

Une formation des enseignants par et pour le terrain

Une expérience ethnographique

Marie Lucy, docteure en sciences de l'éducation et de la formation à Aix-Marseille & Michel Neumayer, GFEN Provence

Préambule

Il est ici question de l'apport en termes de formation d'enseignants du secondaire et du supérieur, de l'intérêt d'une démarche ethnographique autour de la question : *Quels communs pour faire société et quel rôle pour l'école et les enseignants ?*

Le projet CICODEQ¹ « Citoyenneté collaborative et démarche d'enquête en milieu scolaire », que je pilote et que nous menons dans plusieurs établissements scolaires marseillais, s'inscrit dans un programme ANR (Agence nationale de recherche) « science avec et pour la société ». Cette modalité de recherche collaborative a pour spécificité de co-construire les objectifs et les problématiques dans l'interaction entre chercheurs et acteurs de terrain : des professionnels des établissements scolaires (enseignants, CPE) et des élèves (de lycée). Ce projet a été l'occasion d'initier des échanges avec des membres du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), et de nourrir la réflexion sur les liens entre son approche de la pédagogie et notre approche universitaire. L'approche ethnographique du terrain, et notre méthodologie de recueil de données (focus-groups, observations), constituent une voie possible pour une professionnalisation des enseignants adossée à la recherche et au terrain. Ce texte fait état de deux témoignages autour de ce projet de recherche. Le premier regard est celui d'une chercheuse en doctorat de sociologie, de l'Université de Lorraine. Le second celui d'un futur enseignant, de master MEEF (Inspe² d'Aix-Marseille).

La fonction socialisante de la discussion : son rôle dans l'expression de la reconnaissance – Regards d'une doctorante

Souha Ouheibi, Université de Lorraine (doctorante en sociologie)

Comment aborder la notion de « reconnaissance » en milieu scolaire ?

L'école comme micro-société

À L'école, micro-société socialement, spatialement et temporellement située se poursuit la construction identitaire de l'élève, un processus perpétuel dont l'école n'est ni le commencement absolu, ni son aboutissement décisif. Elle est un lieu et un espace social (hors-quartier) où l'élève combine et réexplore consciemment les éléments que cette construction induit. A cet égard, l'école devrait constituer pour les élèves-individus, un espace de confiance sociale, qui pourrait répondre aux principes normatifs de la reconnaissance réciproque. Honneth parle de reconnaissance affective (l'individu est un être de besoin), juridique (l'individu est un sujet porteur de droits),

sociale autour de la valeur de chacun. Trois principes qui assurent à l'individu la *confiance* en soi, le *respect* de soi, l'*estime* de soi. *A contrario*, leur disparition débouche sur des expériences de mépris et d'humiliation, non sans conséquences pour la formation de l'identité de l'élève en classe et sur ses liens sociaux.

Brefs regards sur des aspects conceptuels

Paugam (2023) définit pour les liens sociaux une double capacité : compter pour l'autre, pouvoir compter sur lui. Les notions de confiance et de reconnaissance me semblent essentielles pour **penser la question sociale à l'école**.

a) Que l'école constitue pour les élèves cet espace de confiance sociale, de prise en compte le

¹ Projet ANR CICODEQ - Citoyenneté collaborative et démarche d'enquête en milieu scolaire » (2024-2025), co-porté par Aix-Marseille Université et l'Université de Lorraine. <https://anr.fr/Projet-ANR-23-SARP-0021>

² Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

« je » de l'élève comme un être qui s'individue, existe et réussit sa scolarisation, mais aussi comme sujet qui se *transindividue*.

b) Un élève avec l'autre, et en dépendance réciproque.

c) Il distingue *individuation* d'individualisme : soit ici construction de l'élève en tant que sujet, porteur d'une identité profonde et conscient de la nécessité du lien à l'autre ; soit là, l'idée d'un *idéal du moi* qui veut vivre par lui-même.

Il est essentiel, pour moi, que l'école prenne en compte le besoin de *reconnaissance* des élèves, une valorisation soumise au regard des pairs mais aussi des enseignants. La privation de ce sentiment risque de conduire à la solitude et à la désolation. Discriminations, disqualifications sociales, sentiment d'injustice et d'échec scolaire conduisent souvent les élèves à aller chercher cette reconnaissance dans un *entre soi comme valeur refuge* et à ériger des clôtures sociales ou spatiales autour de pairs qui leur ressemblent. Plus la situation scolaire et familiale se dégrade, plus le groupe de pairs vivant des difficultés similaires ou partageant le même statut social devient un rempart protecteur servant de *capital relationnel compensatoire* face à l'absence du sentiment de reconnaissance réciproque en classe et à l'école.

Image de soi, estime de soi, expression de soi

En tant qu'espace de construction identitaire, l'école devrait construire un sujet pensant, social, un individu de parole capable d'argumenter, de conceptualiser et de s'exprimer. Soit trois exigences intellectuelles indispensables à l'élaboration d'une pensée rationnelle, démocratique et socialisatrice. L'idée est, par l'approche ethnographique de se focaliser sur les discours et les représentations de l'élève, ce qui participe à retisser ses liens sociaux à l'école et ailleurs.

Dans l'approche dialogique et intersubjective de la reconnaissance, à travers une discussion démocratique le but n'est pas d'arriver à un consensus mais plutôt de confronter les expressions de soi dans leur complexité. D'études sur la communication en classe, il apparaît que certaines formes de dialogue élève-enseignant et élève-élève favorisent la pensée critique et le gain de confiance en soi. La nature dialectique du dialogue et au processus d'inter-pensée ; la discussion, force socialisante de l'interaction, ouvrent chacun à son individuation, facilitant ainsi la reconnaissance de l'autre en limitant éventuellement le risque d'essentialisation.

Les « dynamiques » de prises de parole dans les focus-group

Quelques points saillants ressortent de cette immersion ethnographique³ :

a) Le **besoin de s'approuver entre pairs** avant de s'exprimer devant le groupe. Il est très fréquent que les élèves sollicitent l'avis de leurs camarades avant de prendre la parole. L'approbation d'un ou de plusieurs pairs semble très importante. Il peut apparaître, de prime abord, que les élèves sont désintéressés et simplement en train de discuter entre eux. Pourtant, dès qu'il y a une forme d'approbation verbale des pairs à travers une réponse affirmative comme « oui », « moi aussi », « c'est ça » ou même gestuelle comme « le hochement de tête » : l'élève prend confiance en lui-même et ne tarde pas à prendre la parole et à intervenir en public. En échangeant avec un pair, l'élève est en quête de validation qui peut consolider l'image de soi et ses pensées et l'encourager à agir et à prendre la parole. C'est la question intérieure : « Ce que je pense est-il acceptable ? légitime ? vaut-il la peine d'être dit ? ».

b) Ces scènes peuvent faire écho à des situations de classe où les **chuchotements entre les élèves peuvent être perçus, parfois à tort, comme un signe de désengagement**. Dans les focus-group, ces interactions entre pairs sont considérées comme un réflexe de socialisation renforçant l'engagement dans la discussion collective.

c) En présence de chercheurs de l'Université qu'ils connaissent peu, le **degré de contingence** entre acteurs est différent des cours ordinaires avec leurs enseignants. Parsons (1968) dit de la *contingence* qu'il s'agit d'une situation où les acteurs sociaux ne peuvent pas prédire la réaction des autres à leur propre agir.

d) Dans les QSV abordées, le **rapport à l'altérité et la conception de la citoyenneté** sont des débats sociaux introduits en classe soulevant des interrogations nouvelles pour les élèves, d'où le besoin de faire approuver leurs idées dans les groupes restreints de pairs proches avant de prendre la parole devant le collectif. La recherche de mots « justes ou acceptables » repérés notamment à travers les hésitations et la disfluidité verbale pour exprimer leurs pensées témoignent du côté sensible et nouveau du sujet abordé. Il s'agit aussi de thématiques portant une certaine dimension émotionnelle pour des élèves qui sont souvent victimes de discriminations et représentant un public en situation sociale précaire. Dans un questionnaire quantitatif auquel les élèves ont ré-

³ Les expressions mises entre guillemets dans la partie suivante ont été prises dans nos différents carnets ethnographiques sans souci d'exhaustivité.

pondu en amont des focus-group, il ressort que les questions liées au racisme et aux discriminations sont, d'après eux, insuffisamment abordées en classe. Cela pourrait expliquer leurs hésitations et leurs besoins d'approbation avant d'exprimer leurs points de vue.

e) **Un écart réel existe entre les perceptions qu'ont les élèves de l'engagement de leurs enseignants** dans les questions précédemment évoquées et la manière dont les enseignants perçoivent eux même leurs actions et discours en classe. Cet écart peut être dû, en partie, aux répertoires langagiers différents des élèves et des enseignants. À l'ère des réseaux sociaux et des technologies de l'information, les adolescents évoluent dans un environnement sociolinguistique en mutation : mots nouveaux, termes valises, glissements sémantiques, ces mutations lexicales ainsi que les nuances de sens, même minimes, qui en découlent peuvent accentuer l'écart entre la perception des élèves et les interprétations des enseignants autour des QSV.

f) Un continuum est frappant : **à savoir de valider clairement à l'oral les propos d'un camarade, le je suis d'accord avec toi**, avant d'exprimer ses propres idées qui, curieusement, peuvent s'en différencier. Le mécanisme de la reprise n'est jamais anodin et il est souvent stratégique. Il permet de légitimer l'autre et de partager la responsabilité énonciative avec lui. Les élèves le font dans une optique de crédibilisation de l'autre, en attente d'une crédibilisation ultérieure de soi. Ce continuum a contribué de « l'atmosphère bienveillante » et de la cohésion des différents groupes. Jamais *moquerie*, mais au contraire un *dynamisme marquant*, jamais de *jugement sur les interventions*.

Quand les vécus d'inégalités stimulent la parole des élèves

a) Les questions portant sur les expériences personnelles des élèves liées à des situations d'inégalités ou de discriminations sont celles qui génèrent une participation plus importante chez certains, à travers des réponses sous forme de récits d'expériences plus étayés que les autres. Il s'agit d'un fait perceptible même en classe, les élèves sont souvent enclins à parler lorsqu'ils peuvent rattacher les cours et les programmes scolaires à leur vécu. En effet, à travers la discussion, le vécu se transforme en récit d'expérience. Raconter son vécu et prendre le temps de l'exprimer et l'offrir au regard approuvant des pairs et de l'enseignant amène l'élève à le déconstruire et à se sentir reconnu et approuvé.

b) Souvent les élèves saisissent l'occasion d'exprimer le besoin d'être écoutés « ici, on ne nous écoute pas ». Dans leurs récits des mots sont récurrents comme « discrimination », « violence », « interdiction », « religion », « noir » / « blanc » et la dimension vestimentaire est très présente notamment « le voile » et « l'abaya ».

c) Le focus-group se transforme en un espace d'échange propice à l'expression de soi et à l'expression du besoin d'être pris en compte en tant qu'acteur social et non seulement en tant qu'élève : mise en avant de la discrimination chez les garçons notamment ceux qui sont issus de l'immigration (Nord de l'Afrique, Afrique subsaharienne) et une recherche de l'entre-soi perceptible chez ces élèves qui se mettent souvent en petits groupes et qui échangent souvent pendant le focus-group.

Place de l'humour dans les récits d'inégalités

J'ai observé chez les élèves issus de l'immigration une tendance à intégrer des anecdotes avec une pointe d'humour lorsqu'ils racontent des expériences de discrimination à l'école ou avec la police. Cette autodérision peut provenir d'une *volonté d'autoprotection*, d'un sentiment de pudeur, d'une manière personnelle de mettre en lumière les discriminations à leur manière ou même d'une revendication de l'égalité dissimulée derrière l'humour. Ces anecdotes racontées avec légèreté et réflexivité sont de « véritables moteurs de débats » dont la légèreté permet de désamorcer des résistances et encouragent l'autre à s'exprimer. L'humour paraît également comme un alibi pour chercher à justifier certaines « blagues racistes » ou des « jeux de rôles » sur des stéréotypes ethniques ou raciaux : « moi je suis arabe, on m'accorde souvent le rôle du voleur, on en rigole ». Les élèves racontent ces situations sans pour forcément les dénoncer clairement. Ils conçoivent ces rires comme *une manière pour « eux » de rire de « nous »*, le jeu des pronoms personnels dans ces prises de parole marque une frontière symbolique. Ce type de scène est, paraît-il, banalisé dans l'espace scolaire est récurrent dans les récits. À travers les espaces d'échange et de dialogue, ces situations peuvent devenir des occasions précieuses pour sensibiliser les élèves au *nous* qui les touche plus en créant plus d'identification.

La notion de « sujet valable » (Tozzi) : un levier de réflexivité

Les récits personnels stimulent la parole et sa circulation. La posture relativement en retrait du modérateur qui pose des questions et qui donne

la possibilité à tous les élèves de prendre la parole, de le faire sans commentaires ni reprise, fait que l'élève peut avoir le sentiment de s'approcher de ce que Tozzi (2010) appelle « le sujet valable, confirmé par et dans une parole et qui ose penser et se sent entendu ». En voyant ce statut se valider petit à petit au fil du focus-group, les élèves s'autorisent de plus en plus à rentrer dans cette activité socio-langagière. En effet, si le besoin de reconnaissance s'exprime de multiples façons à l'oral, il est également à l'origine même de la prise de parole. La dynamique du groupe est alimentée par ce besoin et cette volonté d'exprimer ses opinions, ses ressentis et de se faire approuver par les autres pour ses opinions mais surtout pour son identité. La discussion et l'échange verbal acquièrent une dimension identitaire et sont une réelle activité socialisatrice dans la mesure où elles sont productrices d'identité individuelle mais aussi collective à l'École. Le besoin de reconnaissance et l'expression de soi qui se manifestent en classe, à travers la discussion libre et démocratique, s'avèrent nécessaires à la cohésion sociale. Il s'agit d'une re-

connaissance de soi par soi et de soi par l'autre alimentant un Nous pluriel et inclusif. ◆

Références non exhaustives

- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf.
- Paugam, S. (2011). *L'attachement social* (coll. « Que sais-je ? », no 3913). Presses Universitaires de France.
- Ricoeur (2004). Parcours de la reconnaissance. *Mondes en développement*, no 128(4), 131-132. <https://doi.org/10.3917/med.128.0131>.
- Tozzi, M. (2010). « La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique », *Tréma* [En ligne], 33 - 34 | 2010, <https://journals.openedition.org/trema/2519>

Faire société dans la classe : perceptions, interactions et enjeux éducatifs

Ahamada Omar, Aix-Marseille Université (Master MEEF)

Comprendre les dynamiques scolaires : interactions et posture de l'enseignant face à des thématiques complexes et sensibles (Regard d'un futur enseignant)

Dans le cadre de ma formation en Master 1, je participe au projet CICODEQ évoqué ici, dans un lycée Professionnel de Marseille. Le projet vise à interroger l'émergence d'une citoyenneté active et critique chez les élèves, à travers des démarches participatives centrées des « QSV ». Cette expérience me permet de réfléchir concrètement à la manière dont l'enseignant peut accompagner les élèves dans l'exploration de thématiques complexes et parfois controversées. Y participer constitue pour moi une ressource pour questionner et adapter ma future posture professionnelle autour de questions parfois sensibles en classes.

Dans un contexte scolaire marqué par une diversité culturelle, sociale et religieuse croissante,

les enjeux liés à la citoyenneté, aux discriminations et à la laïcité sont au cœur des préoccupations éducatives. Leur traitement dans les établissements scolaire reste contrasté : ici ces valeurs sont concrètement incarnées par des actions éducatives variées (débat, projet interdisciplinaires, interventions associatives, conseils de vie lycéenne, etc.) ; là, dans d'autres établissements, elles sont vécues de manières plus distantes, voire formelle, souvent limitées à quelques heures d'enseignement moral et civique, sans réel ancrage dans la vie scolaire. Les enseignants peuvent se sentir démunis face à des sujets sensibles pour faire vivre ces principes au quotidien.

L'École, en tant que lieu d'apprentissage du vivre-ensemble ?

L'École est souvent le théâtre de tensions mais aussi de réflexions riches autour de ces thématiques. Les sciences sociales (voir plus haut)

mettent en lumière la manière dont les jeunes perçoivent et expérimentent ces notions dans leur quotidien scolaire. *L'éducation à la citoyenneté* est, de nos jours, un thème de discussion parmi les plus mobilisés lorsqu'on évoque les missions des systèmes d'enseignement.

Ces sujets sensibles et parfois clivants, peuvent susciter des tensions ou des malaises, tant chez les enseignants que chez les élèves, en raison de leur forte dimension éthique ou identitaire.

Ma participation, en tant qu'*observateur* dans un focus-group, s'inscrit pleinement dans les objectifs de ma formation : observer les comportements, les prises de parole, les désaccords ou les consensus, de mieux cerner les mécanismes d'argumentation des élèves, leur rapport au savoir et aux valeurs citoyennes, cette immersion ethnographique, peu courante dans la formation des enseignants, m'offre un regard concret sur la manière dont l'éducation peut accompagner les jeunes dans la construction de leur esprit critique, tout en m'aidant à réfléchir à ma propre posture professionnelle future. Cette approche permet d'explorer non seulement la diversité des représentations et des argumentations mobilisées par les élèves *selon leur niveau scolaire*, mais aussi de mieux comprendre les dynamiques interactionnelles qui émergent au sein du groupe face à des sujets controversés

Que se passe-t-il quand les élèves débattent ?

Les élèves sont questionnés sur des sujets tels que la citoyenneté, la laïcité, les discriminations ou encore le vivre-ensemble autant de questions pouvant susciter des réactions émotionnelles fortes. Mon rôle consiste à observer attentivement les échanges, sans intervenir, afin de mieux comprendre la manière dont ces jeunes perçoivent et expriment leurs opinions face à des enjeux sociétaux complexes.

Les comportements observés entre les élèves lors d'un focus-group

Participation active :

- Plusieurs élèves se sont exprimés de manière approfondie ;
- Ils font preuve d'une bonne capacité d'argumentation.

Attitudes corporelles :

- Ils se touchent souvent le visage ou les cheveux en parlant ;
- Se touchent la barbe ;
- Se rongent les ongles ;
- Adoptent une posture repliée ;
- Manipulent discrètement son téléphone.

Comportements dits « perturbateurs » :

- Coupent souvent la parole des autres

Malgré une participation active de certains élèves, des attitudes corporelles distrayantes et des interruptions fréquentes déconcentrent à la qualité des échanges. Ces comportements peuvent être considérés comme « perturbateurs » mais nous faisons le choix ici de les laisser s'exprimer librement et d'observer ces indicateurs de l'émotion et de l'implication des élèves. De même, certains élèves semblent avoir des attitudes « repliées », timides, cependant cela ne signifie pas leur absence au sein de la discussion.

Regards croisés entre élèves et futur enseignant

Il est important de souligner la qualité des échanges et l'implication des élèves face aux thématiques abordées. Malgré la complexité des sujets, les participants s'expriment avec aisance et une réelle maturité, de manière réflexive, en lien avec les questions abordées. Le climat d'écoute et de respect instauré dans le groupe permet à chacun de partager librement ses opinions, ses expériences personnelles, parfois marquées par l'émotion, sans crainte d'être jugé. Cette dynamique favorise une réflexion collective riche et nuancée, révélant l'importance de créer des espaces de parole sécurisants pour aborder de tels sujets.

Pour les élèves

En observant les élèves et leurs comportements, leurs discours, leurs interactions, et les contextes dans lesquels ils évoluent, j'apprends à mieux saisir les dynamiques culturelles, sociales et émotionnelles qui influencent leurs attitudes et les apprentissages.

L'implication des élèves, variable selon les thématiques abordées, met en évidence l'importance qu'ils accordent à certains sujets. Parmi ceux-ci, la laïcité s'est révélée particulièrement centrale, suscitant de vifs débats sur le port de signe religieux à l'école ou la limite de la liberté d'expression et occupant une part significative du temps d'échange durant le focus-group. Cet engagement marqué s'explique sans doute par la résonance que cette notion a dans leur quotidien, notamment en milieu scolaire, où elle se matérialise par des règles précises, parfois perçues comme contraignantes, et peut être source de tensions ou de conflits de valeurs.

Cette forte implication montre combien certains sujets, comme les discriminations, touchent les élèves de manière personnelle, car ils font partie

intégrante de leur expérience vécue. Les différences observées dans les comportements des participants illustrent non seulement leur aisance variable à l'oral, mais aussi leur rapport aux normes implicites du groupe et à l'autorité du cadre institué. Ainsi, certains gestes, parfois discrets, peuvent être interprétés comme le signe d'un stress maîtrisé, tandis que d'autres trahissent un inconfort ou une tentative d'évitement, voire de distraction.

Cependant, la participation croisée entre élèves de terminale et de seconde constitue un aspect particulièrement riche de cette rencontre. Malgré les écarts d'âge et d'expérience, les échanges témoignent d'une réelle capacité de dialogue inter-niveaux, révélant une ouverture d'esprit et une volonté commune de comprendre l'autre. Cette dynamique renforce l'intérêt de mixer les profils dans ce type de dispositif pour enrichir la discussion et favoriser l'apprentissage mutuel.

Pour le futur enseignant que je suis en train de devenir

Il me semble donc essentiel, en tant qu'enseignant, d'accueillir ces préoccupations, de les accompagner avec rigueur et bienveillance, et de les intégrer dans une pédagogie qui donne toute sa place à la parole des élèves et à la co-construction du savoir.

- Me confronter de manière concrète aux réalités du terrain et aux enjeux que soulèvent les QSV en milieu scolaire !
- Dépasser le cadre théorique de ma formation pour mieux comprendre les réactions, les besoins et les attentes des élèves lorsqu'ils sont invités à s'exprimer sur des sujets complexes et parfois sensibles !
- En cela, ma compréhension du rôle de l'enseignant, non seulement comme transmetteur de savoirs, mais aussi accompagnateur de la parole, garant d'un cadre de dialogue respectueux et facilitateur du développement de l'esprit critique, cela conte.
- Développer une posture professionnelle réflexive, centrée sur l'écoute active, l'empathie et la médiation.
- Prendre conscience de la nécessité d'instaurer un climat de confiance pour permettre à tous les élèves, quels que soient leur niveau scolaire, leur aisance à l'oral ou leur parcours personnel, de se sentir légitimes à participer.
- Être sensibilisé à la manière dont les dynamiques de groupe, les relations interpersonnelles et les représentations culturelles influencent les échanges et la participation des élèves.

Regard sur le métier

Cette enquête met en lumière le rôle essentiel de la classe comme espace de socialisation et de formation citoyenne. Les QSV, par leur complicité et leur ancrage dans l'actualité, invitent les élèves à développer leur esprit critique, à apprendre à argumenter, mais aussi à écouter et à respecter la parole de l'autre. L'enquête me rappelle que l'école est un lieu de vie où se construisent les identités, se forment les convictions et s'expérimente le vivre-ensemble. En tant que futur enseignant, je ressors avec la volonté renouvelée de faire de ma classe un espace de dialogue, d'apprentissage critique et d'émancipation, en m'appuyant sur les réalités vécues des élèves pour mieux les accompagner dans leur parcours éducatif et citoyen. ◆

Références

- Bergamaschi, A. (2024). Socialisation citoyenne et représentations de l'altérité : apprendre à reconnaître les points de vue des élèves avant d'« éduquer à... », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 14 n°1. https://educoop.org/wp-content/uploads/2025/01/ED_14-1_1.pdf.
- Lucy, M (2024). Co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 14 n°1. https://educoop.org/wp-content/uploads/2025/01/ED_14-1_2.pdf.
- Lucy, M., Gouaïch, K. (2023). Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants : une réponse polyphonique à la diversité culturelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 58(1), 144-165. <https://mje.mcgill.ca/article/view/10178/7931>.



La classe coopérante, une oasis dans la tourmente de nos sociétés

Sylviane MAILLET

Le parcours des élèves est inscrit dans le projet global de formation de citoyen·nes de leur pays et du monde. Mais de quel type de citoyen·ne est-il question dans le contexte actuel où les valeurs progressistes sont bafouées dans nos sociétés ? En quoi la classe coopérante peut-elle répondre aux questions que nous nous posons face à cette dérive, à « ce sauve qui peut » dans lequel notre société nous plonge.

Ce petit abécédaire où sont mises sur la sellette les réalités auxquelles nous sommes confronté·es, ne se revendique pas comme un manuel de secourisme, ni comme un bréviaire. Il ouvre des perspectives de travail à chacun·e afin de rechercher ce que l'on peut mettre en place dans sa classe pour vivre et travailler ensemble, dans le respect de la dignité de chaque personne, reconnue par tous et toutes à travers sa singularité.

AUTORITARISME

L'autoritarisme inflige à l'individu une soumission.

L'autorité, elle, relève d'une construction réfléchie et discutée entre les individus. C'est pourquoi dans une classe coopérante il existe un conseil d'élèves où sont débattues et votées des règles de vie. La parole de chacun·e est respectée, prise en compte et l'objet d'une réflexion avec une analyse distanciée. Tout un travail est mené pour que l'affectif ne soit pas un élément déterminant et décisif, qui laisse enfermé dans ses idées. L'attention bienveillante que l'on porte aux autres y est capitale.

BILAN

Derrière ce mot se cache bien souvent une idée de rentabilité, de performance. Pourtant c'est un moment important, indispensable pour constituer avec les élèves une réflexion sur leur propre travail.

Pourquoi ne pas parler des réussites des élèves plutôt de ce qu'ils ne savent pas encore faire et pour quoi ils sont souvent sanctionnés. L'erreur fait partie des apprentissages. Pourquoi ne pas proposer aux élèves un cahier de réussites où l'élève écrit régulièrement ce qu'il ou elle est parvenu·e à faire alors qu'il ne s'en sentait pas capable jusqu'à présent.

COLÈRE

Dans notre société, on taxe souvent les actes revendicatifs de colère, au sens négatif du terme. Réprimés,

violemment punis, ou simplement déniés ou laissés pour compte, ce qui est très grave.

Dans une classe il est capital que la colère des élèves soit écoutée par toute la classe. Elle témoigne souvent d'une injustice à laquelle les personnes ont été confronté et se traduit régulièrement par une rébellion. Cette écoute par les autres permet non seulement la reconnaissance de l'individu – souvent offensé dans nos sociétés actuelles – mais aussi la prise de conscience d'un problème qui touche toute la classe. Chaque personne, bien au-delà de l'individu concerné peut réfléchir donc agir positivement. Il peut parler sans crainte, dans un climat de confiance, sans censure ni jugement discriminatoire. L'égalité de parole pour toutes et tous. Et même s'il existe des conflits, ils sont indispensables à la vie démocratique. Ils permettent quand ils sont « traités » comme des objets de réflexion, d'avancer culturellement. *Le théâtre de l'opprimé* d'Augusto Boal¹, à travers des jeux de rôle, s'avère être un moyen de réflexion clairvoyant et pertinent pour résoudre les conflits.

DON / DOUÉ

Plus que jamais actuellement notre société réveille les vieux dragons qui dorment : « je ne suis pas doué en dessin, encore moins en maths... ». Ce « ready-made » de la pensée arrange bien l'idée de fatalité intellectuelle et de ségrégation. « C'est comme ça on n'y peut rien » Même les parents en sont persuadés. Et si on changeait nos pratiques ? Le regard qu'on porte aux autres ? Et le tous et toutes capables ? Ça existe !²

¹ Augusto Boal, *Théâtre de l'opprimé*, La Découverte, 1977.

² Il existe même tout un livre du GFEN ! « Pour en finir avec les dons », La dispute, 2009.

ÉVALUATION

Tout comme les colchiques (plantes vénéneuses), voici les évaluations qui fleurissent à cette rentrée.

Mais à quoi une évaluation peut-elle servir dans notre société ? À mieux faire apparaître les inégalités sociales et les perpétuer. À travers une logique de rendement et dans un climat chronophage qui engendrent du stress pour élèves, parents, enseignants. Cette évaluation sommative a de lourdes conséquences sur l'estime de soi, notamment pour les élèves qui éprouvent des difficultés. Et si les évaluations avaient du sens en devenant formatives, où l'élève ne subirait plus ce couperet sans ne pouvoir rien faire.

Et si les évaluations étaient un moyen de reconsidérer les savoirs ? De rechercher ensemble ce qui a fait obstacle dans les apprentissages, d'y réfléchir, les erreurs constituant des sauts qualitatifs dans les apprentissages. Pourquoi ne pas les « co-construire » avec toute la classe ? Ne perdons pas de vue que ces moments sont des étapes dans la construction des savoirs et qu'ils ne doivent pas être des barrages liés à une quelconque ségrégation. Ce type d'évaluation s'inscrit dans un avenir de construction de l'élève, celui d'un projet de progression, plutôt que de pointer son incapacité.

Les évaluations actuelles incitent bien souvent les collègues à travailler sur les items des tests standardisés. Ce qui constitue un grave danger !

FORMATION

Former des élèves types... en fonction du marché économique ? Parlons plutôt d'une formation émancipatrice – d'une auto-socio formation où les élèves prennent des décisions avec l'enseignant sur leurs apprentissages, leurs projets, leurs actions (de solidarité, de paix...). Où l'on réfléchit sur les manières de vivre et travailler ensemble, dans le respect de la parole des autres. Où l'on prend conscience que les autres sont indispensables pour la construction de soi. Il s'agit d'acquérir une autonomie de pensée, donc d'agir de manière réfléchie : se concentrer sur une recherche commune, établir des liens auxquels nous n'aurions pas pensé entre différents événements historiques, sociaux ou culturels, s'entraider en cas de difficultés.

Ainsi les élèves prennent conscience que leurs apprentissages leur donnent le pouvoir de penser et transformer le monde.

(suivez le) GUIDE ?

L'image véhiculée de l'enseignant est celle de l'expert indéniable qui dispense les connaissances. Celle d'un guide qui impose à ses élèves un mode d'emploi pédagogique. Les savoirs se construisent, ensemble. Il ne

s'agit pas d'une accumulation de connaissances mais de situations de recherches, de conflits, que l'on retrouve à travers les démarches d'auto-construction du GFEN. L'enseignant loin d'être un guide indiquant le chemin, est celui qui cherche avec les élèves.

HAINE / HUMILIATION

Ce degré de ressentiment survient quand la personne subit de manière agressive des événements extérieurs sans pouvoir changer cette situation. Cela aboutit bien souvent à des résultats violents.

En classe coopérative, il existe une boîte où les élèves peuvent écrire les problèmes auxquels ils ou elles sont confronté-es. Régulièrement, des séances appelées conseils sont consacrées à en débattre, dans un esprit de bienveillance et de respect des individus. Un climat de sécurité où la peur est exclue. Écrire une situation d'injustice, la glisser dans la boîte, en parler avec confiance permet de faire un premier pas vers une résolution du conflit. Il s'agit pour chaque élève de se mettre à la place de l'autre pour comprendre la situation dans laquelle il ou elle se trouve. Chacun propose des solutions. L'élève en question y trouve bien souvent une réponse à ce conflit.

Il peut alors sortir de ce sentiment de rumination, de la victimisation et du désir de vengeance. Il ne se sent plus abandonné et seul face à ce qui l'angoissait. Cette haine, une fois exposée et discutée puis prise en considération par le groupe, doit être transformée au positif. Ce sont bien souvent les situations de création (poésie, théâtre, danse, musique) et le sport qui portent ces valeurs de transformation.

INDIVIDUALISME

Le règne du chacun pour soi, de l'individualiste forcé, de la toute-puissance où « l'Autre » est un concurrent, un obstacle. Que le plus « fort » gagne !

Médias et réseaux sociaux ne disent pas autre chose : seul, on peut y arriver car « quand on veut on peut » !

Il est temps d'arrêter cette machine sélective et de donner sa place réelle à l'Humain : un être altruiste et solidaire quand les conditions lui permettent de l'être. Il a tout à y gagner.

Le « MOI JE »

Il envahit les réseaux sociaux, cet égo débordant, bien souvent intransigeant, qui ne permet pas l'échange d'idées, ni l'émancipation des autres ou de soi.

Quand cet exemple est donné par certains chefs d'État, il est important dans nos classes de prendre le contre-pied. Introduire des valeurs de justice, de solidarité et d'écoute qui donneront aux élèves la preuve concrète,

de par leurs propres activités et interventions, qu'il est possible de vivre et travailler ensemble malgré les divergences.

KAFKA

Dans cet univers kafkaïen qui semble de non-sens, face auquel on se sent démuni, on ne doit pas rester seul. La socialisation ne serait-ce que dans une association, un groupe... s'avère un élément incontournable, où l'échange, la solidarité, la lutte contre l'injustice sont des forces qui permettent de rester debout. On retrouve cette force quand l'enseignant forme une équipe avec sa classe. Ses problèmes tout comme ceux des élèves sont débattus en classe, ensemble. Il ne se sent pas seul.

LANGUE

La langue devrait être un moyen d'ouverture vers les autres, de jeu, d'humour, de poésie donc de plaisir. Elle est actuellement dénaturée. Elle a perdu les moyens d'établir des connivences qui permettent de se découvrir, de découvrir les autres, et d'en être étonné. C'est le cas en création poétique par exemple. Elle est devenue bien souvent agressive, ou alors tournée en dérision. À l'école également elle est montrée comme rigide à travers les programmes actuels d'apprentissage linguistique et grammatical. Au conseil de classe, la langue retrouve sa valeur et force initiale. Chacun parle en son nom propre, fait avancer les idées, est reconnu par son discours. Elle est une valeur sûre sur laquelle on peut compter et conter.

METHODE

Les nouveaux programmes préconisent des méthodes qui auraient « fait leur preuve » notamment pour l'apprentissage de la lecture. Elles sont présentées comme un remède aux difficultés rencontrées par certains élèves. Et si ce n'était pas une question de méthode ?³

« LES N'ARTS PLASTIQUES » et la CREATION

Actuellement la part belle est faite aux « fondamentaux » : lire, écrire, compter. La création, l'EPS sont relégués à une place secondaire. C'est pourquoi je tiens à ce que la création trouve absolument sa place dans cet abécédaire qui se veut ouvrir d'autres perspectives. C'est au cours de ces ateliers que des élèves (se) révèlent des attitudes différentes envers le « travail scolaire ». À travers des projets proposés par la classe et dans lesquels tout le monde est indispensable, ces élèves trouvent leur place. Création d'affiches ou d'une pièce de théâtre, festival de musique et de danse... auxquels sont invités parents et famille. Quelle reconnaissance ! Leur travail en classe s'en trouve complètement

changé. Au point de s'étonner de ce qu'ils ou elles sont capables de faire.

OBÉISSANCE

Obéissance ou soumission ? La question se pose, surtout quand une personne exerce ses pouvoirs sans que l'on puisse en comprendre le sens, la finalité. Souvent une punition tout aussi illogique. La rébellion frappe à la porte...

Quand la classe et l'enseignant construisent ensemble les règles de vie communes qui peuvent être modifiées tout au long de l'année, l'élève n'a pas le même statut ni le même engagement. Il ne s'agit pas d'établir des droits et des devoirs, mais d'y inscrire uniquement leurs droits, qui doivent être expliqués et respectés. Il n'y a pas de punition, mais des propositions différentes de la part de toute la classe pour permettre à celui ou celle qui ne les respecterait pas de pouvoir changer de comportement à l'égard des autres. Ces propositions tiennent compte de tous les éléments, des personnes qui ont été acteurs de cette situation ou qui l'ont subie. C'est à l'élève en question de choisir celle qu'il pense la « plus appropriée » pour son changement personnel. Ainsi le pouvoir change. De répressif il devient transformateur puisque le pouvoir exercé par la classe sous l'égide de l'enseignant est celui de permettre à cet élève de se « transformer » positivement.

PARENTS

Comment faire pour que les parents ne subissent pas l'image quelquefois négative de leur enfant renvoyée par l'école ?

Que leurs attentes face à cette concurrence individuelle entre élèves dès le plus jeune âge n'exercent pas une pression sur leurs enfants ?

Il est capital que l'école soit un lieu qui ne leur soit pas étranger, en particulier pour celles qui ont été rejetées par l'école dans leur enfance.

Les enfants peuvent y contribuer, en expliquant aux parents comment ils ont appris en classe – invitant les parents à poser des questions.

En organisant des expositions, les élèves sont cette fois-ci les guides !

Des ventes de livres, des pièces de théâtre... Les parents coopèrent aux costumes ou aux décors ! Il est important que ces participations soient variées pour que tous les parents puissent y participer selon leur désir et leurs savoirs.

QUIZ

Quel peut être un enseignement où les savoirs ne sont pas construits mais sont une sorte de quiz sur les fondamentaux. Il suffit de répondre aux questions. Permettre de revenir pour un jeu télévisé ?

³ Voir Dialogue n° 196 et 197.

REMPLAÇABLE

Dans la société où nous vivons, on veut nous faire croire que « personne n'est irremplaçable ». Et pourquoi pas jetable ? Et non chaque personne est unique ! C'est ce qui fait la diversité et la richesse de l'humanité.

SÉGRÉGATION

Quand on étudie les droits des enfants avec les élèves, tous ont des exemples – et ils sont nombreux – de droits qui ont été bafoués en France comme dans le monde (enfants à la rue, tués par les guerres, enfants soldats, racisme...).

Les élèves ne peuvent rester indifférents à ces situations et au cours du conseil de classe font des propositions pour informer et participer à des aides autorisées à l'école. Cela constitue un engagement de leur part, un altruisme.

TRAVAIL

Ce sont ces projets qui donnent du sens aux activités de la classe. Le travail devient épanouissant, transformateur, émancipateur. C'est un défi qui est lancé à toute la classe où tout le monde a sa part de responsabilité. Pour que ce projet aboutisse, l'entraide est un incontournable. Il n'y a pas de concurrence car chacun-e est apprécié-e pour ce dont il ou elle porte, avec sa culture propre qui constitue ainsi une culture... commune.

URGENCE

Pour apprendre il faut du temps. Ce n'est pas ce qui est préconisé au niveau gouvernemental.

La construction des savoirs nécessite de la recherche, des tâtonnements et cela va à l'encontre de la rentabilité, du « tout tout de suite » de notre société actuelle. Et parler de suivre le rythme de l'élève est un faux problème qui cache une ségrégation. Quand les élèves sont en recherche, qu'une effervescence se produit dans la classe, personne ne se plaint de la fatigue ! Tous et toutes travaillent dans une grande dynamique, avec concentration et de nombreux échanges, pour mener jusqu'au bout ce travail. Quelle satisfaction !

VALEUR

Dans une publicité un personnage s'exclame « nous n'avons pas les mêmes valeurs ». Certes.

Encore faut-il définir celles sur lesquelles se fondent cette classe coopérante.

Ses piliers sont la liberté de paroles, l'égalité (le tous et toutes capables), la solidarité dans un cadre d'échange équitable et surtout qui reconnaît et qui écoute la dignité de chacun. Dans notre société l'injustice est d'autant plus criante que la parole de l'autre

n'est pas prise en compte et dédaignée. Le déni, le mépris ! Quelle violence !

WAHOU

L'émerveillement des élèves peut porter sur un objet que leur camarade vient de se procurer. Mais il est tout autre quand un de leurs camarades a réalisé ce que jusqu'à présent il ou elle n'avait pas été capable de faire et que toute la classe lui manifeste : la reconnaissance par ses pairs !

XENARTHE

Le xenarthe est le nom scientifique du paresseux, petit animal connu pour son goût de la sieste et sa tendance à l'inactivité. Dans les classes coopérantes, on en trouve peu... des paresseux. En tout cas je n'en ai jamais rencontré. Je me demande pourquoi ? Ne serait-il pas plutôt question d'un éloge de la lenteur⁴ ? Un incontournable.

YOUTUBE et autres....

Les élèves sont exposés à un flux continu d'informations : Youtube, télévision et réseaux sociaux. Ils y entendent beaucoup de choses, que l'on ne peut pas ignorer. C'est pourquoi il est capital qu'aient lieu des discussions avec les élèves quand ils peuvent être les victimes des idées complotistes, racistes, sexistes, antisémites... Il est essentiel d'acquiescer une pensée critique dès le plus jeune âge pour échapper à cette aliénation permanente.

Pour autant, et dans un autre ordre d'idées, il est très important que la culture dite « populaire » ne soit pas rejetée et qu'elle puisse avoir également sa place à l'école⁵.

ZENITH

On peut penser que cette classe coopérante est une utopie. Je réponds : pourquoi pas ! Nous avons besoin de rêves et d'utopie. Certes elle se construit sur des années, avec difficultés et problèmes – mais n'est-ce pas spécifique à la démocratie ? Rester sur ce constat serait omettre les moments d'intense satisfaction partagée dans cette classe et qui font oublier les moments plus difficiles. Les enseignants ont une grande responsabilité, celle de construire la paix, un enjeu fondamental actuellement. Ce concept qui dépasse celui « d'absence de guerre » car il fait appel à la construction d'un monde plus juste et pacifique, dont nos élèves seront porteurs. La paix c'est aussi la justice sociale, le respect et la dignité des droits des humains, et la coopération... L'avenir à son apogée ! Soyons optimistes, ne perdons pas espoir !

⁴ Luis Sepúlveda, écrivain chilien d'expression espagnole, est l'auteur d'*Histoire d'un escargot qui découvrit l'importance de la lenteur* (illustré par Joëlle Jolivet, Métailié, 2014).

⁵ C'est ce dont témoigne Rose Lamy dans son essai *Ascendant beauf* (seuil, 2025), où elle explore le mépris de classe à travers la culture et le quotidien.

Éducation bien commun et Éducation au bien commun

Catherine LEDRAPIER

Il est urgent de faire de l'Éducation un bien commun

L'Éducation est déjà un **bien public** en tant que service public. C'est-à-dire un service assuré par l'État garantissant l'égalité d'accès à l'éducation : que chaque enfant puisse apprendre, quelle que soit son origine sociale ou religieuse, en toute gratuité¹. L'éducation bien public : c'est l'absence d'exclusion (tout individu peut en bénéficier), et la non-rivalité (la pratique de l'un n'empêche pas l'autre d'en profiter). C'est un cadre commun indispensable pour construire une citoyenneté partagée pour essayer de limiter les inégalités de départ.

Un **bien commun** désigne une ressource partagée par une communauté, là aussi pas d'exclusion mais par contre c'est un bien limité, épuisable, à se partager (l'eau, le bois des forêts, la pêche, etc.). On peut donc dire qu'il y a "rivalité". Dans le cas de *l'éducation bien commun* la signification est autre, et elle est double. Le premier point concerne la gestion. Si le bien public est géré par l'État, un bien commun est souvent autogéré, sur base de coresponsabilité : une gestion collective où les règles sont cruciales pour éviter la perte de ce bien commun. Le second point concerne la nature même de l'éducation : l'éducation est notre levier pour changer la société, ici la faire évoluer. C'est notre trésor commun. L'économie capitaliste fait que nous avons détruit notre planète en en surexploitant toutes les ressources, que nous sommes la cause de l'effondrement de la biodiversité, et que nous avons modifié le climat. Nous polluons allègrement l'air l'eau le sol, et en en subissons maintenant les conséquences sanitaires. Enfin, pour toujours plus de profit pour les uns, nous exploitons et laissons exploiter les autres, et c'est les colonisations, les guerres, les génocides. Nous pouvons freiner le processus par nos actions citoyennes, mais pour bifurquer vraiment, pour changer de cap et de fonctionnement à long terme : ce ne sera que par l'éducation. Éducation et société doivent se penser indissociablement. En cela l'éducation est notre bien commun, le plus

précieux car notre seule chance de sortir de cette situation mondiale inédite. Ce bien commun-là, contrairement aux autres, est inépuisable, donc sans problème de partage. En revanche, comme tout bien commun et sa gestion, il faut qu'il reste hors marché : l'éducation ne doit subir aucune appropriation privée. L'éducation est une question politique, mais de philosophie politique ; comme notre système social à l'origine (1945), elle doit rester indépendante des différents partis qui se succèdent au pouvoir, mais faire l'objet d'une élaboration collective, démocratique et évolutive.

Pour une éducation aux biens communs, il est important que l'éducation soit bien commun, tout en restant le bien public qu'elle est déjà.

Éducation au bien commun : quels biens communs ? Quelle éducation ?

Un monde humain et solidaire, respectueux du vivant est encore possible. Pour sortir de la crise sociale et écologique mondiale il nous faut éduquer aux biens communs que sont la terre (sol, air, eau et les différents milieux), la biodiversité, le vivant en général, la santé, le climat, mais aussi la protection sociale, nos valeurs humanitaires et la paix.

Ayant fait cet été un super stage avec le secteur philosophie du GFEN sur l'IA, j'ai tenté de voir ce que proposait l'IA. Je ne donnerai ici que quelques extraits significatifs, que j'ai catégorisés.

Des visées générales humanistes et écologistes

— Notre société valorise souvent la production sans limite et la croissance économique. Cette vision pousse à consommer davantage et à extraire toujours plus de ressources. Une éducation au bien commun remet en question cette course effrénée. Elle invite à évaluer la qualité avant la quantité, le partage avant l'accumulation.

— Face au changement climatique, l'éducation doit éveiller les élèves à la valeur du sol, de l'eau et de l'air comme ressources partagées et limitées. Il s'agit de passer d'une approche théorique du développement durable

¹ En principe, car on sait ce qu'il en est réellement de la gratuité et de l'égalité des chances, mais ce n'est pas le sujet ici.

² Programme du cycle 3 ; 2019-2020

³ Source : Ministère de la Culture

⁴ <https://www.artcena.fr/fil-vie-pro/education-artistique-et-culturelle-lecole-et-au-college-les-chiffres-2018-2019>

à un engagement concret dès le plus jeune âge.
— Se sentir responsable : adopter des gestes quotidiens pour préserver l'environnement proche.

— Une éducation véritablement au service de notre Terre et de ceux qui l'habiteront demain.
— L'éducation au bien commun dépasse les frontières et les cultures..

— Notre planète est un héritage partagé, un trésor commun aux générations présentes et futures. Chacun de nous la reçoit en prêt, avec la responsabilité de la respecter et de la préserver.

— Partager les ressources, c'est reconnaître le bien commun avant l'intérêt individuel. L'eau, l'air et la terre ne doivent pas devenir des marchandises, mais rester accessibles à tous.

Des savoirs

— Comprendre d'où viennent les ressources : cycle de l'eau, formation du sol, échanges gazeux de l'air..

— Reconnaître l'impact des activités humaines : pollution, surexploitation, perte de biodiversité.

— La terre sous nos pieds est l'un des piliers de la vie. Elle fournit la nourriture, abrite de nombreux êtres vivants et régule le climat. En enseignant son rôle, ses fragilités et son fonctionnement, on sensibilise à son importance.

— Le changement climatique modifie notre environnement plus vite que prévu. Sécheresses, inondations et vagues de chaleur se multiplient, affectant les communautés. Expliquer ces phénomènes dès le plus jeune âge aide à comprendre les enjeux globaux.

Des pratiques :

— Un apprentissage concret améliore la compréhension des enjeux et renforce l'envie d'agir. Chaque action, même minime, peut ralentir le réchauffement.

— Sorties régulières : visites de stations d'épuration, fermes pédagogiques, forêts locales.

— Projets scolaires : création d'un jardin potager à l'école, suivi de la qualité de l'eau d'un cours d'eau, mesures de la pollution de l'air autour de l'établissement.

— Ateliers pratiques : compostage, récupération des eaux de pluie, etc.

— Les activités autour de la collecte et de la filtration de l'eau illustrent les gestes du quotidien. Elles encouragent à limiter le gaspillage et à protéger les cours d'eau.

— Les promenades en pleine nature révèlent le plaisir d'un air frais, loin du trafic et des fumées. Elles invitent à repenser nos déplacements et à promouvoir des modes plus doux.

— Des projets collectifs renforcent ces valeurs par la pratique. Ils tissent un lien social à travers des actions concrètes et utiles.

— Les enfants construisent des nichoirs, plantent des arbres ou nettoient un ruisseau. Chaque action nourrit leur curiosité et donne du sens aux notions abstraites.

— Un verger partagé, une mare pédagogique ou un composteur collectif mobilisent la communauté. Ils offrent un espace pour expérimenter la gestion des ressources et la coopération. Ils tissent des liens entre générations et cultures différentes.

— Ils créent des cadres favorables à l'éducation vivante plutôt qu'à l'enseignement théorique seul².

Impressionnant de la part d'une machine ! En un premier temps. En y regardant de plus près c'est très quelconque : un peu écolo, un brin critique de notre société libérale et productiviste, moralisateur avant tout, et le top est que presque tout le monde devrait être d'accord. Cela pourrait presque être un nouveau programme scolaire : "y'a plus qu'à faire". En réalité c'est beaucoup ce que certains font déjà, voire depuis longtemps : la pédagogie de projet c'est les années 70-80, (et dès le début du siècle dernier pour l'Éducation Nouvelle !) Il y a une confusion entre pratique et activités à réaliser. Et tant que l'on ne changera pas les pratiques, on ne risque pas de changer la face du monde !

Une éducation au bien commun avec de « nouvelles » pratiques

La question des savoirs dit savants

Ce qui est proposé ici est à nouveau centré sur les savoirs transmis. Une transmission basée sur l'**explicitation** de l'enseignant, idéalement suivie de la **compréhension** de l'élève avant **appropriation**. Les activités se veulent plus "actives", pour rendre l'apprentissage plus attrayant moins ennuyeux. Ludique ou non, ça ne change rien au fait que c'est une soumission de la pensée de l'élève à la pensée du maître. Depuis très longtemps en Éducation Nouvelle on sait que si on explique quelque chose à un élève, pensant bien faire, pensant l'aider, on l'empêche de le découvrir et de l'apprendre. Tout particulièrement au GFEN : "*expliquer empêche d'apprendre car empêche de chercher*". Les pratiques du GFEN sont basées sur la **recherche**, sur l'intelligence collective avec l'apport singulier de chacun. Mais pas une recherche-devinette où

² Toujours cette foutue dualité théorie-pratique, qui chante les louanges du pratique, si attrayant, mais qui ensuite ne valorise que le théorique, pourtant supposé si rébarbatif.

l'on découvre par chance -ou par hasard- une vérité quelconque. Ni une recherche documentaire en vue de produire un exposé, fût-il un chef d'œuvre. Une **recherche** qui fait suite à une problématisation. D'habitude, c'est l'enseignant qui pose les questions et les élèves qui doivent donner les réponses. Et bien sûr le maître pose une question dont il connaît la réponse : ce n'est donc pas une vraie question, et là commence la supercherie³ ! Contrairement à ce que l'on entend beaucoup : il ne s'agit pas d'inverser la situation et que ce soient les élèves qui posent les questions ! Hi ! Non, il s'agit que les élèves **se** posent des questions, et ça ne se décrète pas, il faut donc créer une situation qui le leur permette. Et nous ne sommes alors que dans une phase de **questionnement** et non de problématisation. Il y a problématisation quand il y a construction d'un problème, quand sont mis en relation divers savoirs, un cadre de référence qui sera interrogé en fonction de nouvelles données, une élaboration qui ira jusqu'au seuil de la phase de résolution, permettant d'obtenir des réponses jusque-là inconnues⁴. On peut alors

construire de nouveaux savoirs, parfois de nouveaux concepts, le plus souvent élever le niveau de conceptualisation, et ce dès l'école primaire. (Par exemple sur le vivant, la lumière, l'ombre, la masse, l'horizontalité ou la verticalité, etc.) Cette évolution se fait souvent avec des ruptures. Il y a déconstruction de "faux savoirs" et reconstruction de savoirs plus appropriés, au moins temporairement. Un moteur pour y parvenir est de pratiquer les controverses (débat scientifiques en classe, procès, séminaires, etc.). Des pratiques basées sur la recherche et l'élaboration d'arguments (les **raisons** ou **savoirs** en didactiques des sciences). La confrontation de sa pensée à la pensée de l'autre, la co-construction dans l'écoute critique argumentative permet la création, l'invention de nouvelles solutions. Ce sont donc des pratiques très différentes de la traditionnelle exposition-explication verticale du maître vers ses élèves. Type de transmission dans lequel les savoirs apparaissent comme des vérités toutes faites et non plus comme des constructions humaines, comme des réponses aux questions qui les ont engendrées.

Il se trouve que sur les questions relatives au changement climatique, presque tous les savoirs de base, appris dès l'école primaire depuis Jules Ferry sont erronés ! Justement ceux cités plus haut par l'IA : le cycle de l'eau, ce dont une plante a besoin

pour pousser, ce qu'est la biodiversité et son effondrement, etc. Rien qu'en réinterrogeant ces savoirs-là et en les faisant reconstruire par les élèves, on a des leviers d'actions à échelle locale et humaine pour modifier le climat. On a la même chose concernant les sols : un ramassis de faux savoirs. Or, rien qu'en agissant sur les sols on pourrait absorber notre production annuelle de CO₂⁶. L'IA disait à ce propos : « *L'éducation au bien commun s'enrichit des savoirs indigènes, des pratiques agricoles et des traditions locales.* » Quand on pense que c'est justement les pratiques agricoles ancestrales qui ont saccagé les sols, tout particulièrement le labour ! Peut-on croire que toutes ces brillantes et florissantes cités antiques mésopotamiennes, grecques et autres se sont installées en pleine zone désertique ? Non, les lieux étaient verts et fertiles. C'est le labour qui a détruit ces sols et qui font que ces lieux sont maintenant sur la roche. À court terme le labour est intéressant, notamment il désherbe et fait remonter les éléments fertiles. À long terme il détruit les sols. Autrefois cela ne posait pas trop de problèmes : le sol est fichu ? On allait plus loin profiter d'un sol non encore exploité, abîmé. Mais ce qui était possible à quelques millions d'habitants sur Terre ne l'est plus à 8 milliards. Le labour (depuis que l'humanité laboure) est responsable d'un dégagement de CO₂ égal à la moitié de celui dégagé depuis l'ère industrielle⁷. Et c'est sans parler de la catastrophe à rythme rapide cette

fois-ci, des pratiques agricoles depuis la fin de la seconde guerre mondiale avec tous ces intrants, engrais, pesticides et désherbant. Sous le terme fallacieux de phytosanitaires qui laissent à penser à des soins, ce sont des produits qui sèment la mort dans tout le vivant. Nous tout particulièrement. Une analyse systémique de la situation, avec étude des interrelations et des boucles de rétroactions est à faire pratiquer par les élèves dès le plus jeune âge. Ces études nécessitent une approche collective, coopérative. Les élèves ont la main pour s'organiser, chercher de la documentation mais également chercher des solutions une fois la situation construite et analysée. C'est donc une toute autre éducation que d'écouter la bonne parole du maître à l'école, qui ne mène plus tard qu'à écouter des pseudos débats télévisuels entre scientifiques et lobbyistes.

Il faut prendre le temps d'élaborer ces nouveaux savoirs et arrêter de les assener dogmatiquement.

3 Si c'est toujours l'enseignant qui pose les questions, si l'on n'apprend jamais aux enfants à construire les questionnements, à "problématiser", comment pourront-ils ensuite questionner le monde ?

4 "Vivre une démarche problématisation", lors du stage sciences GFEN 2019, Théorie de l'enquête et problématisation.

5 Démarche GFEN secteur sciences « Comment limiter, faire régresser, le cycle infernal sécheresse – inondation » Biennale E N de Nantes 2024.

6 Ce qui n'empêche pas de se battre socialement pour modifier les infrastructures industrielles, d'habitation et de transports, de limiter les extractions et les productions pour diminuer drastiquement les productions de CO₂.

7 La gestion des sols à elle seule pourrait, donc devrait, permettre de gérer le climat. La gestion des forêts en grande partie également. Il ne faudrait pas en profiter pour continuer à exploiter les hydrocarbures et produire à tout-va... et certaines dégradations sont irréversibles.

Car ce n'est pas seulement ce contenu qui importe, mais plutôt la manière dont il a été construit. Car c'est là que se trouve l'émancipation. Jules Ferry disait que l'émancipation découlait de la possession des connaissances. Ça a été un pas, certes. Mais l'émancipation se tient en fait dans les pratiques d'élaboration du Savoir : ces pratiques qui permettent de penser par soi-même. C'est donc bien au contraire l'émancipation qui permet d'apprendre. Pouvoir sortir de ses représentations premières, souvent liées à sa famille (et à sa religion). Pouvoir en construire d'autres, collectivement. Pouvoir se remettre en question. C'est là que se joue l'émancipation des élèves. Dans les pratiques. Dans un changement de statut pour les élèves. Faire construire les savoirs ce n'est pas juste un "plus pédagogique" pour que la pilule passe mieux, c'est une condition essentielle de l'émancipation. L'émancipation c'est faire confiance et accorder la liberté. Par ces différents temps de travail que sont la problématisation, la recherche, la controverse, la modélisation (élaboration des savoirs), le tout dans un subtil tricotage d'individuel et de collectif, nous permettons à nos élèves **d'être capables de faire ce que nous n'avons pas su faire** : éviter cette crise écologique. (Nous remarquons ici qu'il s'agit d'un faire essentiellement intellectuel. Il n'y a pas que la manipulation qui est importante, elle perd d'ailleurs toute son importance, immense, si on ne la dépasse pas, si on s'y maintient.) Nous les rendons capables de trouver les solutions que nous n'avons pas su trouver⁸. C'est donc précisément tout l'inverse que de continuer à leur transmettre des savoirs dogmatiques tous faits.

La question des savoirs relatifs à l'humain

La crise écologique actuelle est couplée à une crise sociale et économique. S'il y a une autre chose que nous n'avons pas su faire, c'est apprendre à partager, notamment partager les richesses. C'est aussi apprendre à coopérer et encore plus, apprendre la solidarité. C'en est fini des suppléments d'âme dans les cours de morale, alors même que dans le vécu quotidien c'est l'inverse qui est mis en œuvre. Tout cela a abouti au colonialisme, aux guerres... jusqu'au génocide.

Sur ces registres-là aussi, c'est par la pratique, réelle, quotidienne, et dès la prime enfance, que se fera l'apprentissage. Les élèves doivent avoir la main sur la gestion de leur vie dans la classe. Aucune décision ou mesure les concernant ne devrait être prise sans leur avis et prise de décision de leur part. Apprendre à choisir, apprendre à décider, apprendre à respecter et faire respecter les décisions prises par une pratique quotidienne.

L'Éducation Nouvelle s'est attachée à cela depuis plus de 130 ans maintenant. Elle a des savoirs faire et tout une panoplie de pratiques différentes adaptées aux différentes situations. C'est autre chose que les déclarations de l'IA, reprenant les prêches ministériels : « *Les méthodes d'apprentissage doivent être actives et participatives.* ». Ah la participation ! Non : l'autogestion, pour de bon. De toute évidence il y a des choses plus ou moins possibles selon l'âge, et on adaptera, mais que cela reste vrai, sérieux et non une mascarade.

Les questions relatives à la discrimination, aux rapports de domination, au fonctionnement de l'économie en général, à la nécessaire sobriété, à l'obsolescence programmée, à la planification démocratique, à la protection sociale, à la solidarité, doivent être abordées en classe. Sous forme de débats, sous forme de discussion à visée philosophique, les formes potentielles sont multiples : l'essentiel est que tous ces sujets soient étudiés, par tous les élèves, afin qu'ils puissent les maîtriser. Si l'on veut casser la reproduction sociale actuelle par le système scolaire, ce sera par un changement des pratiques. Car le commun ne se décrète pas : il se pratique !

En guise de conclusion

Actuellement l'Homme court à sa perte, car pour toujours plus de profit, il détruit son environnement proche et la planète toute entière ! Pour toujours plus de profit il exploite des peuples et provoque les guerres.

Mais l'éducation ne se limite pas à garantir la transmission des savoirs d'une génération à l'autre. Elle peut émanciper par sa manière de les transmettre. Elle façonne les individus, peut tisser le lien social, préserver et renforcer la démocratie, protéger les biens communs en passant de l'individualisme actuel à l'intérêt général et au respect du bien commun.

« Le feu prit dans les coulisses d'un théâtre. Le bouffon en avertit le public. On crut à un moment plaisant et on l'applaudit ; il répéta, les applaudissements redoublèrent. C'est ainsi, je pense, que le monde périra dans l'allégresse générale des gens spirituels persuadés qu'il s'agit d'une plaisanterie ».

[in Œuvres complètes de Søren Kierkegaard]



⁸ Comme le disait J. Lacan : « Enseigner c'est transmettre ce que l'on a même si on ne l'a pas. »