

EDUQUER ET ENSEIGNER

Intervenant : Jean-Michel Zakhartchouk,
professeur de collège, formateur et militant au CRAP-Cahiers pédagogiques

Animateur : Jean-Paul Tauvel

Dans le grand débat national sur l'école, on a à nouveau posé la fameuse alternative : *éduquer ou enseigner* ? Tant pis si la question est probablement vaine et conduit à répondre « les deux », elle revient comme un leitmotiv qui peut être décliné sous d'autres formes :

- apprentissages ou socialisation ?
- savoir(s) ou savoir-être ?
- instruire ou former un citoyen ?

En ZEP, nous dit-on souvent, le dilemme supposé apparaît de manière encore plus saillante. On sait les reproches qui sont faits à nombre de projets d'être trop centrés sur la socialisation, d'oublier les exigences cognitives, les impératifs du savoir, sous la plume notamment de gens comme J.-Y. Rochex ou J.-P. Terrail (qui fait du coup le procès des pédagogies nouvelles qui sacrifieraient l'ambition intellectuelle en songeant trop à l'illusoire « mieux être »).¹

Il serait trop simple d'évacuer la question en se contentant de formules commodes du type « il faut marcher sur les deux jambes », « il convient de vivre la tension féconde entre ces deux pôles », etc.

Il est intéressant dans un atelier d'acteurs engagés de réfléchir à la question sous la forme suivante :

Comment les deux objectifs d'instruction et d'éducation peuvent-elles s'articuler avec l'idée qu'un apprentissage peut bel et bien être éducatif et formatif, mais aussi que la socialisation sert l'apprentissage, à condition que celui-ci reste présent sous la forme d'une exigence forte liée aux finalités mêmes de l'école ?

On ne laisse pas au vestiaire les réalités sociales

D'un côté, il y a donc l'exigence intellectuelle. Il s'agit d'atteindre des objectifs ambitieux, par exemple de faire travailler sur la littérature dès l'école primaire, d'amener les élèves à une démarche scientifique rigoureuse, de leur apprendre à chercher et trier des documents divers, à justifier des démarches, à développer des capacités d'analyse, etc. Cela ne se fait pas avec des coups de menton et des références à ce qu'il faudrait enseigner en regardant les programmes et les textes officiels, mais bien en partant du réel, en s'appuyant sur les ressources de la pédagogie, et en particulier de la pédagogie différenciée qui permet de trouver des itinéraires différents pour un but commun. La litanie du recentrage sur le fondamental n'a pas grand sens si on ne dit pas :

- d'une part ce qui est fondamental. Il y a des débats à avoir sur le sujet. Parler de « lire, écrire » ne nous aide pas beaucoup. Il y a à définir de manière précise les compétences qu'on attend d'un élève, sans quoi on navigue entre le trop général (savoir lire un texte) ou le trop particulier (savoir conjuguer le présent de l'indicatif, ce qui n'a de sens que si on sait utiliser ce temps à bon escient dans un écrit cohérent). Et sans doute faut-il inclure dans ce « fondamental » des compétences essentielles du XXI^e siècle (rechercher des documents, décoder une image...)

- d'autre part comment faire. Les pétitions de principe ne suffisent pas. Il s'agit bien de se centrer sur les apprentissages, pas sur l'enseignement pour lui-même. Il n'est pas sûr que l'apprentissage de la conjugaison doive précéder l'écriture, bien au contraire. Et il y a une réflexion pédagogique à avoir sur ce comment faire qui ne peut se réduire à une vaine apologie du « bon sens »...

¹ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire* La Dispute/SNEDIT, 2002.

D'un autre côté, tout cela est vain si on ne se préoccupe pas des réalités sociales, si on se contente de déclarer qu'il faut les laisser au vestiaire pour construire l'élève *épistémique*. Et on trouve alors la question de la socialisation scolaire, de la formation de l'élève à partir de l'enfant, ce qui s'appelle en partie « éducation ». Comment éviter de travailler sur les représentations familiales et sociales par exemple de la lecture, de l'écriture, de la santé, du lien avec le passé, etc. ? Comment négliger tout ce que nous apprennent les recherches sociologiques (par exemple les travaux sur l'écrit d'un Bernard Lahire) ? Comment faire comme si ne se posaient pas le problème des conditions de travail et de consommation culturelle, y compris celles de misère sociale ? Sans oublier les questions liées à l'origine ethnique, pour justement éviter l'ethnisation (comment dépasser l'origine, en la prenant en compte) ? Sans oublier les différences garçons-filles.

Il existe deux discours opposés aussi inintéressants l'un que l'autre :

- le discours misérabiliste, qui décrète qu'on ne peut pas faire grand chose (*que voulez-vous ? devant la misère du monde !*) et qui réduit les ambitions ;
- le discours hypervolontariste qui nie les réalités et s'extasie devant les quelques élèves capables d'échapper à la misère culturelle et adhérant aux valeurs de l'école parce que cette dernière aurait su ne pas démissionner.

Il est intéressant dans cet atelier de considérer quelques exemples de pratiques qui s'appuient sur les réalités sociales des élèves, partent de ces réalités sans s'y embourber et en sachant justement en « partir ».

La petite fille héroïne des *Petits enfants du siècle*, de Christiane de Rochefort, se répétait sa leçon de grammaire à laquelle elle ne comprenait pas grand-chose, le soir, devant la fenêtre de son HLM et aimait ce moment-là qui lui faisait oublier le quotidien ; tant mieux à la limite si cela n'avait rien à voir avec la réalité quotidienne ! Certains rêvent de cela : un savoir scolaire purement abstrait, le plus scolaire possible, qui fait échapper, comme je l'ai entendu dire d'un formateur un jour, à la « m... » du quartier. Ce n'est sûrement pas ce que je prône, car c'est priver le savoir de sens - autre que la réussite à l'examen ou le passage en classe supérieure... Comment faire du savoir une façon aussi de « lire » la réalité, comment établir des ponts avec elle ? Ce qui implique de considérer l'enfant, le jeune, derrière l'élève. Ah, pour être élève, je n'en suis pas moins jeune !

Etre « bien » à l'école ne suffit pas

Le départ de Luc Ferry du ministère nous épargnera-t-il les litanies lassantes sur les méfaits de la centration sur l'enfant à l'école et de la loi d'orientation de 1989 qui l'aurait sanctifiée. Rappelons qu'à aucun moment dans la loi il n'est question d'« enfant » au centre, et que la place accordée à l'élève est très contextualisée et se trouve liée aussi à la nécessité de transmettre des connaissances à tous les élèves.

Dans les pratiques effectives, il est vrai qu'on a pu, ici ou là, mettre un accent excessif sur l'idée d'« épanouissement » de l'enfant. Formule creuse bien sûr, car il y a sans doute mille manières de s'épanouir. Disons que l'insistance mise, surtout à l'école primaire, sur le « bien-être » de l'élève a conduit à des dérives. Apprendre ne peut se faire exclusivement dans le plaisir et il faut sans doute renvoyer dos à dos les partisans du tout-plaisir et ceux qui n'ont que le mot « effort » à la bouche. Le plaisir est bien souvent celui d'avoir appris, d'avoir surmonté des obstacles. Apprendre est douloureux lorsqu'il faut rompre avec des habitudes, s'engager, s'impliquer. Meirieu ou Perrenoud nous ont montré que l'individu cherchait le plus souvent des stratégies pour éviter d'apprendre et que le modèle, souvent utilisé dans les pédagogies nouvelles du *petit enfant curieux de tout*, est inopérant pour une majorité des jeunes, notamment adolescents, qui fréquentent l'école. Il faut renoncer aux pastorales qui servent d'arguments aux détracteurs de la pédagogie, feignant de croire que l'école est envahie par l'idéologie de l'animation (les fameux « lycées light », « ignore academy » ou autres « clubs med »). La dérive de tordre le bâton dans l'autre sens et d'ignorer le plaisir d'apprendre, de créer, d'être actif est tout aussi forte que la dérive inverse d'ailleurs. Dans une émission de télévision, on pouvait voir un philosophe médiatique (A.Comte-Sponville) réagir vivement devant un petit film où on voyait une classe type pédagogie Freinet, dans une école primaire ZEP à Nanterre, travailler apparemment de façon active mais aussi rigoureuse : on nous montrait trop, disait-il, l'aspect ludique du savoir alors qu'il aurait fallu montrer une « leçon » sérieuse (et ennuyeuse ?). Les enseignants de cette école, qui avaient l'air motivés et dynamiques, ont dû apprécier.

Par ailleurs, il y aurait aussi à dire sur l'importance qui est donnée à la notion de motivation (en tête des questions pour le grand débat sur l'école), sorte de clé décisive, avec cependant une préoccupation souvent exclusive sur ce qui la *déclenche* en négligeant l'essentiel : les moyens de la faire durer. Certes, il faut créer les conditions d'acceptation des détours qui favorisent la motivation (un mélange subtil de valorisation, de

stimulation et de sécurisation), mais ne pas laisser penser que l'apprentissage se déroulera sans obstacles (« du moment qu'ils sont motivés, ils apprennent »). Plus dure est la chute lorsque les élèves ne comprennent pas que, si on regarde une vidéo, si on fabrique un objet-livre, si on joue un petit spectacle de contes, à l'école, tout cela s'intègre dans un travail qui peut-être apportera un plaisir, mais pas celui de la consommation ou de la simple création, celui de la découverte, de la façon de surmonter les difficultés.

Et là, nous sommes aussi dans l'éducatif. En ZEP plus qu'ailleurs, les élèves ont besoin d'accepter les plaisirs différés, d'entrer dans une démarche longue, planifiée, multidimensionnelle. Lorsque j'organise avec des sixièmes des goûters thématiques de fin de trimestre, ce n'est pas seulement pour passer un bon moment, mais pour évoquer autour du thé à la menthe les contes orientaux, mais aussi le climat du Moyen-Orient (favorable aux ingrédients de ce qu'on va boire ensemble), pour dire des textes lus auparavant ou inventés. Il s'agit là de mêler le plaisir d'être ensemble et la saveur du savoir, ce savoir qui doit être rendu aimable. Rien à voir avec la projection de cassettes vidéo de Disney en fin d'année qui m'agacent au plus haut point, surtout quand ensuite le maître laisse penser que ce qui est sérieux, c'est la conjugaison et l'accord du participe passé.

On n'apprend pas que des savoirs à l'école

Encore une fois, l'idée que je défends ici, c'est bien que l'éducatif est à chercher dans le quotidien des savoirs enseignés, dans l'enseignement, ou si l'on veut la transmission des connaissances bien comprise. C'est dans le travail scolaire que les élèves vont pouvoir, si les conditions sont créées pour cela, apprendre un certain nombre de comportements (je n'aime guère l'expression « savoir être » dans la mesure où on ne sait pas bien ce que cela signifie). Citons par exemple :

- **le souci de vérité**, d'où vérifications, justifications de ce qui est affirmé, recherche des sources de tout document ;
- **la coopération** avec d'autres, l'entraide, mais aussi le conflit fécond autour du savoir (oui ou non, faut-il écrire ici « ez » plutôt que « er » à la fin du verbe : débat possible dans un groupe de « résolution de problèmes orthographiques ») ;
- **la nécessité de l'implication**, valorisée notamment par le fait que la prise de risques qu'elle sous-entend est encouragée, que les erreurs qu'inévitablement elle implique ne sont pas sanctionnées (et même sont parfois exploitées) ;
- **l'acceptation d'entrer dans une démarche de projet**, qui nécessite de surseoir à l'immédiat, de s'inscrire dans un temps long. Bien sûr, c'est plus difficile pour certains enfants que pour d'autres, de par les conditions sociales et familiales dans lesquelles ils vivent. Mais, si l'école ne forme pas à cette attente, à cet engagement dans le long terme, qui le fera ? J'ai connu des enseignants brandissant l'argument que les élèves se lassent vite pour les laisser dans le zapping et le règne du court terme. La démarche de réécritures par exemple, afin d'aboutir à la publication d'une brochure, d'une plaquette, d'un journal, va dans ce sens de construction lente d'un projet, qui doit être approprié par les élèves sans que pour autant on prétende toujours qu'il s'agit de « son » projet.
- **l'adhésion à une démarche visant l'autonomie**. L'autonomie est souvent une tarte à la crème. Il s'agit bien de permettre aux élèves de se passer d'aide, de surmonter la peur d'apprendre seul ; en aucun cas cela ne peut se confondre avec un « débrouille-toi, tu es grand maintenant ». Il faut éduquer au choix, à la prise de décision, et le groupe peut tout autant y contribuer que l'enseignant. Les marges d'initiative laissées, les aides auxquelles l'élève peut décider ou non d'avoir recours vont dans le sens de cet apprentissage.

On le voit bien : il faut recourir à une dialectique subtile entre le désir et l'acceptation de la frustration. Comment mettre en évidence le plaisir d'apprendre ? Sans doute en quittant l'idée du bien-être permanent, en formant à l'inquiétude qui accompagne tout apprentissage (mais qui n'est plus paralysante si elle n'est pas sanctionnée), au risque d'incompréhensions et de régressions qu'il faut neutraliser par une attitude sans cesse bienveillante, par de nombreux moments régulateurs, par de l'habileté tactique (un jour la dictée qui rassure, un autre la leçon qu'on va copier, un autre encore la note d'itinéraire de découverte qu'il faut bien mettre).

La vie scolaire, dans la classe

Si on refuse donc de séparer l'instruction de l'éducation, ou du moins d'établir des fossés entre ces deux objectifs de l'école, le travail en classe au quotidien devient multiforme. Non pas coexistence de moments différents, mais articulation, interaction. Il nous faut chercher dans notre travail d'enseignant (et cela a des conséquences pour la définition du métier) ce qui peut unir cette double dimension.

Lorsqu'on est plutôt sur le versant « savoir », il faut faire émerger les aspects éducatifs, comme nous l'avons vu plus haut. En considérant comme des objectifs importants dès le plus jeune âge la probité intellectuelle, l'écoute réciproque lors d'un débat orienté plus vers la recherche collective d'une certaine « vérité » que vers les joutes oratoires, la formation à l'esprit critique, distingué de l'esprit de critique. Il y a aussi tout à la fois à présenter des « modèles » (le chercheur, le combattant pour la paix, l'écrivain reconnu qui donne du plaisir et qui met en valeur sa langue, disons Marie Curie, Nelson Mandela ou La Fontaine) et à combattre l'admiration aveugle, l'autorité qui ne se discute pas (les « grands Hommes » n'en sont pas moins admirables, mais ils ont leurs faiblesses). On mettra notamment en valeur l'engagement citoyen, sans le confondre avec la vertu morale (la réhabilitation de l'action politique est une exigence forte de l'école aujourd'hui), sans le réduire à l'humanitaire par exemple (risques des journées de l'engagement, qui oublient la dimension politique). Il faut aussi faire apparaître aux yeux des élèves que savoir c'est pouvoir, leur faire découvrir que le savoir donne du pouvoir (une manière d'orienter l'apprentissage de la lecture : en quoi celle-ci donne-t-elle plus de pouvoir ?) On peut trouver un point d'équilibre entre le scientisme (hymne au progrès de par les découvertes scientifiques) et le scepticisme relativiste (cette méfiance envers la science qui nous paraît particulièrement inquiétante). Parfois, l'enseignant manque singulièrement d'ambition et décrète bien vite que tout cela n'est pas à la portée de nos élèves « qui manquent déjà de bases ». Mais quelles sont ces bases ? Faut-il savoir faire des phrases avant de rédiger un récit, ou est-ce que, au contraire, c'est en écrivant qu'on pourra faire de meilleures phrases, quitte à ce qu'il y ait des activités décrochées, des pauses techniques à certains moments sur des points précis. Savoir raisonner, mener une argumentation, très franchement, n'est-ce pas pour le moins aussi essentiel que « d'écrire un texte sans faute » ou de faire des divisions.² On peut s'inquiéter aujourd'hui de la médiocrité du débat public sur la question de ce qu'il est essentiel de maîtriser. La nostalgie de l'âge d'or ne peut tenir lieu de pensée, tout de même !

Si on est plus du côté de la socialisation, il convient de ne pas couper celle-ci des savoirs. La « vie scolaire » n'est pas à côté. Dans une discussion sur un problème de la classe, il faut montrer combien les outils du savoir sont utiles (savoir débattre, savoir prendre la parole, avec tous les aspects techniques que cela implique). Lorsqu'on travaille sur la santé ou sur la sécurité routière, il convient de réutiliser des connaissances, de les activer afin de montrer leur utilité, leur fécondité. La fête de l'école est une occasion de fête, certes, mais aussi de mise en œuvre de savoirs, sinon elle n'a pas de raison d'être. L'anniversaire de tel enfant peut être célébré collectivement, mais on pourra alors se demander ce que signifie « un an », ce que signifie une date, un cadeau, des symboles, etc. Il ne s'agit pas de tout scolariser, mais bien plutôt de faire sauter les barrières entre une vision étriquée du « scolaire » et du « vivre ensemble ». Les savoirs servent en fin de compte à mieux vivre ensemble : à construire une société, à lutter pour le bien-être collectif, à se poser ensemble de bonnes questions qui humanisent, à édifier un univers pacifié, etc.

On voit bien que, dans cette perspective, des dispositifs permettant un travail à long terme sur des projets, impliquant le collectif, ouverts sur la vie sociale, sont positifs et importants. D'où notre plaidoyer vif et déterminé pour les itinéraires de découverte³, pour le décroisement et le travail transdisciplinaire à l'école primaire. Cela ne signifie nullement que le découpage disciplinaire interdise ce travail. Bien au contraire, dans chaque discipline, il est essentiel de se demander avec les élèves en quoi celle-ci contribue au mieux vivre ensemble. L'éducation à la citoyenneté passe par toutes les disciplines (et aujourd'hui un aspect majeur en est l'éducation à l'environnement et au développement durable), mais aussi tout ce qui permet plus tard de vivre mieux (savoir négocier avec les autres, savoir mieux se connaître, être capable de se situer de façon personnelle par rapport à la religion, aux identités, à la politique, aux habitudes éducatives, etc.). Bien sûr, il y a des temps spécifiques dans le parcours scolaire, il ne faut pas tout confondre, mais je voulais simplement (?)

² Voir les nombreux exemples de pratiques illustrant ces propos dans deux ouvrages que j'ai écrits : *L'enseignant, un passeur culturel* (ESF, 1999) et *Enseigner, un métier à réinventer* (Y. Michel, 2002)

³ On trouvera de nombreux exemples d'un tel travail dans *Croisement de disciplines au collège*, en collaboration avec F. Castincaud, CRDP d'Amiens et CRAP, 2001

souligner l'importance de réfléchir dans notre enseignement à tout ce qui éduque et forme pour éviter les formatages (des médias, de la famille,...) et pour donner plus de force aux savoirs que l'on présente à des élèves qui n'en voient pas suffisamment les enjeux et la puissance.

De la classe à l'établissement

Il ne faut cependant pas penser de ce qui précède que tout doit se passer dans la classe. Le lien entre apprentissage et socialisation doit s'étendre à toute l'école, tout l'établissement, voire à une échelle plus grande. Nous avons donné l'exemple de la fête d'école. Au niveau d'un projet d'école, de collège, comment, là aussi, intégrer les apprentissages dans des activités plus éducatives en apparence ? Il est scandaleux que, très souvent, on ne parvienne pas à mettre en place des heures de permanence qui soient des occasions de travail dans nombre de collèges ZEP, des moments d'études dirigées et non un lieu désespérant et sauvage (il faudrait diffuser les expériences des établissements qui parviennent parfaitement à atteindre cet objectif, pourtant bien modeste !). Il est regrettable que des BCD soient de purs lieux de détente au lieu d'être des endroits essentiels de confrontation aux connaissances. Il est peu admissible que pianoter sur Internet avec un aide-éducateur soit autorisé au lieu que les élèves soient vraiment formés à l'utilisation complexe de ce formidable outil de connaissance. Je propose de partir de situations de ce type pour voir comment on pourrait conjuguer éducation et appropriation de connaissances, comment on pourrait construire des projets exigeants mais qui en fin de compte visent un « vivre ensemble » indispensable. En aucun cas il ne s'agit de renoncer aux établissements comme lieux de vie (il faut développer cet aspect) ; bien au contraire, il faut faire du « lieu de vie » une condition nécessaire (mais pas suffisante) pour construire une « maison du savoir, des savoirs ».