d'un monde à l'autre et plus la possibilité d'être créatifs à l'extérieur est reliée avec la possibilité d'être créatifs à l'intérieur. Mais là où on voit bien qu'il y a une différence entre l'intérieur et l'extérieur, c'est que la vie civile et même la vie politique, elles, ne sont pas régies par un contrat de subordination : on admet assez facilement que la vie politique, même si elle est ce qu'on sait, soit la possibilité pour les citoyens de décider du contenu des activités politiques. Mais il y a tout un compartiment de la vie dans lequel on ne pense même pas que la question se pose. Il y a une boîte noire, dans le secret de la vie industrielle et de service, de la vie de travail, où par contre, la question de savoir qui décide ne se pose même plus. La seule question qui se pose, c'est comment on peut compenser pour ne pas être trop malade des décisions que de toute façon on ne peut pas contester parce qu'elles sont du côté de l'employeur. Il y a un vrai continent noir, de réflexion et d'action contre la subordination. C'est quelque chose que la gauche, pas dans les mots mais dans la pratique, a laissé tomber massivement. Pour moi, le travail, le monde du travail et de la culture, à tous les niveaux de qualification, c'est la force sociale transformatrice majeure, la force écologique majeure aussi. Si on ne veut pas s'imaginer, ce que s'imaginent beaucoup trop la gauche politique, que c'est l'avant-garde de gauche qui va transformer la société, il y a une force sociale à construire. Je dirais même, il y a une force dirigeante à construire. Si elle n'est pas construite, il faudra toujours qu'au moment de voter, elle se demande à quoi elle sert, ce qui est quand même aujourd'hui massif. La qualité du travail, la qualité des produits, le respect de la nature, le soin, le *care*, tout ça peut être porté par une force sociale à construire, à organiser dès maintenant, pas une fois qu'on aura acquis la machine de gouvernement. [...] Et parfois, il m'arrive de penser que certains croient qu'ils auront tout en main lorsqu'ils maîtriseront la machine à gouverner³. Mais si, dans le monde du travail, on n'a pas fait l'expérience de la direction, c'est-à-dire de la capacité finalement à décider de son sort, des produits, des services qu'on fait, des soins qu'on prodigue, si l'expérience n'a pas été faite de la capacité de diriger, alors, au moment où les forces politiques

■ J'insiste (note du 26.5.2023) : le travail est le « centre de gravité » même d'une liberté de mouvement à assumer tout de suite sans subordonner cette liberté à la conquête préalable d'un État supposé tout puissant. Je pense ici à Saint Just qui disait en 1794, juste avant sa mort tragique, dans le troisième fragment des Institutions républicaines qu'« on croit malheureusement avoir tout fait quand on a une machine de gouvernement... ». C'est encore pire de penser qu'on pourra tout faire quand on aura cette machine entre les mains. La qualité du travail humain est un bien public à entretenir ensemble maintenant pour qu'un monde commun renaisse. Mais cela a un prix : sans un effort urgent et possible dès aujourd'hui, comme nous l'avons montré dans les expériences analysées dans notre dernier ouvrage, il ne renaîtra pas.

d'avant-garde – parce que le schème léniniste n'a pas beaucoup reculé – auront enfin la machine, elles se trouveront dans une situation de vide qui risque évidemment de se retourner d'abord contre elles, mais surtout contre ceux qui travaillent. [...]

– J'ai encore une question sur la centralité de travail dans la pensée politique de la gauche, c'est la question du revenu universel. Cette proposition est faite par certaines personnalités, certains courants de pensée à gauche, dire en gros, que certains pourraient ne pas avoir besoin de travailler. Tout le monde n'a pas besoin d'être actif dans la société, au sens de producteurs d'une valeur économique, etc. Et qu'on doit détacher la possibilité de vivre du fait d'avoir un travail. Comment te situes-tu par rapport à ça ?

– Il faut, si on veut avancer sur ces questions, travailler sérieusement. Une première chose me paraît importante, c'est qu'un revenu doit reconnaître une qualification. Pas seulement une qualification du geste, mais une qualification mentale, une qualification créatrice, il doit y avoir une indexation entre l'argent qu'on reçoit et la qualification qui est la sienne dans la société : un revenu, ce n'est pas fait simplement pour satisfaire une consommation. Et deuxièmement, il faut produire des choses, qui soient utiles pour la vie, ce qui a à voir avec la qualification. Et donc, quel est l'objet qu'on fabrique, quel est le besoin qu'on cherche à satisfaire ? Qui décide de ça ? C'est un problème absolument capital. Si, avoir un revenu universel, c'est accepter de fait, sous prétexte « d'avoir les moyens de vivre », de laisser la décision à ceux qui ont la main sur le contrat de subordination, si c'est obtenir la possibilité de faire ce que je veux avec l'argent que je reçois en autorisant une classe, parce que ce sont des questions de classe, à décider à ma place de ce que c'est que le bien vivre, les produits de qualité, la qualité des services rendus, la qualité des soins prodigués, alors, pour moi, ce qui est en péril, c'est la liberté, et la démocratie. C'est la question centrale.

– Ça, c'est parce que tu corrèles le travail avec la possibilité de diriger le travail. On pourrait imaginer que ça se décide démocratiquement, dans un autre lieu, que c'est dans le parlement qu'on décide de ce que l'on produit.

– Je suis pour que le Parlement s'en mêle. Mais travailler et fabriquer des choses, soigner dans un hôpital, ce sont des métiers. Il n'y a pas que des problèmes de décision politique, il y a des problèmes de technique, de professionnalisme, ce qui suppose que les gens de métier, non seulement aient voix au chapitre, mais qu'on commence par leur demander à

eux comment on peut faire ça et comment on ne peut pas le faire. Derrière, il y a tout un débat sur production et distribution. Le discours de gauche est massivement un discours de la redistribution : il faut partager et redistribuer les richesses. Les libéraux, au contraire, sont sur l'idée que c'est la production qui décide de tout. C'est un piège incroyable ! Sur l'idée des libéraux que la production est extrêmement importante pour que les richesses puissent être redistribuées, la gauche devrait être extrêmement offensive ; et se mettre radicalement du côté de l'efficacité. L'efficacité consiste à atteindre les objectifs qu'on s'est fixés et surtout à créer de nouveaux objectifs auxquels personne n'avait encore pensé. C'est ça être efficace. L'efficacité est de gauche. Ce n'est pas la même chose que la rentabilité. Le contenu de la production, la qualité de la production, ça peut être un discours de gauche. Parce que laisser la production aux libéraux et considérer que la gauche s'est spécialisée dans la redistribution, le dédommagement, la compensation, accrédirait l'idée que, au fond, le travail est une malédiction à dédommager. Mais le travail, ce n'est pas une malédiction. C'est au centre du plaisir, il peut consister à transformer la matière : comment ne plus la transformer n'importe comment pour ne plus massacrer la planète. Ça suppose une intelligence collective pour refaire du neuf sur ces questions-là qu'on est loin d'avoir mobilisée et qu'on ne cherche même pas à mobiliser. Et donc il y a un lien extrêmement fort entre qualité du travail, délibération autour du travail bien fait avec les professionnels concernés en première ligne, et j'allais dire force écologique à créer. On entend parfois l'idée qu'il faut fabriquer une classe écologique. C'est bien, mais l'histoire humaine est faite à la fois de rupture et de continuité. La classe écologique qu'il faut fabriquer, c'est une classe critique sur la qualité du travail. Parce que le travail n'a pas une vertu en soi, le travail peut être absolument dramatique. Commençons tout de suite à travailler autrement, à faire reculer la subordination maintenant, pas dans un avenir lointain qui désespère tout le monde. Donc le parti du travail, c'est un parti écologique, si le travail est critiqué du point de vue de la qualité des produits et même de la validité de certains produits. Ça se discute et les professionnels eux-mêmes sont capables de discuter de ça, si on les sollicite, si on ne leur dit pas simplement qu'il faut un emploi pour tout le monde avec le traditionnel contrat de travail qui n'est pas remis en cause, j'ai dit tout à l'heure qu'il était un problème politique majeur. C'est à ça qu'il faut s'attaquer. [...]

Le prix du travail bien fait

La coopération conflictuelle dans les organisations¹

Note de lecture de Pascal DIARD

1 *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*, Yves Clot avec Jean-Yves Bonnefond, Antoine Bonnemain, Mylène Zittoun, La Découverte, 2021.

2 Jean-Yves Bonnefond et Mylène Zittoun sont membres du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD), Antoine Bonnemain travaille au sein du laboratoire ACTÉ (activité Connaissance Transmission éducation) de Clermont-Ferrand.

3 Connue au GFEN pour avoir créé le secteur orientation et pour ses travaux sur Vygotski, Yves Clot est professeur émérite au CNAM et auteur, en qualité de psychologue, de nombreux ouvrages sur le travail.

4 Dans *Travail et pouvoir d'agir* (PUF 2008), Yves Clot évoque les problèmes théoriques et historiques que posent les concepts d'activité et de métier ; il fait l'inventaire des techniques et méthodologies dont la psychologie du travail dispose pour développer le pouvoir d'agir des sujets dans l'organisation du travail.

5 P. 9.

6 P. 9 et 10.

7 Cf. Yves Clot, *Le Travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. 2010.

8 Cf. la notion de « dispute professionnelle » chez Yves Clot (p. 175, *Le travail à cœur...*).

En avril 2021, alors que nous sortions à peine du confinement, paraissait *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*², rédigé par des psychologues du travail et un ergonome³, sous la direction d'Yves Clot³. Son contenu ? Le titre de l'introduction l'indique clairement : « Au-delà de la pandémie, repenser le travail ».

La coopération conflictuelle au cœur des enjeux du travail

Car l'hommage appuyé et instruit que rendent les auteurs à l'expérience des personnels des hôpitaux pendant le premier confinement en mars 2020, est significatif. De quoi ? Du fait que se sentir utile dans son travail est aussi affaire de santé mentale ; du fait que s'organiser dans l'urgence peut aboutir à revoir l'organisation du travail lui-même, à condition que les salarié.es puissent retrouver « pouvoir d'agir⁴ et de décider » ; du fait que coopérer dans le travail c'est aussi accepter de se « disputer » sur les critères de qualité, voire disposer du « *droit de s'opposer aux décisions absurdes quand elles cherchent à s'imposer au nom d'une gestion à courte vue* »⁵. C'est à ces conditions qu'une certaine « souveraineté du travail » peut être rétablie, que les lieux du travail peuvent être « *gouvernés par l'intelligence des situations* », ordinaires comme extraordinaires, (et non pas par d'exclusives injonctions venues de cabinets technocratiques), que les initiatives concrètes des personnels redonnent « *puissance publique* »⁶ à tous les services en faveur de toutes et tous.

On l'entend bien : les termes employés (souveraineté, gouvernés, puissance publique) sont forts et installent le concept de « coopération conflictuelle » au cœur des enjeux du travail, dans sa fonction politique et sociale (puisque l'on s'agit de l'instituer dans l'organisation du travail, en inversant les rapports hiérarchiques habituels), mais aussi dans sa dimension psychologique (puisque

les auteurs s'interrogent sur « le prix du travail bien fait » pour la santé mentale des salarié.es).

Mais qu'est-ce que « la coopération conflictuelle » au juste ?

Un constat de départ que nous pouvons faire au quotidien : au cœur des situations de travail, les critères de qualité sont rarement l'objet d'un conflit assumé comme tel. D'où les plaintes, voire les souffrances psychologiques et physiques, qui expriment à quel point ce « dialogue confisqué » sur les préalables à un travail de qualité, sur les possibles d'un travail qualifié et qualifiant, rend le travail insupportable, « ni fait ni à faire », comme « empêché »⁷. Mais alors, comment passer du « travail ni fait ni à faire » au travail soigné qu'est le travail « bien fait » (parce que cela nous rend malade qu'il soit mal fait !) ? Et à quel prix ?

La coopération conflictuelle c'est précisément concevoir et vivre le conflit autour des critères de qualité comme l'affirmation et le dévoilement des problèmes que posent l'activité, comme le dialogue nécessaire pour en comprendre les tenants et les aboutissants mais aussi pour discuter de ce qu'on ne partage pas encore, sur ce qu'on n'arrive pas encore à faire ou à dire⁸ et, au final, comme le développement d'une puissance d'agir renouvelée.

Les quatre registres du métier

En outre, ces conflits de critères se distribuent entre quatre registres du métier : **personnel** (bien faire son travail est source de satisfaction subjective), **interpersonnel** (en discuter avec d'autres fournit déjà au sujet une base de dépassement possible), **transpersonnel** (s'inscrire dans une histoire du métier, quand elle est assumée dans toutes ses contradictions et tous ses développements, donne au collectif des appuis pour se dépasser à son tour) et **impersonnel**. Pour mieux

comprendre cette dernière idée, je cite : « Les collectifs de métier risquent toujours de se refermer sur eux-mêmes s'ils ne se mesurent pas aux contraintes organisationnelles. Et les ressources transpersonnelles du collectif ne sont durables que traduites [...] sur le registre impersonnel de l'organisation »⁹. Voilà pourquoi cette coopération implique, nous le verrons par la suite, tous les niveaux de décision, toutes les institutions qui influent sur l'organisation du travail (y compris les syndicats).

Mais un concept, ça se construit, en théorie comme en pratique.

Le cœur de l'ouvrage s'appuie, en effet, sur trois expériences concrètes qui, par les pratiques vécues et les méthodes employées, donnent corps à cette aventure intellectuelle vivifiante qu'est la construction d'un concept.

Première expérience à l'Ehpad¹⁰ de Grugny en Seine-Maritime en 2014, là où la question de la santé mentale au travail se combine avec la question des soins apportés aux personnes dépendantes.

Deuxième expérience avec deux éboueurs du service municipal de la propreté à Lille en 2016¹¹, là où les (si mal nommés malgré eux) « héros » du confinement prennent quotidiennement le risque de ne pas observer scrupuleusement les consignes de leur direction, empêtrés qu'ils sont dans une situation insoutenable.

Troisième expérience enfin aux usines Renault de Flins¹², là où l'avenir technologique de l'industrie automobile vers le tout électrique oblige à un développement inédit du travail ouvrier. Autant d'expériences qui s'appuient sur le « travail réel » (c'est-à-dire la tâche prescrite transformée par l'activité réalisée et créative que produit le sujet) des aides médico-psychologiques quand elles accompagnent les résident.es vers le « Pôle d'activités et de soins adaptés », des éboueurs quand ils doivent collecter les déchets des camps de Roms sur un zébra d'autoroute, des ouvriers de l'atelier de montage et d'habillage des portes de voitures électriques quand il faut faire bien à plusieurs sans se « viander ».

Le conflit au cœur du dialogue ... et au-delà

L'intervention des psychologues cliniciens du travail s'appuie sur l'observation préalable – qu'ils filment – des conditions réelles des tâches effectuées

par la méthode des « autoconfrontations croisées ». Il s'agit de susciter le dialogue sur les critères de qualité d'abord avec les personnels concernés, en présence active et interrogante des psychologues : on s'observe, on observe l'autre, on discute des différentes manières d'effectuer le travail, on (se) confronte, on (se) surprend, on découvre les dépassements possibles et les points aveugles dont on n'avait pas encore conscience jusque-là, on débat des améliorations souhaitables. Le conflit est déjà au cœur du dialogue ! Reste à le faire advenir en conscience, voire à l'instituer, le faire valoir en quelque sorte, pour soi, avec l'autre, et jusqu'au niveau hiérarchique où se prennent les décisions d'organisation du travail.

C'est alors que de nouvelles institutions naissent pour prendre en charge réellement les conflits de critère de qualité du et au travail : les « référents métier ». Elles et ils sont choisi.es parmi et par leurs collègues de travail, et interviennent dans le cadre de comités de suivi, à intervalles réguliers, pour discuter/décider avec la direction et les syndicats des possibilités d'action et résoudre les problèmes rencontrés.

Ce qui ne va pas sans bouleverser quelque peu les rapports hiérarchiques. Ces instances ainsi que les interventions des salarié.es concerné.es, bien qu'acceptées à la fois par les directions comme par les syndicats, non sans appréhension et résistance, a pour effet majeur de faire « moins remonter les problèmes » vers la direction que « descendre l'organisation » sur les problèmes »¹³. Ainsi, retrouver le pouvoir d'agir dans un dialogue reconnu conflictuel et reconnaissant la controverse sur les critères de qualité est souhaité par toutes les personnes qui ont vécu ces expériences !

Santé au travail, une affaire de santé publique

Et souhaitable pour la santé au travail comme pour la santé publique. Car l'intérêt de cet ouvrage ne se cantonne pas au récit d'expériences concrètes localisées. Les chapitres 1, 2 et 6 sont le lieu du questionnement théorique, parachevant ainsi l'entreprise de conceptualisation. Quand il est dit que la coopération conflictuelle est à « assumer » et à « instituer », c'est avant tout parce que le conflit de critère dans le travail « est dans le monde avant d'être dans nos têtes »¹⁴, c'est aussi parce que, sans institutionnalisation, les arguments

⁹ P.92.

¹⁰ Établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (chapitre 3. Personnes âgées dépendantes : soigner le travail)

¹¹ Chapitre 4. Au service de la propreté.

¹² Chapitre 5. Futur de l'usine : le cas de Renault-Flins.

¹³ P.77.

¹⁴ P.91.

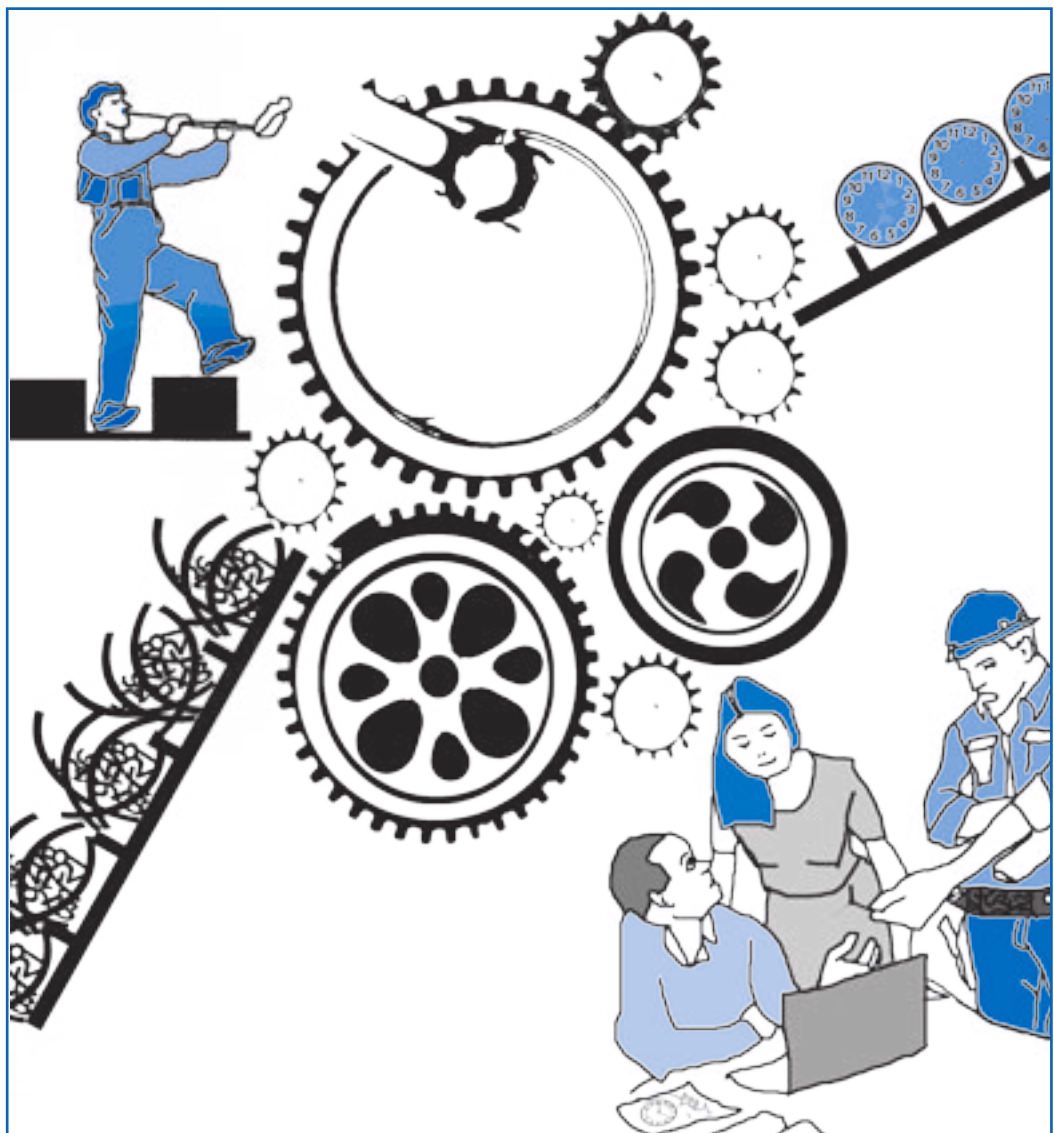
contraires exprimés peuvent ne pas être entendus, ni même considérés, et les solutions proposées rester lettre morte.

Enfin, ce type de coopération remet en cause la division sociale du travail entre conception et exécution, puisque les coopérant.es ne se vivent plus comme de simples subordonné.es, mais s'approprient vraiment les finalités de leur travail. Plus globalement, à l'aune de la pandémie récente, mais aussi au vu des récents scandales industriels mettant en danger nos vies (EPR de Flamanville, lait contaminé chez Lactalis), les questions de santé au travail, de santé publique et de santé « écologique » sont liées. Dans un temps relativement proche, il sera peut-être impératif d'élargir la coopération conflictuelle avec les usagers des services et les consommateurs des produits fabriqués,

comme avec les scientifiques qui se penchent sur l'avenir de la planète, mais en tout cas pas sans celles et ceux qui travaillent à produire objets et services.

Demeure une question ouverte : les tendances à l'œuvre pour soigner le travail seront-elles plus répandues dans un avenir proche ? Une dernière citation : « L'émancipation, loin d'être un but différé sans fin, y redevient un point de départ dans la recherche déterminée et patiente d'un pouvoir d'agir sur les choses »²⁵. ♦

15 P. 16.



La justice au travail

Alain SUPIOT, Éditions du Seuil, Libelle, 2002

Note de lecture par Jacqueline BONNARD

Juriste, Alain Supiot est professeur émérite au Collège de France. Spécialiste du droit social et de la théorie du droit, il a écrit de nombreux ouvrages dont *La justice sociale face au marché total* (Seuil 2010 ; Points 2021) et *La gouvernance par les nombres* (Fayard, 2015 ; Pluriels, 2020).

Ici, c'est un texte court, version augmentée de la *Conférence d'ouverture des Rendez-vous de l'histoire de Blois* (2021) consacrés au « Travail ». Le titre invite à penser la justice selon deux entrées : d'une part comme élément moteur de la construction du monde et d'autre part sa place dans le monde du travail. Pour Alain Supiot, la justice au travail « s'entend comme juste répartition du travail et de ses fruits. Mais elle signifie aussi que c'est une force historique qui ne cesse de travailler les sociétés humaines et d'interroger leurs institutions » (p.10).

La première partie du propos interroge Le travail de la justice dans l'histoire

Un premier exemple décrit comment, face à une situation sociale très inégalitaire et explosive, le législateur Solon adopta des réformes ouvrant la voie à la démocratie athénienne, il y a 2500 ans. Pas de partage des richesses mais la suppression de l'esclavage pour dettes, la reconnaissance du titre de citoyen à ceux vivant d'un travail indépendant, le tout inscrit dans des lois s'appliquant à tous. Un tribunal du peuple « l'Héliée » gérait les litiges. Sans aller jusqu'à la revendication des plus pauvres sur le partage égalitaire des terres, ce nouveau contrat social permit de réduire les tensions au sein de la société, chacun y trouvant sa place (mais les femmes et les esclaves en étaient exclus !).

Le second exemple, plus proche de nous concerne le choc provoqué par les deux guerres mondiales, l'analyse de leurs causes et conséquences avec

cette affirmation de la Déclaration de Philadelphie en mai 1944 : « L'expérience a pleinement démontré le bien-fondé contenu dans la Constitution de l'Organisation internationale du Travail (1919), et d'après laquelle une paix durable ne peut être établie que sur la base de la justice sociale ». (p.13)

Il n'y aurait donc pas de paix durable sans justice sociale que ce soit dans le cadre régional, national ou international, « la vraie liberté individuelle ne pouvant exister sans sécurité et indépendance économique » (Roosevelt, janvier 1944).

Mais l'histoire peut-elle nous apprendre ce qu'est la justice ?

Remontant à sa définition par l'empereur Justinien : « la volonté constante et continue d'attribuer à chacun ce qui lui revient »¹, il apparaît que la justice sociale internationale serait « le produit d'une communauté d'efforts toujours recommencés ». Mais chaque pays ayant son histoire et son propre cadre législatif peut-on atteindre cet idéal pour tout être humain ? Certains penseurs comme Hayek, économiste libéral, tentent de contourner l'obstacle en comparant le fonctionnement d'une société à celui du corps humain qui se régulerait de lui-même, conception menant à l'élimination de ceux qui seraient moins aptes, non conformes aux représentations majoritaires. Conception combattue par Canguilhem pour qui le problème en médecine ce sont les maladies et non la santé quant au contraire pour la société on s'accorde sur les maux (misère, corruption, violence...) et non les moyens pour atteindre la justice. « La régulation suprême dans la société, qui est la justice, ne figure pas sous la forme d'un appareil qui serait

¹ Les 50 livres du Digeste de l'empereur Justinien, Éditions la Mémoire du Droit, 2017, vol. 1, p. 19.

produit par la société elle-même. Il faut que la justice vienne d'ailleurs dans la société »².

Mais quel serait cet ailleurs ? L'espèce humaine aurait une capacité propre à se représenter - au-delà du monde tel qu'il est - un monde tel qu'il devrait être et d'œuvrer à cette réalisation. Cela procède d'un acte de foi en des vérités indémonstrables se matérialisant dans l'histoire par des textes sacrés (Bible, Coran, Veda) ou des Déclarations nationales ou internationales (Constitutions, Déclaration des droits de l'homme...) actant des principes déclarés intangibles vers lesquels tendre. L'état social inventé dans les démocraties au 20^e siècle a permis de convertir les rapports de force en rapports de droit : liberté syndicale, droit de grève, négociation collective (droits acquis chèrement par celles et ceux issus des classes sociales défavorisées). Alain Supiot affirme que « *ce sont les trois pieds de la démocratie économique et sociale sans laquelle la démocratie politique ne peut que dépérir* » (p. 21).

Et pourtant le mirage d'une justice spontanée a refait surface depuis quarante ans avec la globalisation néolibérale.

Dans une deuxième partie, Alain SUPIOT met en garde contre Le mirage d'une justice spontanée

« La gouvernance par les nombres » est illustrée par le *Programme de développement durable* (Agenda 2030) avec ses 17 objectifs, 169 cibles et 244 indicateurs de performances : une conception managériale des affaires humaines qui ne pourrait se concevoir autrement, le marché étant censé s'autoréguler. Mais peut-on traiter le travail, la Terre et la monnaie comme des marchandises ? À quel moment la bascule entre l'état social et la gouvernance par les nombres s'est-elle produite ?

Si l'après-guerre (1944) est révélateur de la volonté des états démocratiques à instaurer une « *police sociale du capitalisme* » (p. 24), un retournement néolibéral s'est opéré dans les années 1970-1980 chaque pays instituant sa politique sociale. En France, dans la lignée du Conseil National de la Résistance, la justice sociale s'est édifiée sur trois piliers : les services publics, la Sécurité sociale et le droit du travail avec pour base juridique le *Préambule de la Constitution de 1946*.

Mais progressivement les partis de gouvernement se sont employés à suivre les directives européennes ou internationales pour « *défaire méthodiquement le programme national de la résistance* »³ et renverser ces trois piliers. Loin de se limiter à la France, cette entreprise de démolition s'appuie sur des organisations ou fédérations interétatiques (ex : OMC, Communauté européenne) permettant de soustraire la loi du marché aux interférences démocratiques visant la justice sociale. Et croire en des lois inhérentes à l'ordre social conduit à réduire l'espace démocratique puisqu'il n'y aurait d'autre alternative que de laisser faire « *l'ordre spontané du marché* »⁴, ses dégâts économiques et sociaux à l'image de l'économie comportementale qui, s'appuyant sur des études randomisées, vise à amener les pauvres à s'adapter au monde tel qu'il est et non s'interroger sur les causes des injustices qu'ils subissent.

Le taylorisme puis le fordisme plaçaient un grand nombre de salariés sous les ordres d'un petit nombre de dirigeants ayant le monopole de la pensée. Les luttes syndicales ont progressivement installé les éléments de droit du travail : contrat de travail instituant l'intégrité physique et la liberté syndicale du salarié, son salaire et le temps de travail.

Après la Seconde Guerre mondiale, le travail est identifié à l'emploi et l'emploi à un échange entre une quantité de travail subordonné et une quantité d'argent ; la Sécurité sociale, les services publics et le droit du travail sécurisaient les plus fragiles.

Depuis quarante ans, des « réformes structurelles » promues par le FMI ou l'Union européenne visent à défaire ces remparts au déclassement : privatisation des services publics, ouverture au privé des marchés de la santé et des pensions de retraites, diminution des prestations familiales... remise en cause des statuts professionnels, le tout régi par une batterie d'objectifs et d'indicateurs de performances.

Le salarié est passé du *déni de pensée* dans le modèle taylorien au *déni de réalité* quand il doit se programmer à satisfaire des objectifs de performance coupés du concret de la tâche, situation illustrée par ce propos des hospitaliers dénonçant le fait qu'on leur demande « *de soigner l'indice plutôt que le patient* »⁵. Pour briser ces résistances, l'économie comportementale préconise l'utilisation de techniques de dressage (les *nudges*) auxquelles nous participons souvent sans le savoir (ex. : réponse à une enquête de satisfaction visant à évaluer le personnel impliqué dans le service.

² Georges Canguilhem, « Le problème des régulations dans l'organisme et dans la société », *Cahiers de l'alliance israélite universelle*, n° 92.

³ Denis Kessler, « Adieu 1945, rattrapons notre pays au monde ! » *Challenges*, 4 octobre 2007.

⁴ F.A. Hayek, *L'Ordre politique d'un peuple libre*, PUF, 1983, p. 184.

⁵ Cf. « Le contre-projet de loi de santé des médecins hospitaliers ». Tribune du Mouvement de défense de l'hôpital public (MDHP), le *Journal du Dimanche*, 4 janvier 2015.

Ce qui est doublé d'entretiens individuels ou d'autoévaluation personnelle à partir d'une grille d'objectifs). Mais on joue également sur le statut en valorisant le travail indépendant... dépendant de plates-formes, ce qui, sous couvert de nouveauté, fait ressurgir la structure du servage.

Bien avant l'informatisation de l'économie, c'est l'agriculture qui a vu réapparaître ce montage juridique. Inspiré par le modèle de l'industrialisation « à l'américaine », on a procédé au remembrement, la destruction du bocage et « l'élevage hors-sol ». Incités à recourir à la mécanisation et l'agrochimie, beaucoup d'agriculteurs ont intégré des firmes agroalimentaires grâce à des contrats, tombant dans la dépendance économique et juridique de celles-ci. Malgré l'intervention du législateur en 1964 pour protéger les contractants, la paupérisation du monde agricole s'est poursuivie. Cette dépossession du contrôle sur le travail a également des conséquences écologiques et sanitaires dont les responsables ne sont pas les seuls agriculteurs. Qu'on se place du côté des firmes agroalimentaires ou des plates-formes, il se met en place des chaînes d'irresponsabilité mondiale : il s'agit de piloter le système, engranger les bénéfices mais sans responsabilité patronale ni participation au financement d'une Sécurité sociale.

Et on retrouve ces mêmes mécanismes entre entreprise-mère et sous-traitante, entre États hégémoniques et leurs vassaux⁶.

Mais défaire les solidarités édifiées sur la base démocratique de l'égalité des êtres humains entraîne le retour de solidarités liées aux sentiments d'appartenance communautaire, de religion, de couleur de peau... On ne peut sortir de ces pièges identitaires qu'en tenant bon sur le principe d'égalité des êtres humains et la reconnaissance de leurs droits dans la reconnaissance du sens et du contenu du travail accompli.

Quelles voies d'une juste division du travail au 21e siècle ?

Alain Supiot nous invite à rallumer les Lumières. Au 20e siècle, le périmètre de la justice sociale a été celui de la sécurité économique. Face aux défis technologiques et écologiques, il faut l'étendre à l'autonomie et la responsabilité dans le travail tout en redonnant sens et contenu au mot « travail ».

La *Déclaration de Philadelphie* adoptée par L'Organisation Internationale du Travail (10 mai 1944) est la seule norme internationale à avoir abordé « le travail en tant que tel ». « *Tout être humain a besoin de trouver un sens à sa vie et au monde où il vit* » (p. 43). Un travail ne sera réellement humain que s'il accorde entre elles ces deux exigences tout en mettant sa pensée à l'épreuve des réalités du monde. Il ne s'agit pas seulement du droit pour tout être humain de travailler mais de poser le travail comme la réalisation de soi en exerçant « *leur habileté et leurs connaissances et de contribuer le mieux au bien-être commun* ». Pour répondre à cette exigence, il faut libérer le travailleur de tâches pénibles et répétitives, l'évolution actuelle des techniques le permettant et favoriser au maximum l'autonomie, la réflexion sur les tâches à accomplir et le sens de l'activité. Plutôt qu'une logique de pouvoir, il conviendrait de promouvoir l'autorité qui légitime l'expression de l'habileté et des connaissances du travailleur ; ceci suppose que l'entreprise devienne une communauté de travail où toutes les fonctions utiles seraient intégrées plutôt que de suivre la tendance à l'externalisation de tâches subalternes séparant de fait « ceux qui réussissent » et « ceux qui ne sont rien » pour reprendre les propos de Macron. Ce clivage s'est accentué dans les entreprises quand les collectifs de travail ont été disloqués en « chaînes de valeur » et les dirigeants soumis à la « création de valeur » pour l'actionnaire.

Sur le plan politique, l'escamotage du résultat du référendum de 2005 sur le Traité constitutionnel Européen puis le reniement de Hollande en 2012 de ne pas ratifier en l'état le Traité a accentué le clivage, entraînant une perte de sens à s'intéresser à la chose publique et des abstentions lors des élections.

Pourtant dans la logique d'un travail procurant à tous la satisfaction de « *contribuer le mieux au bien-être commun* », aucun travailleur n'est inutile et ne saurait être assigné au minimum vital. Tout jeune aspire à une place utile à ses semblables, donner un sens à sa vie, être autonome financièrement. Le travail devrait être entendu au-delà de l'emploi. Comment comprendre l'écart entre les « travailleurs essentiels » et ceux attachés à la spéculation ? Réduire ces écarts est vital pour une politique orientée vers la justice.

Il y a urgence à penser la concordance des temps du travail visible et invisible, marchand ou non marchand pour délimiter les limites de la mobilisation, ne pas empiéter sur la sphère familiale.

⁶ Alain Supiot, *La gouvernance par les nombres*, Fayard 2e Ed. 2020, p. 337.

Enfin, le périmètre de la justice sociale ne saurait se limiter à la logique quantitative du marché du travail (prix et durée), elle exige que les travailleurs aient leur mot à dire sur l'utilité et l'innocuité de leur travail, de même sur l'impact écologique des activités humaines. Et à quoi cela sert-il d'édicter

à imposer « l'ordre spontané du marché » et le développement des technologies de l'information et pousse à l'uniformisation des peuples et des cultures. Il génère une surexploitation des hommes et de la nature provoquant le mécontentement et la colère sociale au risque de voir se développer un

ethno-capitalisme qui, sans s'attacher aux causes économiques, dirige la colère contre des boucs émissaires désignés par leur religion, leur sexe, leur couleur de peau, leur origine sociale...



À l'inverse une réelle *mondialisation* au sens étymologique du terme (rendre humainement vivable un univers physique) prenant en compte les limites de son emprise sur la planète, qu'il s'agisse de limites géographiques ou écologiques permettrait d'inventer des solidarités nouvelles entre les nations, dans une dynamique de progrès social pour toutes et tous. « C'est la voie d'une justice au travail qui associe l'égalité de dignité des êtres humains et la préservation et l'embellissement des milieux vitaux » (p. 57).

En conclusion, un texte dense mais facile à lire (que tout le monde devrait lire...) pour comprendre ce qui se joue actuellement dans les relations sociales : une concurrence

économique qui fait du travail et des travailleurs des marchandises, système mortifère à combattre en recréant du collectif et reconstruire des solidarités mises à mal par ce détricotage du droit du travail au nom de la loi du marché. ♦

un code de bonne conduite s'il se limite à des frontières géographiques ?

Au sortir de la Première Guerre mondiale, Marcel Mauss a théorisé les contours de *l'inter-nations* permettant de rendre vivable pour tout être humain notre planète. Loin d'un universalisme abstrait ou d'un repliement des sociétés sur elles-mêmes, Alain Supiot propose de l'appeler *mondialisation* par opposition à la *globalisation*. S'appuyant sur la globalisation, le capitalisme vise

économique qui fait du travail et des travailleurs des marchandises, système mortifère à combattre en recréant du collectif et reconstruire des solidarités mises à mal par ce détricotage du droit du travail au nom de la loi du marché. ♦

Enseigner : métier ou profession ?

Catherine LEDRAPIER

La professionnalisation de l'enseignement est actée en France par la création des IUFM en 1991. "Professionnalisation du métier" : les instituteurs deviennent "professeurs des écoles", et les professeurs du secondaire auraient enfin une vraie formation didactique et pédagogique ! Un même niveau de formation entraîne une même rétribution, c'est un aspect fondamental de cette transformation. Une formation universitaire et professionnelle était l'ambition fondatrice des IUFM. Les chercheurs constatent que la professionnalisation de l'enseignement est internationale, son but est de rendre les enseignants plus efficaces pour assurer une meilleure réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Il s'agit de réussir une vraie démocratisation de l'enseignement, de qualité, qui ne se réduise pas à une massification.

Mais qu'entend-on par "professionnalisation" ? Quelles différences avec le métier d'enseignant ?

Le métier d'enseignant

Revenons sur ce qu'est un métier (consensus entre chercheurs). Un métier est défini par l'ensemble des tâches à accomplir et l'ensemble des situations à gérer. Le travail est essentiellement du travail prescrit : le peu d'autonomie effective consiste le plus souvent dans le choix de l'ordre des tâches à réaliser. Toutefois l'on sait que le travail réel est toujours différent du travail prescrit, qu'il existe toujours une part d'intelligence du travail : une part de conception, une part de choix, une part de décision. En principe elle est administrativement très faible. Dans la réalité chacun prend la part de liberté pédagogique qu'il est capable de gérer, et surtout de défendre. Un regard en arrière nous renvoie les progrès réalisés depuis l'école de la Troisième République, le plus souvent sous la pression syndicale. Jules Ferry se targuait de savoir ce qui se faisait en classe, quel que soit le niveau et le jour, à n'importe quelle heure. Ainsi

l'École normale uniformisait l'enseignement. Programme et pédagogie étaient pensés administrativement, dans les moindres détails, le métier consistait en une application stricte. Les progrès ont été progressifs de 1880 à 1991 : l'horaire de la dictée devint libre, puis la dictée elle-même devient au choix de l'instituteur... du moment qu'il y avait dictée ! Et tout à l'avenant. La véritable liberté pédagogique, celle des pratiques, a eu beaucoup plus de mal à poindre. Certes les écoles Decroly et Montessori proliféraient au début du XXe siècle, mais dans le public, à part les activités périscolaires¹, ce fut beaucoup plus difficile de pratiquer une pédagogie autre que traditionnelle. Preuve en est les difficultés rencontrées par Freinet avec ses pratiques d'Éducation Nouvelle. Il fut viré de l'école publique en 1933 et dut ouvrir son école du peuple, mais privée, en 1935.

La liberté pédagogique s'est progressivement et régulièrement amplifiée, éloignant du métier, approchant de la profession, jusqu'aux IUFM qui ont institutionnalisé la professionnalité, avec lesquels on passe du métier (à visées exécutives) à la profession (à visées d'autonomie). En principe².

Enseigner : une profession ?

Bourdoncle en donne l'acception la plus courante, celle nord-américaine, totalement opposée à celle de métier. La professionnalité a été définie au début du XXe, aux USA : il s'agit d'être capable de résoudre des problèmes spécialisés dans des situations changeantes, de décider de ce qu'il faut faire *en situation*, et de le justifier. Donc des compétences dans l'action et sur l'action. La responsabilité, le prestige et la rémunération augmentent avec le passage du métier à la profession. On entre dans l'ère des compétences qui renvoient à l'action et à son efficacité, et non à des connaissances théoriques. La caractéristique première de la professionnalité est l'autonomie : pouvoir décider en toute liberté de sa pratique, de la conception à l'exécution. Ce qui entraîne

¹ Telles les coopératives scolaires qui se sont multipliées partout en France, initiées par B. Profit, elles sont les éléments essentiels de l'Éducation Nouvelle dès 1922 et jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

² Les IUFM qui ont fait ce qu'ils ont pu, avec de fortes ambitions et fort peu de moyens pour les atteindre.

une responsabilité accrue. Cette pratique requiert une activité intellectuelle importante, un haut niveau de formation : le professionnel est un *expert*. Et pourtant il s'agit essentiellement d'une pratique, mais une pratique qui ne se limite pas à une technique : le professionnel est un praticien. On est bien à l'opposé du métier avec posture d'exécutant, où les valeurs comme les procédures sont décidées par l'institution. Enfin l'activité est de nature altruiste, il s'agit d'un service précieux rendu à la société. La professionnalisation a été celle des médecins avant d'être celle des enseignants.

Pour la formation des enseignants, la centration était sur la maîtrise des savoirs à enseigner, voire l'exclusivité pour les enseignants du secondaire. Avec la professionnalisation, il y a deux sortes de savoirs : les savoirs à enseigner (disciplinaires) et les savoirs pour enseigner, essentiellement pédagogiques et didactiques, mais aussi toutes sortes d'autres savoirs: en psychologie, en sociologie de l'éducation, en connaissance du système éducatif, etc. Car il ne suffit pas de savoir lire pour savoir "faire apprendre à lire". Ces savoirs ne relèvent plus du bon sens ou de la tradition, ce sont des savoirs universitaires issus de la recherche³, sur eux repose en partie la professionnalisation enseignante. Avec la professionnalisation il y a délégation du pilotage aux individus, sur le modèle du praticien réflexif de D. Schön, (trouver par lui-même une réponse adaptée au lieu qu'elle lui soit prescrite par sa hiérarchie) ; être instituteur ou professeur des écoles n'est pas qu'un changement de nom ! Être formé en École normale, normalisante, ou en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, professionnalisant, ne relève pas de tout des mêmes visées.

Le praticien réflexif – le savoir dans l'action

Selon D. Schön (83), il s'agit de savoirs mis en œuvre pour résoudre des problèmes de la pratique quotidienne. Il parle de "réflexion en action". Le praticien réagit à l'imprévu en modifiant sur le vif ses stratégies, sa façon de poser le problème, en faisant un nouveau diagnostic, en innovant dans l'instant une procédure qui lui semblera mieux adaptée : en mobilisant autrement ses savoirs théoriques. C'est une pensée exploratrice, créatrice. C'est une réflexion en action (et non après coup). C'est un exercice d'intelligence qui met en œuvre des savoirs théorisés, et si l'action est dans l'instant et le savoir implicite en un premier temps, l'analyse métacognitive permet ensuite la poursuite de cette efficacité dans l'action qui consiste à disposer dans l'immédiateté de ses

savoirs théoriques. Comme le dit Bourdoncle : « Une épistémologie de la pratique longtemps méprisée de tous et ignorée des écoles professionnelles. En l'explicitant, Schön a Contribué à revaloriser la pratique. »

Les conceptions alternatives de l'enseignant

Attention, si l'on n'adhère pas à la notion d'enseignant professionnel, c'est que l'on en a une autre en tête, volontairement ou non.

L'enseignant ouvrier : professionnalisation ou prolétarisation ?

Certains sociologues disent que loin de se professionnaliser les enseignants sont en train de subir l'inverse : ils se prolétarisent. Quels sont les signes ? On peut les regrouper en deux volets, la nature du travail et son accroissement. Par divers procédés, la nature du travail est plus étroitement contrôlée : des programmes plus précisément définis, des stratégies d'enseignement fortement recommandées, une évaluation omniprésente, etc. Les méthodes d'enseignement sont pensées par des experts extérieurs (mallettes pédagogiques, logiciels d'enseignement). Il y a accroissement et intensification du travail : classes plus chargées (augmentation des corrections), tâches supplémentaires (administration, surveillance, heures sup. quasi-obligatoires) et modalités de fonctionnement imposées (pré-tests, tests, post-tests, que l'enseignant doit corriger et gérer administrativement). L'ensemble incite plutôt à boucler son travail qu'à le faire mieux. De moins en moins d'espace de liberté, de plus en plus de contrôle sur le travail, moins de maîtrise dans son travail : une prolétarisation (D'après Bourdoncle, 93).

L'enseignant artisan ou technicien

Pour l'enseignant-artisan, contrairement à l'enseignant-ouvrier, il n'y a pas de division du travail entre conception et exécution. L'artisan a une vision globale de sa production, il est capable de fournir un produit individualisé. Ses savoirs et savoir-faire sont suffisamment larges pour permettre l'autonomie dans sa tâche sans instruction détaillée. Selon certains chercheurs, il a en général moins d'initiatives et de responsabilité que le professionnel. Mais surtout, l'acquisition du métier se fait par compagnonnage, moyen le mieux adapté pour transmettre tout ce qui peut se transmettre par imitation : les tours de main, les trucs. Bourdoncle (1993) indique que pour beaucoup le travail réel des enseignants est plus proche de

³ N'en déplaise à certains qui taxent tout cela de "pédagogisme" sans connaissance aucune de la question la plupart du temps, et continuent à ne considérer que les savoirs disciplinaires.

l'artisan que du professionnel expert, auquel on veut à tout prix le rattacher, plus pour des raisons de statut à rehausser que par vraie similarité. Idem pour la nature des savoirs de l'enseignant : plus proche de l'artisan que de l'expert. Il s'agit surtout d'un savoir expérientiel, alors que les professions s'appuient sur un corps de savoirs formels. Pour acquérir ces savoirs il faut des études longues, en rapport avec la production du savoir⁴. Certains souhaiteraient qu'elles soient plus courtes, réduites à la connaissance de ce qu'il y a à enseigner, le reste pouvant d'après eux s'apprendre en enseignant (formation sur le tas).

S'il ne peut dire sa pédagogie, l'enseignant expérimenté peut la montrer. C'est la méthode d'observation de fond de classe puis d'imitation. Le compagnonnage. On sait certes les limites de cette formation, son caractère reproducteur, « *ses insuffisances si les conditions changent, l'impossibilité où l'on est de penser le changement et même sa pratique ordinaire, en l'absence des concepts pour la dire.* » (Bourdoncle 93)

L'enseignant artiste

L'enseignement considéré comme un art ! Il s'agit avant tout de sensibilité, de personnalité. Chacun a des exemples en tête où l'apprentissage est effectif alors que la méthode employée est insuffisante, et inversement. L'impact de la personnalité d'un professeur sur la réussite ou l'échec des élèves est indéniable. Bourdoncle dit que pour certains auteurs ce qui est en jeu dans l'enseignement, lorsqu'on ne le réduit pas à l'acquisition quasi-mécanique de connaissances superficielles est typiquement de l'ordre de l'art. « *Il s'agit en fait de transmettre non seulement les connaissances, mais aussi les attitudes, la sensibilité et les traditions de pensée à l'œuvre dans chaque discipline. [...] Seul le maître peut non dire, mais montrer de manière incarnée, par son exemple, l'esprit de sa discipline et la passion qui l'anime. C'est ainsi qu'il peut capter son auditoire, car l'expression, même inconsciente, d'une relation émotionnelle vraie possède une force énorme de propagation et de conviction.* » Pour y arriver il faut donc que les enseignants croient en ce qu'ils enseignent, qu'ils aient leur discipline d'un amour communicatif et contagieux, qu'ils entretiennent aussi avec leurs élèves un rapport émotionnel fort. Cela amène beaucoup de gens à penser que l'on naît enseignant comme l'on naît artiste : on ne peut le devenir (théorie du don). Alors à quoi bon une formation ? Il est tout à fait inutile de former au-delà de la discipline. La formation des enseignants du secondaire en France était traditionnellement

centrée sur les savoirs à enseigner, suivant cette logique. Il y a aussi les arguments par défaut : l'enseignement est un art parce qu'il ne peut être une science. De plus il est dangereux d'appliquer les buts et les méthodes de la science aux êtres humains.

D'autres montrent que l'enseignant est plutôt bricoleur qu'ingénieur... Quoi qu'il en soit, si certains voient surtout des oppositions radicales entre ces différentes figures enseignantes, d'autres y voient de multiples facettes qui peuvent être concomitantes. Perrenoud propose un curseur où les compétences passent progressivement de celles nécessaires pour un métier à celles nécessaires pour une profession. Et, avec M. Altet, ils montrent l'énorme pas fait en direction de la professionnalisation enseignante depuis les années 80. Il parle ensuite, d'une déprofessionnalisation : on observe un recul.

Gardons en tête avec Bourdoncle que toutes ces conceptions, ces figures de l'enseignant, ne sont pas innocentes, surtout lorsqu'elles sont portées par des administrateurs ou des hommes politiques. Ces figures sont employées pour *combattre la professionnalité*.

Les dangers de la professionnalisation

Les professions ont été malmenées par la sociologie depuis les années 60, car les professionnels ont parfois fait passer leur intérêt avant l'intérêt collectif. L'opinion publique en a eu assez de voir des "experts" bernier le public (tabac, amiante, urbanisation, etc.). Si tout danger ne peut être a priori écarté, les bénéfices attendus par la professionnalisation restent très importants.

Gardons cependant en tête, comme garde-fou, la critique d'Y. Illich⁵. Il parle de professions mutilantes, incapacitantes, qui rendent les gens dépendants, incapables de se prendre eux-mêmes en charge⁶. Pour lui les professions définissent leurs clients, nous disent si nous sommes malades, ignorants, déterminent nos besoins.

Les liens entre savoir et profession

Le savoir est, on l'a vu, un aspect primordial des professions. Un savoir de haut niveau (inutile de consulter un expert si ces savoirs sont partagés par tous), et efficace (inutile de consulter si ces savoirs ne s'avèrent pas opérants). Donc un lien étroit entre profession et université, lieu de production du savoir.

⁴ D'où l'enjeu d'une formation enseignante universitaire.

⁵ Cf. *Une société sans école*, Ivan Illich, note de lecture par Michel Baraër; in *Dialogue* n° 180, Pourquoi faire école ?, pp 14-15.

⁶ Exemple : empêchant de pouvoir accoucher et s'occuper de son bébé sans forcément passer par la clinique et le pédiatre.

La formation professionnelle des enseignants

L'avenir de la professionnalité dépend de la formation. M. Altet a beaucoup travaillé ce sujet, elle souligne que « *le métier d'enseignant s'apprend, et que les compétences professionnelles spécifiques de l'enseignant se construisent en formation. Il devient alors nécessaire d'identifier des savoirs professionnels disciplinaires, didactiques et pédagogiques que l'enseignant devra s'approprier et maîtriser.* »

Au-delà des connaissances disciplinaires que d'autres professionnels doivent aussi maîtriser, l'enseignant doit acquérir des connaissances en didactique de sa discipline : connaître l'histoire de ces savoirs, les problématiques qui leur ont donné naissance, l'évolution des concepts essentiels et les obstacles épistémologiques associés. Un recul épistémologique est requis. Des connaissances en psychopédagogie sont tout aussi nécessaires, ainsi que la connaissance de différentes méthodes pédagogiques, avec leurs avantages, leurs inconvénients, leurs référents théoriques. Philosophie de l'éducation et histoire de l'enseignement sont incontournables. Tout cela relève de savoirs théoriques. Il y a en plus les savoirs de la pratique. Pour M. Altet deux outils sont le pivot de cette formation en alternance théorique et pratique : **l'analyse de pratique** (qui doit être double : une sur le registre pédagogique, une sur le registre didactique), et **le mémoire professionnel**. *Le mémoire professionnel* doit être le lien initial de chaque enseignant avec la recherche universitaire, son rôle est capital. Il est fondamental que ce mémoire ne devienne pas un simple *rapport de stage* en dehors de tout savoir universitaire et méthodes de recherche. C'est ce qui se jouait avec la fin des IUFM : quelle place de l'université dans la formation ? Quelle place de la professionnalité dans l'Université ? Car l'Université rechigne à modifier ses filières exclusivement disciplinaires, sans didactique, sans sciences de l'éducation.

Le nœud du problème actuellement

La difficulté majeure porte sur le savoir. En effet, contrairement aux autres professions, ces savoirs restent extérieurs à la majorité des enseignants, car ils ne sont pas produits par les enseignants, mais par des universitaires en Sciences de l'éducation. Les praticiens les connaissent peu et quand ils les connaissent les trouvent souvent très éloignés de leur pratique. Ils pensent que ce sont leurs savoirs expérimentiels qui constituent les fondements de leurs compétences. Toutefois ils ne rejettent pas ces savoirs issus de la recherche,

mais les adaptent à leur situation particulière, donnant toujours priorité à leurs savoirs pratiques sur ces savoirs théoriques. Or ce qui est recherché en formation professionnelle c'est une distance critique à sa pratique, éclairée par les savoirs théoriques, autant que par les savoirs pratiques. Quant aux universitaires ils ne sont pas praticiens dans la classe⁷. Si les questions de recherche partent de la "pratique en classe", elles n'y retournent guère. Le clivage est fort entre praticiens et chercheurs, entre pratique et recherche.

Donc, contrairement aux autres professions, l'enseignant ne produit ni ne contrôle ses savoirs ! Il y a toujours une certaine distance sociale, institutionnelle et épistémologique qui sépare universitaires et praticiens et qui *dépossède les enseignants des savoirs formels produits, contrôlés et légitimés par d'autres qu'eux.*

"Tous chercheurs !" semble être la solution !

C'est donc dans leur *rapport aux savoirs professionnels*, dans la relation entre la recherche et le terrain, que se joue cette professionnalisation ou ce retour au métier. ◆

- ALTET Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, 1994.

- BOURDONCLE Raymond, La professionnalisation des enseignants *Revue française de pédagogie*, n° 84, pp. 73-92. 1991.

- BOURDONCLE Raymond, Note de synthèse : La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, n°105, pp. 83-119. 1993.

- ILLICH Ivan, *Le chômage créateur*, Seuil, 1977.

- PERRENOUD Philippe, *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 1993.

- SCHÖN Donald, *Le praticien réflexif*, Les éditions logiques, 1994.

⁷ Les enseignants-chercheurs n'enseignent qu'à leurs étudiants.

Entre travail, emploi et activité :

les métiers de l'éducation plongés dans un conflit démocratique

Pascal DIARD

Il y a des lectures qui vous ouvrent des perspectives, des horizons nouveaux. En un mot : des possibles d'action et de pensée.

La définition du travail est une question politique

L'ouvrage d'Alexis Cukier¹ est de ces lectures-là. Un extrait, en particulier, me remue encore les méninges : « *Cet ouvrage partage bien l'objectif de transformer radicalement le sens du travail, pour en faire un moyen central de l'activité démocratique. Mais à cette fin, il convient de distinguer radicalement le travail de l'activité (la mobilisation de la personne pour réaliser une tâche prescrite), de l'emploi (la rémunération et l'intégration sociale dans l'exercice d'une profession), et du salariat (les institutions de l'exploitation économique et de la subordination juridique du travailleur). [...] La définition du travail est une question politique [...] parce que le travail n'a pas seulement une fonction économique – produire des biens et des services – mais aussi une fonction politique : produire (reproduire, contrôler, transformer) les rapports sociaux. [...] Il s'agit d'en finir avec le clivage entre "le travailleur" et "le citoyen", pour instituer de nouveaux droits démocratiques pour un "travailleur-citoyen" décidant souverainement dans l'entreprise et participant à l'ensemble des décisions démocratiques qui concernent son activité.* »². Voilà du copieux, de quoi s'alimenter les synapses !

Immédiatement je me souviens des débats suscités par deux des trous que j'avais commis dans le préambule de la Constitution de 1946³ : « *Chacun a le de travailler et le d'obtenir un emploi* ». Souvent, les personnes qui ont vécu ce texte à trous proposent de placer les mots « devoir » et « droit » dans ces deux trous. Mais où est le « devoir », où est le « droit » ? Et quelles différences entre le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi ? Chaque fois que j'ai animé cette démarche, les débats autour de ces questions ont

été serrés et profonds, toujours singulièrement menés : le devoir de travailler, obligation morale ou nécessité sociale ? Le droit d'obtenir un emploi, mais alors pourquoi le chômage ? Comme si gisait là une question sociale en suspens, rarement partagée dans les salles de classe comme en salle des profs !

Alors je m'interroge, moi qui me présentais souvent devant les élèves comme fonctionnaire enseignant et citoyen militant de l'Éducation Nouvelle tout à la fois. Dans le quotidien de notre vie professionnelle, quel sens donner à ce conflit démocratique entre travail, emploi et activité ?⁴

Le temps entre travail, emploi et activité

Commençons par aborder la question du temps. Nous le sentons bien : le temps de travail enseignant (43 h/semaine en moyenne)⁵ déborde largement l'emploi du temps de service devant élèves (entre 15 h et 21 h sans heures sup) ; quant au temps de l'activité pendant une démarche, un projet ou un cours, il se module au gré des situations et des moments de l'année. Trois temporalités, donc, avec lesquelles nous devons jongler quotidiennement. Allons plus loin dans le raisonnement. Au-delà de la dissymétrie des rythmes, notre temps de travail se vit dans une dialectique entre nécessité et liberté, surtout quand on tente de viser l'émancipation, à savoir ne pas se contenter de reproduire les rapports sociaux existants (il y a les « doué.es » et les « non-doué.es »), mais bien plutôt de les transformer (« Toustes capables ! »). Cette dialectique entre contrainte et libération existe aussi dans « l'emploi du temps », mais à un autre niveau, dans un autre intervalle : hors vacances scolaires et entre 2 sonneries ! Quant à l'activité enseignante, il suffit de vivre un mal-dit « conseil » de classe pour comprendre à quel point la tâche prescrite (sélectionner, trier) entre en conflit, sinon en contradiction, avec notre

¹ *Le travail démocratique*, Actuel Marx Confrontation, PUF, 2018.

² P.20.

³ Cf *Dialogue* n° 155, « Réussir du collège au lycée Quelle approche des savoirs ? », p. 36 à 38.

⁴ Je laisse de côté pour l'instant la question du salariat. J'y reviendrai plus loin.

⁵ D'après une enquête récente du SNES-FSU.

volonté de créer les conditions d'une émancipation-élève (engager son avenir, penser sa scolarité, choisir une orientation).

Alors rêvons à une gestion des temps qui concilie ces trois approches du métier : envisager des ruptures souples, à négocier, dans l'emploi du temps pour mener à bien des projets. Je me souviens : au collège Henri Barbusse à Saint-Denis, nous avons réussi à « banaliser » 15 matinées de préparation brevet pour les 3^e techno ; *emploi* du temps des profs et des élèves bouleversés certes, mais une réussite éclatante des élèves au brevet ! Au final les enseignant.es étaient satisfait.es de leur *travail*, et l'*activité* de révision avait pris un sens inédit pour les élèves. La gestion du calendrier doit aussi devenir l'opportunité d'un conflit sur les critères de qualité de notre travail⁶.

Faire de l'œuvre pédagogique un acte politique

Allons plus loin dans le questionnement. Donner sens démocratique aux métiers d'éducation, au sens le plus général, ne passe-t-il pas par une refonte radicale des contenus du travail ? J'ai relu, pour l'occasion, l'article de Romain Geffrouais⁷ dont le titre est, à lui seul, un manifeste à éduquer autrement : « **Des élèves en leur salle de classe : coopération, citoyenneté, engagement et transformation sociale dans un projet autogéré** ». Si le travail a une fonction politique, alors transformer l'heure d'éducation civique en prise de conscience de l'emploi, de l'activité de nettoyage des personnels de service et de leur trajet de vie (travail non choisi !)⁸ revient à faire de l'œuvre pédagogique un acte politique. Concrètement l'expression d'Odette Bassis se rappelle à moi : « devenir citoyen dans le savoir »⁹, comme une source claire, une ressource pour dépasser le pessimisme de la raison, et se forger à l'optimisation de la volonté. Surtout ne pas transiger sur les contenus du savoir comme sur leurs modalités de mise en activité.

Mais il y a plus encore dans ce passage écrit par Alexis Cukier. Il interpelle le militant de l'Éducation Nouvelle que j'essaie d'être au gré des jours. Je m'interroge, en effet, sur le bénévolat qui occupe bon nombre de nos heures d'éveil. Ce mot positif (quand il désigne, par exemple, une activité militante de solidarité) résonne étrangement aujourd'hui dans les appels récurrents de nos gouvernants, quand il s'agit de fournir une main-d'œuvre non-salariée afin d'encadrer des compétitions sportives aux prochains jeux olympiques. Je ne

peux alors m'empêcher de penser à ma fille quand on lui propose, après ses études de traduction, de s'organiser comme auto-entrepreneuse (une sorte d'auto-subordination juridique dépendante de commandes patronales aléatoires et incertaines?). Est-ce bien le même rapport au travail qui est en jeu ? J'en suis persuadé.

Mais alors, quel rapport entretient le bénévolat avec la question du travail et celle du salariat ? C'est Bernard Friot¹⁰ qui m'a remis la puce à l'oreille ; je me souviens soudain de cette apostrophe de mon ami Dominique Baudrillard : « *Dans les conditions actuelles, le bénévolat est réservé aux riches* », sous-entendu aux « riches » d'un salaire lui octroyant les moyens de subvenir à ses besoins élémentaires (se nourrir, se loger, se vêtir, circuler en toute tranquillité, etc.). Je remarque au passage que ces besoins ne sont pas satisfaits pour tous nos élèves ; quelles conséquences cette réalité a-t-elle sur notre activité, sur notre emploi comme sur notre travail ?

Or la question salariale est en rapport avec la question politique du sens du travail. Le salaire actuel n'est que l'injuste rémunération d'un travail de reproduction des conditions d'exploitation et de domination des rapports sociaux. Nous pouvons alors imaginer les transformations gigantesques induites par un salaire¹¹ ouvrant la porte à une délibération démocratique dans la prise de décision sur l'organisation du travail. Cela en lien avec la qualification de la personne et en résonance avec ses finalités sociales et écologiques au profit de toutes et tous !

Le fonctionnement et l'organisation des collectifs de travail en seraient peut-être durablement modifiés, à l'échelle de la classe, des établissements comme à celle des territoires. À nous de mener la bataille d'idées autour de ces questions centrales et cruciales dans les temps qui courent.. ♦

⁶ Voir l'article sur le livre d'Yves Clot dans ce numéro, pp. 32-34.

⁷ Paru dans *Dialogue* n° 167, Mettre en valeur, p. 19 à 22.

⁸ « Allez voir le journal fabriqué par les élèves, il vaut le détour » : RG journal Wash It-supplément dial 167.pdf - Google Drive

⁹ Lue à de nombreuses reprises dans les textes d'Odette Bassis.

¹⁰ *Prenons le pouvoir sur nos retraites*, La Dispute, 2023.

¹¹ Que Bernard Friot appelle « communiste », au sens où le salaire ne dépend plus du poste de travail, mais est attaché à la personne, de 18 ans jusqu'à sa mort, et à sa qualification, quel que soit son diplôme !

Nouveau retour sur la Biennale d'Éducation nouvelle de Bruxelles 2022 : Débat "Migration"

Le LIEN communique

Les propos tenus dans les "Trois pages du LIEN" le sont, en accord avec le collectif *Dialogue* sous la responsabilité du LIEN (Étiennette Vellas (GREN) et Michel Neumayer (GFEN).)

Deux textes (Tunisie, Suisse) se font ici écho. Complexité d'un tableau à l'horizon infini, dont le titre pourrait être « émigration et/ou immigration ». Les couleurs de l'espoir et du désespoir s'y mêlent. On peut le regarder de loin ou s'en imprégner et y ajouter toutes les couleurs susceptibles de l'illuminer.

La pulsion viatorique

Les mutations géopolitiques, depuis la nuit des temps, font que les humains tentent l'aventure de « la pulsion viatorique », une expérience migratoire traumatisante et ambiguë qui se traduit, d'un côté, de sentiments d'angoisse, de risques, de menaces et d'un autre côté, d'attentes souvent illusoire et décourageantes.

La décision de voyager ou d'émigrer se heurte de nos jours à un ensemble de conditions le plus souvent impossible à réunir : prolifération de consulats, postes frontaliers hostiles et hargneux, réglementations administratives sévères et humiliantes parfois. Ces conditions handicapent la mobilité des humains et ne protègent pas les pays d'accueil comme on veut le faire croire. Ces barricades dressées par les pays (Europe, Golfe, etc.) limitent les échanges entre les cultures et creusent davantage le fossé entre pauvres et riches, entre ceux qui apportent une richesse au pays d'accueil, le font bénéficier de leurs compétences et ceux qui fuient la misère, l'oppression, dans l'espoir d'une vie meilleure. Ils n'imaginent pas les épreuves dures et fatales, celles d'être, aux portes des lieux d'atterrissage, qualifiés "d'indésirables".

Quel que soit les raisons, politiques, économiques, sécuritaires,

sanitaires, ce voyage des démunis vers l'inconnu est un véritable acte de courage guidé par le désespoir et la fatalité. Ils transgressent alors toutes les normes pour devenir les fugitifs des temps modernes, errant sans identité ni itinéraire... C'est ce que certains nommeraient « migration négative » par opposition à ceux qui arrivent légalement et qui appauvrissent leurs pays d'origine au profit des pays d'accueil où les chocs du déplacement, de l'adaptation à une autre culture sont anticipés, gérés et accompagnés. Ils sont donc moins violents et ne produisent presque pas de malheurs ou de blocages ; toutefois, cette migration choisie et pensée même, si elle est porteuse de richesses (épanouissement interculturel), est ressentie comme un retour à un nouveau système de colonialisme des temps modernes !

Les terres d'accueil sont-elles en mesure d'accueillir l'autre ?

Rejoindre l'Europe est devenu aujourd'hui, la destination la plus dangereuse du monde pour les migrants : le décompte macabre continue chaque jour tandis que la répartition de ceux qui ont survécu au voyage fait l'objet de marchandages politiques souvent sordides, jalonnés de déclarations incendiaires.

Mounira Khouadja ITEN (Initiatives tunisiennes pour l'Éducation Nouvelle)

Est-ce la faillite de l'Europe qui malgré tout se trouve actuellement piégée entre les politiques européennes et le « Droit » des migrants clandestins qui est en train de se créer et de s'imposer ? Comment sortir de l'engrenage des violences souvent fatales ? Un véritable projet politique européen en matière d'asile et d'immigration est-il possible ? Les sociétés nationales et internationales sont-elles une mère parfaite ? Que de questions qui cogitent dans l'esprit des porteurs de l'Éducation Nouvelle !
(Lire ci-contre le texte de Claire Decloux).

Le souci de l'enfance

Le nombre des enfants en situation d'immigration irrégulière est aujourd'hui alarmant. Les mécanismes adoptés demeurent souvent insuffisants et inefficaces. Accueillir, se sentir bienvenu, vivre une réelle égalité sans frontières... Réalité ou utopie ?

Il ne s'agit point de nouveaux textes de lois mais de réelles actions qui font naître des initiatives où chaque petite réussite peut se multiplier et participer à construire un futur plus humain et moins mercantile. Là l'école est au centre, comme premier ancrage, comme espoir, comme terrain d'appui où se mêlent fraternité et apprentissage.

Une école, oui mais laquelle ?

Une école qui respecte les cheminements et tient compte des rythmes singuliers de chacun, qui permet aux enfants de prendre la parole, de donner son avis, de construire son esprit critique. Une école où l'on organise les interactions qui stimulent les échanges et l'envie de savoir, où l'erreur est reconvenue comme faisant partie de l'apprentissage. Un lieu sans compétition où la réussite des uns n'est pas nourrie par l'échec des autres et où la valeur de l'humain n'est pas réduite à une quantité de connaissances. Une école où l'adéquation entre une personne porteuse d'une culture et son environnement d'adoption serait une richesse et induirait ruptures et confrontation à l'altérité, où l'adaptation à une nouvelle culture entrainerait des réaménagements sans effacement de la sienne ? Une école où la reconnaissance mutuelle est essentielle et la diversité culturelle et linguistique est pensée comme enrichissement, élargissant, diversifiant et complexifiant ainsi le regard sur le monde en perpétuelles mutations.

Pourquoi ? Parce que pour grandir et se reconstruire, il faut de la bienveillance, de la rigueur et de la résilience. Parce que l'identité s'enracine dans le champ affectif, social, cognitif et dans le champ des valeurs, des valeurs universelles et humaines ; parce que nous sommes tous différents...

Qu'en est-il réellement sur le terrain ?

Comment dans le pays d'accueil inclure tous les enfants migrants, éviter toute forme de discrimination, valoriser plutôt que stigmatiser ceux qui sont élevés dans d'autres cultures, dans d'autres langues avec d'autres codes sociaux ? Comment faire pour mieux tenir compte des évolutions de la structure familiale qui modifie fortement les mécanismes de transition intergénérationnels ? Un projet ambitieux certes mais faisable et nécessitant une profonde conviction des valeurs humaines universelles et un engagement personnel et collectif. Non, les immigrés ne pèsent pas sur les finances publiques du pays d'accueil comme on veut le faire croire ; c'est la volonté qui manque le plus !

Sommes-nous aveugles

Les gouvernements et les familles sont-ils aveugles quant au départ clandestin de leurs jeunes et moins jeunes ? Sont-ils complices ? « *Ma Tunisie, je rêvais*

de te quitter mais je ne t'ai jamais trahie. Je n'ai pas choisi la voie de ceux qui ont tenté de faire de mon oisiveté un vice extrémiste. Je serais arrivé vivant en Syrie. Mais je ne voulais pas donner la mort. Je voulais vivre. Quitte à en mourir. Je t'ai portée au fond du cœur comme on porte une mauvaise mère : on ne sait pas de quel amour l'aimer ni comment faire pour enfin la haïr...” Lettre d'un naufragé en Méditerranée” (extraits) (Revue Réalités)

Un cri de désespoir qui n'est autre qu'un appel à la reconnaissance de l'autre et à la considération de sa différence. On pointe du doigt l'accueil des migrants non européens dans l'espoir de changer les consciences afin de changer les lois.

L'ampleur de cette crise d'immigration clandestine s'explique notamment par le chômage, la disparité régionale, l'inégalité sociale et économique, l'insécurité et la persécution ; désespérés et ne croyant plus aux différentes promesses de changement, on cherche alors un nouveau futur ailleurs

Et si l'accueil était mieux pensé et outillé à bon escient ? Et si la bienveillance, l'empathie, l'altérité et la résilience étaient des valeurs pour un éventuel équilibre entre l'ambition et la réalité ? Autant d'atouts pour semer la paix et relever les défis de l'incompréhension mutuelle, qui nécessitent écoute et attention, confiance et sentiment de sécurité. L'arrivée des ukrainiens serait-il alors un exemple à suivre pour d'autres migrations ?

Un espoir est-il permis ?

C'est dans ses valeurs et dans ses pratiques solidaires que l'Éducation Nouvelle transmet un message d'espoir, ouvre une porte d'entrée dans la culture de l'humanité. « Nous sommes dans un super bateau auto-socio-construit qui vogue partout dans le monde pour semer à tout vent les graines de l'espoir, de l'amour, de l'émancipation, de la sérénité... À chaque havre, ses passagers et d'autres qui les rejoignent tissent des liens qui illuminent la marche impérative de l'humanité pour un vivre ensemble serein et une paix éternelle”, c'est ce que je pensais et réécrivais au terme de chaque rencontre internationale du LIEN.

M.K.

Qu'en est-il de cet ailleurs rêvé?

Claire Descloux (GREN)

Un « ailleurs », en Suisse, pays porteur de toutes les attentes et certitudes d'un avenir radieux ?

Tel est l'espoir qui pousse les familles de jeunes mineurs migrants à engager l'avenir de leurs enfants sur un chemin plein d'incertitudes. Ils viennent d'Afghanistan, du Burundi, de Somalie, de Syrie, de Tunisie, d'Algérie et sont tous dans l'espoir d'une vie meilleure et de pouvoir aider leur famille restée au pays. Ils ont 12 ans, 13 ans 15 ans et plus. Ce sont des enfants ces jeunes MNA-RMNA selon cette étiquette qui dorénavant va faire office d'identité. Ils sont partis parfois seuls ou avec un frère, une sœur, un cousin. Tout est organisé, leur famille s'est souvent endettée afin de confier à un passeur la sécurité de leurs enfants. Mais une réalité douloureuse s'avère au gré des errements et traversées des pays à pied. Voyage très long, jalonné d'emprisonnements, de coups. Manque de nourriture. Absence de vêtements et chaussures adaptés. Violences vécues ou vues qui laissent des traces indélébiles et traumatiques. Personne n'oublie !

L'arrivée puis l'accueil en Suisse

Un accueil est organisé pour les plus jeunes, il est vrai, mais est-il réparateur et peut-il ressourcer les espoirs asséchés par une réalité non envisagée ? Plusieurs jeunes migrants se retrouvent ainsi dans la rue. Autant, face à cette réalité méconnue avant leur départ, d'éléments qui déstabilisent le projet des jeunes et remettent en question l'image qu'ils avaient construite d'une vie en Suisse. Les passeurs accompagnent les plus jeunes RMNA afin qu'ils soient inscrits à leur arrivée, dans un centre de requérants d'asile et surtout dirigés

sur un canton qui sera désormais leur lieu d'accueil, prenant en charge les plus jeunes. Le SPM (Service de Protection des Mineurs) désigne un curateur, leur représentant légal jusqu'à 18 ans.

Ils font part de leurs espoirs : avoir des papiers, apprendre la langue, avoir un travail afin d'aider les parents et la fratrie restés au pays. Cependant, les motivations qui soutiennent la migration de ces jeunes vers la Suisse se heurtent très souvent à la réalité lors de leur arrivée. Les premières difficultés apparaissent rapidement : barrière de la langue ; ne pas pouvoir travailler pour gagner son argent ; complexité des procédures. L'attente est longue, les pratiques changent d'un canton à l'autre et les jeunes arrivants ont de la peine à comprendre ce fonctionnement.

Genève, ultime étape ?

Le Foyer de l'Étoile à Genève accueille le jeune mineur migrant dans un premier temps. Il est reçu par un éducateur qui lui remet un kit de cuisine et de nourriture, lui présente le foyer, ainsi que des pairs de sa communauté.

Quelques jours plus tard, un premier entretien a lieu avec le référent social : expliquer au jeune les règles du foyer, lui faire remplir le questionnaire du Secrétariat d'État aux Migrations afin de comprendre son parcours migratoire et identifier si possible une famille en Europe, apprendre à connaître le jeune, estimer son niveau scolaire, lui expliquer le lieu où effectuer ses achats quotidiens et remplir son dossier administratif. Selon son âge, le voilà dirigé sur un foyer.

Suite à des occupations de locaux et à des actes de désespoir (suicides), le canton de Genève a ouvert deux nouveaux lieux d'accueil

dont un offre un encadrement spécifique dans une maison où sont regroupés 6 RMNA de 12 à 15 ans avec chambres à deux, cuisine et salon pour se réunir.

Plusieurs encadrant soutiennent les jeunes : éducateurs, assistants sociaux éducatifs. Ils assurent le quotidien, l'accompagnement, les liens avec curateur, médecins, traducteurs et surtout la mise en place d'un suivi scolaire.

Suite à un parcours psychologiquement difficile, empreint d'insécurité ce lieu apparaît comme un havre de paix où s'inscrire dans des clubs de sport ou de loisirs afin de privilégier tant leur intégration linguistique que relationnelle qui donne un sens à leur quotidien est possible. Les loisirs font partie des « solutions » qui les aident à affronter cette nouvelle vie. Musique, foot ou basket, danse, cuisine, rencontre d'amis permet peut-être de compenser le manque de vie et de culture d'avant et le vide laissé par la séparation. L'objectif est de permettre à chacun de s'armer pour l'avenir : Suisse ou pays d'origine ou autre.

La vie au foyer

Ils sont orphelins ou migrants en Suisse avec l'espoir parfois d'intégrer une lointaine famille déjà installée ici. Certains « juste » dans l'attente d'un avenir et d'une aide financière future pour leurs proches. Soutenus, entourés, certes, mais les peurs accumulées, les incertitudes quant à un avenir rêvé et désenchanté, les révoltes dues aux frustrations, comment les ignorer et ne pas laisser mourir leur motivation d'un avenir meilleur pour lequel ils ont tout quitté ?

C.D.

Des numéros de Dialogue disponibles

Les numéros de Dialogue sont téléchargeables www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue

Pour les numéros de plus de 3 ans en pdf, le téléchargement est gratuit

Les numéros imprimés de plus de 3 ans sont aussi gratuits (frais de port à payer)

Frais de port : 1 n° = 2,90 € ; 2 n° = 4,40 € ; de 3 à 11 n° = 5,90 € ; au-delà, nous consulter

144 - Éducation et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir
 145 - Du refus d'apprendre au pari de comprendre
 146 - Familles, écoles, quartiers pour une dynamique éducative
 147 - Enseignants : le travail sur le métier
 148 - Des pratiques pour transformer l'école
 149 - Débattre Penser Apprendre
 150 - Pour que la maternelle fasse école
 Hors série - Penser l'aide au coeur des apprentissages
 151 - Réussite éducative Réussite scolaire
 152 - Enseignement secondaire : enjeux et pratiques
 153 - Enseigner Apprendre avec le numérique ?
 154 - Pour que la maternelle fasse école
 155 - Réussir du collège au lycée : quelle approche des savoirs ?
 156 -Savoir et création, un couple indissociable ?
 157 - Socialiser/apprendre Quels enjeux ?
 158 - L'écriture, éducation prioritaire
 159 - Conformer ou transformer ? Enjeux des formations

160 - Expliciter pour faire comprendre ?
 161 - L'éducation nouvelle, un engagement toujours renouvelé
 162 - Des pratiques pour lever les fatalités
 163 - Éloge de l'hétérogénéité
 164 - Objets disciplinaires/Pensée complexe
 165 - Mots détournés/savoirs marchandisés
 166 - Les valeurs à l'épreuve des pratiques
 167 - Mettre en valeurS
 168 - Revenir aux fondamentaux pour bâtir les savoirs ?
 169 - La maternelle Enjeux d'hier et de demain
 170 - Éros et logos Éducation et sexualité
 171 - Dans et hors l'école, réussir, ils en sont tous capables
 172 - Actif(s) pour apprendre
 173 - Liberté pédagogique j'écris ton nom
 174 - Dépasser la violence... Apprendre
 175 - J'enseigne donc je conçois
 176 - Prendre la main sur l'évaluation

Numéros à 8 €

177 - Pour que les élèves se saisissent pleinement de leur travail personnel
 178 - Les "méthodes" à l'épreuve des finalités
 179 - L'espoir aussi se construit
 180 - Pourquoi faire école ?
 181 - Perspectives sur l'enseignement à distance Penser la distance
 182 - 100 ans d'Éducation Nouvelle Une histoire à partager
 183 - 100 ans d'Éducation Nouvelle La faire vivre aujourd'hui
 184 - 100 ans d'Éducation Nouvelle Cultiver l'à venir
 185 - Enrayer les mécanismes d'exclusion
 186 - Quand l'esprit critique
 187 - Former Se former Ça change les horizons
 188 - Former Se former dans les variétés du réel



Bulletin d'adhésion au GFEN et d'abonnement à Dialogue

A retourner à GFEN -14 avenue Spinoza - 94200 Ivry sur Seine / 01 46 72 53 17 (ou sur www.gfen.asso.fr)

- J'adhère au GFEN avec l'abonnement à Dialogue à tarif réduit
 J'adhère au GFEN seulement
 Je m'abonne à Dialogue seulement et choisis le n° ...

Format d'abonnement :

- Papier Numérique Papier ET numérique

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal et ville :

Téléphone :

Courriel :

Profession (et niveau si enseignant) :

Travaille avec le groupe GFEN :

Secteur(s) auquel vous souhaitez être rattaché (facultatif) :

- Arts plastiques Écriture & Poésie Institut Henri Wallon
 Langues Maternelle Philosophie Sciences

J'accepte que mes coordonnées soient diffusées à d'autres groupes ou secteurs du GFEN

ADHESION (1 an à partir de la date d'adhésion)

Revenu mensuel	Adhésion seule	+ Dialogue	
		papier OU numérique	papier ET numérique
moins de 1 200 €	20 €	42 €	44 €
de 1 200 € à 1 700 €	50 €	72 €	74 €
de 1 700 € à 2 200 €	60 €	82 €	84 €
de 2 200 € à 2 700 €	80 €	102 €	104 €
plus de 2 700 €	100 €	122 €	124 €
Associations partenaires	200 €	222 €	224 €

Un reçu fiscal vous sera envoyé qui vous permettra de déduire de vos impôts 66 % de votre cotisation.

Versement en 3 fois, joindre 3 chèques à l'ordre du GFEN.

ABONNEMENT à la revue Dialogue (4 numéros /an)

Adhérent → Papier OU numérique : 22 €

Adhérent → Papier ET numérique : 24 €

Papier → France : 30 € / Etranger : 32 €

Numérique : 30 €

Papier ET numérique → France : 32 € / Etranger : 34 €

Abonnement de soutien - Papier ET/OU numérique > 40 €

Pour tout abonnement à 30 € et plus 1 Dialogue offert au choix sur les n° simples antérieurs au n°175

Date :

Signature :



UN ÉTÉ D'ÉDUCATION NOUVELLE

Plus de précisions sur les manifestations : leur programme, l'inscription, l'hébergement... sur <http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>



GFEN GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Convergence(s)
pour l'éducation nouvelle

Université d'été

Travail, métier : comment œuvrer à l'intelligence collective ?

(8-9)-10-11-12-13 juillet 2023
Lycée Jean Moulin, Béziers (Hérault)

Jean Moulin
Lycée Béziers



Secteur Ecriture et Poésie
du 21 au 25 août 2023
à GERARDMER (88)

Déraper, riper, râper nos certitudes

**REBATTRE LES CARTES
DE NOS HISTOIRES
CHANGEONS LA DONNE !**

Ecole du Phony
258 Chemin du Cul de la Hotte
88400 Gérardmer

GFEN GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

GFEN 28 - Groupe Français d'Éducation Nouvelle
Membre de recherche et de formation en éducation agréé par le ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports

Nous avons le plaisir de vous inviter à un

STAGE DE RENTRÉE

Enseigner aujourd'hui avec les valeurs de l'éducation nouvelle !

LUNDI 28 et MARDI 29 AOÛT 2023

CSE Mainvilliers 137 avenue de la Résistance 28300, Mainvilliers



GFEN GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
Secteur Langues

**15^{ème} Université d'été
du Secteur Langues du GFEN
Du 22 au 25 août 2023**

À l'École Jean Moulin
10 Av. Vladimir Koumarov - 69200 Vénissieux
Plan d'accès : <https://drive.google.com/file/d/13AcYLAAFK3E2yFwDmk8NII>

**Les « fondamentaux » dans
l'apprentissage des langues**

Stage de rentrée du GFEN 25

Qu'est-ce qui est fondamental dans les fondamentaux ?

29 et 30 août

chez Carole Delanoé
1 route de Biaufond
25140 Fournet Blancheroche

gfen25@yahoo.fr

Sommaire

Éditorial

- 1** Reprendre le pouvoir du travail. Le travail, le métier, la profession Le collectif de rédaction de *Dialogue*
-

Au centre du travail, des relations...

- 3** Les forçats de l'école. Réflexions sur la valeur du travail au lycée Anne BARRÈRE
- 6** Quand la colère permet de faire le jour Erell BARAËR
- 9** Premières brasses dans le grand bain Interview de Garance CORDONNIER par Jean-Louis CORDONNIER
- 13** Des principes d'Éducation Nouvelle dans le football business ? Michel BARAËR
- Le(s) métiers(s) d'élèves Jany VIDAL *supplément en ligne*
-

... des contraintes...

- 16** Un métier à « besoins particuliers » Sophie REBOUL
- 20** Entre contraintes et injonctions, des espaces pour se sentir vivant·e Maria-Alice MÉDIONI
- 24** Les notes, nos menottes Jean-Louis CORDONNIER
- Les enseignants et leur temps de travail : réflexions « vues du terrain » Tristan MÉRIEUX *supplément en ligne*
- La stratégie du pourissement Sylvain GALY *supplément en ligne*
-

... dans un projet émancipateur

- 28** Le travail, c'est la force émancipatrice majeure Extraits d'une interview d'Yves CLOT par Pablo PILLAUD-VIVIEN
- 32** *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations, sous la direction d'Yves CLOT* note de lecture par Pascal DIARD
- 35** *La justice au travail* d'Alain SUPIOT Note de lecture par Jacqueline BONNARD
- 39** Enseigner, métier ou profession ? Catherine LEDRAPIER
- 43** Entre travail, emploi et activité : les métiers de l'éducation plongés dans un conflit démocratique Pascal DIARD
-

Cahier du LIEN

Débat « Migration »

- 45** La pulsion viatorique Mounira Khouadja (ITEN)
- 47** Qu'en est-il de cet ailleurs rêvé ? Claire DESCLOUX (GREN)