



Numéro 32

05.2019

Revue de la Haute École
Pédagogique
des cantons de Berne,
du Jura et de Neuchâtel

Thématique
Direction
et transgression

Enjeux pédagogiques

- 2 Editorial
- 3-4 Regards sur...
- 4 Questions à... Fred-Henri Schnegg
- Dossier thématique**
Direction et transgression
- 5 Présentation du thème
- I. Les questions de gouvernance
eu égard à la transgression**
- 6 Incarner l'autorité : une entrée en fonction
sous le signe de la transgression ?
- 7 Entretien avec Rémi Casanova
- 11 Direction d'établissement et transgression :
un couple contre nature ?
- II. Les fonctions ou les enjeux de
la transgression individuelle face
à une direction établie**
- 12 Entretien avec Daniel Curnier
- 15 Le prescrit d'inclusion en contre-jour
du rôle des formateurs d'enseignants :
« étouffoir » ou levier de cohérence
et de cohésion ?
- 19 Autonomie et collaboration,
une alliance épineuse ?
- III. Direction et transgression dans le cadre
de l'enseignement-apprentissage**
- 21 Entretien avec Philippe Meirieu
- 26 Recension du dernier ouvrage
de Philippe Meirieu *La Riposte*
- 29 L'autorité en classe : (re)construction
d'une posture enseignante
- 32 Le récit : un espace de transgressions
humanistes à partager
- 34 Transgresser le PowerPoint
- 36 Récit littéraire
Un très lent nuage de plumes
- 38 Entretiens croisés
- Pratiques de terrain
- 40 Entretien avec Benoit Gogniat
- 41 Entretien avec Jean-Claude Marguet
- 42 Le plein de ressources
- Espace pratique**
- Étudiant-e-s**
- 43 Au cœur d'une décision d'orientation,
le jugement professionnel
- 44 L'entrepreneuriat ou un outil didactique
en filière gymnasiale
- Médiathèques**
- 45 Un coup de pouce technique
pour l'enseignement de la biologie
- 46 Lire en classe
- 46 Tutos
- 47 Nouvelle malette Burner Games
- 47 laPlattform – sélection de films
- 48 Agenda





De Rougemont, le transgresseur

Une maman fait part de ses craintes au directeur de l'école primaire fréquentée par son fils : « Vous comprenez, Monsieur le Directeur, mon enfant est entré à l'école sachant déjà lire et écrire, et il s'ennuie. Je crains qu'il ne prenne l'école en détestation. Ne serait-il pas possible de le mettre dans une classe où il puisse apprendre quelque chose de nouveau pour lui ? »

Et le directeur, avec une condescendance paternaliste, de répondre : « Ne vous préoccupez pas, Madame, vous savez, à la longue l'école... ça nivelle ! »

On doit cette anecdote, de toute évidence autobiographique, à Denis de Rougemont, lequel se plaisait à la conter¹ aux étudiants de son séminaire de recherche en référence à sa jeunesse neuchâteloise scolairement tourmentée.

C'est le même jeune homme, âgé de 22 ans en 1929, qui s'arroge « le droit de démolir, sans conditions » pour commettre cette licencieuse transgression intitulée *Les Méfaits de l'instruction publique*².

On peut réduire ce pamphlet iconoclaste « écrit en quinze jours » à l'expression cathartique d'un jeune aristocrate surdoué traumatisé par une école publique coupable de former « des gobeurs et des inertes », de « fournir des moutons aux partis ».

Et pourquoi ne pas voir dans ce texte, et dans celui³ qui suivit quarante-trois ans plus tard, une réflexion profonde et visionnaire sur la relation entre l'école et la démocratie, « ces deux sœurs siamoises ». De Rougemont, pour lequel l'égalité des chances constitue un fondement de la démocratie, s'attaque « à cette mauvaise passion égalisatrice se jetant avec fureur sur tout ce qui essaie de dépasser ou de se distinguer ». Pour lui, « l'égalitarisation », qui se traduit par « l'accroissement de l'entropie et la chute des énergies », prépare à une société uniforme, bien alignée et bien réglée.

Rejoignant Raymond Aaron⁴, de Rougemont fustige les systèmes hérités de Napoléon, ce théoricien de l'état totalitaire ayant compris le premier que « par l'école, on peut aligner les esprits, par la conscription militaire obligatoire, on peut aligner les corps et par la presse, on peut aligner les curiosités ». Ce n'est pas tellement d'être aliéné qui révolte de Rougemont, c'est d'être aligné !

Pour lui, l'éducation de l'enfant était le processus essentiel de la formation du futur citoyen, à laquelle l'école aurait dû apporter une contribution majeure en fixant les « absolus » : finalités, buts et valeurs suprêmes.

En 2003, trente ans ont passé depuis la publication de *La Suite des Méfaits*. Dans sa Déclaration, la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* définit les finalités et les objectifs de l'école publique : « L'École publique fonde et assure le développement de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social ; impliquant l'acquisition des aptitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu membre d'une collectivité et de citoyen. »

N'est-ce pas rendre justice à Denis de Rougemont que de déceler là une trace de l'héritage laissé à l'École romande par un de ses jeunes élèves transgresseurs ?

Comme en résonance à ce numéro de la revue *Enjeux pédagogiques* consacré à la direction et à la transgression, la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel coorganise avec l'Université de Neuchâtel une table ronde sur Denis de Rougemont et l'école au service de la personne. À n'en pas douter, le débat sera nourri le 3 juin 2019 à UniNE. À vos agendas⁵ !

Notes

- 1 Fabrizio Frigerio, https://www.academia.edu/34145083/Le_rôle_de_l'école_selon_Denis_de_Rougemont
- 2 Denis de Rougemont, *Les Méfaits de l'instruction publique*, Neuchâtel, 1929.
- 3 Denis de Rougemont, *Suite des Méfaits*, 1972.
- 4 « [Le bonapartisme] anticipation française du fascisme contraint et asservit le peuple prétendument souverain en réduisant les plébiscites à des farces, en érigeant en loi le bon plaisir d'un individu [...] Il se trouve toujours, dans des circonstances favorables, des millions de Français pour compenser leur hostilité coutumière à leurs gouvernants par des élans passionnels, se cristallisant autour d'une personne désignée par les événements (...) Un régime autoritaire, en France, inévitablement se réclame de la grande Révolution, paie tribut verbal à la volonté nationale, adopte un vocabulaire de gauche, fait profession de s'adresser, par-delà les partis, au peuple entier. » Raymond Aron, *L'ombre de Bonaparte*, 1943.
- 5 Plus d'informations : www.hep-bejune.ch



L'exposition « Indestructible Énergie » propose des expériences ludiques pour appréhender l'énergie, ses échanges et sa transformation.
Crédit : Danièle Ludwig/Agence Blip

Indestructible Énergie : une exposition pleine de peps !

La HEP-BEJUNE de Delémont a levé le voile sur la nouvelle exposition annuelle des médiathèques lors d'un vernissage « électrique ». Une trentaine de personnes ont fait le déplacement de la capitale jurassienne en février dernier pour mieux comprendre comment fonctionne l'énergie.

Dans cette exposition de vulgarisation scientifique, le public est invité à chaque station à découvrir comment l'énergie se transforme et donne vie à nos objets du quotidien. Inventés spécialement pour l'occasion, les Blips servent d'unités de référence tout au long du parcours. Comme l'énergie peut prendre plusieurs formes selon le contexte, le Blip se décline en une grande famille : les ÉnergoBlips. À chaque poste, une autre facette de l'énergie se dévoile. Une expérience qui fait toujours son effet est le pendule de Newton. Dans un format bien plus grand qu'à l'accoutumée, des boules s'entrechoquent presque indéfiniment. Surprise, quand on glisse une feuille de papier entre deux d'entre elles, une légère odeur de brûlé se dégage : de l'énergie thermique est ainsi générée !

Histoire de mettre en pratique les connaissances fraîchement acquises, un atelier est proposé aux classes en fin de visite. Les jeunes visiteuses et visiteurs sont appelés à créer un yoyo. Ici, l'énergie mécanique est à l'œuvre : l'accumulation d'énergie lors de la descente du yoyo lui permet de remonter le fil tout seul.

Après un premier passage à Delémont, l'exposition itinérante continue sa route à La Chaux-de-Fonds du 14 mai au 12 juillet et à Bienne du 22 août au 25 octobre 2019.

Information et dossier pédagogique :
www.hep-bejune.ch

Clelia Favre

Comment le chant se transmet-il en classe ?

La Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel collabore avec son homologue du canton de Schwyz au projet de recherche « Song leading capacity » soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique. Mené dans deux contextes linguistiques différents, ce projet se penche sur la manière dont les étudiant-e-s qui se forment à l'enseignement transmettent les chansons à leurs élèves.

Pour Gabriella Cavasino, engagée comme doctorante dans le cadre de cette recherche, « le projet aborde un champ novateur qui est celui, en Suisse, de la didactique de la musique. Car s'il existe déjà beaucoup de littérature concernant le développement musical de l'enfant, très peu de choses ont été entreprises jusqu'ici pour comprendre et définir les compétences nécessaires au Song Leader. On commence à s'apercevoir que montrer des bonnes pratiques et les faire expérimenter par les étudiant-e-s en stage durant la formation s'avère insuffisant pour garantir leur engagement dans le cadre de la formation, pour comprendre les enjeux de la discipline Musique et assurer la réussite de leur enseignement futur ». Cette recherche devrait donc montrer de manière plus claire comment se construit cet engagement et quelles sont les conditions nécessaires pour réaliser un enseignement musical de qualité des chansons aux premiers cycles du Plan d'études romand. « Nous pourrions notamment schématiser et rendre lisibles des procédés qui, à ce jour, restent implicites, et donc difficilement transmissibles, alors qu'il s'agit souvent d'activités déterminantes dans le développement musical des enfants. »

Pour la HEP-BEJUNE, le projet « Song leading capacity » témoigne en particulier de la capacité de l'institution à mener d'importantes recherches dans le domaine des arts et de la didactique de la musique, mais aussi de tisser des liens de partenariat scientifique outre-Sarine. Les résultats de recherche sont attendus d'ici fin 2021.

Claudine Chappuis

EP

Impressum
Coordination de l'édition
et de production
Tristan Donzé et Anais Girard
Crédits photographiques
Fabian Hugo
Conception graphique,
mise en page et coordination
de production
Bogsch & Bacco
Haute École Pédagogique
- BEJUNE
Chemin de la Cliberte 45
2503 Bienna, Suisse
www.hep-bejune.ch
0944 886 996

Remerciements
L'équipe de rédaction de la revue
adresse ses vifs et sincères
remerciements à toutes les auteures
et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes
les collaboratrices et à tous les
collaborateurs qui ont permis
l'édition et la diffusion de ce numéro.
Bienna, mai 2019

Chef du service de l'enseignement de la République et Canton du Jura

Questionnaire de Proust allégé...



Biographie en bref

Né en 1965, marié, trois enfants

École primaire à Bévilard et école secondaire à Malleray

Brevet d'enseignement primaire à l'École normale de Bienne

Licence à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève

Maître de classe à degrés multiples (anciennement degrés 5-9, correspondant aujourd'hui aux degrés 7-11 HarmoS) et directeur de l'école primaire de Jean-Gui

Maître de pratique à l'École normale de Bienne

Maître de 3^e et 4^e (5-6 H) à l'école primaire de Sonceboz

Collaborateur scientifique à l'Office de recherche pédagogique de Tramelan

Formateur en sciences de l'éducation et responsable de l'organisation de la formation à la Haute École Pédagogique BEJUNE

Doyen de la formation primaire puis vice-recteur des formations à la HEP-BEJUNE

Chef du Service de l'enseignement de la République et Canton du Jura

Denis de Rougemont: l'École au service de la personne

« Une machine à fabriquer des électeurs ! » C'est ainsi que Denis de Rougemont définissait l'école obligatoire en 1929, dans un pamphlet à charge intitulé *Les Méfaits de l'instruction publique*. Depuis, l'auteur de *L'Amour et l'Occident* n'a cessé de questionner dans son œuvre le rôle central de l'éducation, nous amenant à rénover nos manières de penser, de chercher, de transmettre. L'enseignement vise-t-il à former des personnes libres et responsables, dotées d'un esprit critique et d'un pouvoir de contestation, jusqu'au cœur même de la société dans laquelle elles vivent ? Ou bien ne s'agit-il que de produire des individus calibrés, en fonction des exigences de l'économie et du marché ? Ces questions sont-elles toujours d'actualité en 2019 ? Pour en débattre, la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel coorganise une table ronde avec l'Université de Neuchâtel.

TABLE RONDE

Denis de Rougemont: l'École au service de la personne
Lundi 3 juin 2019 à 18h à l'Université de Neuchâtel (bâtiment principal, av. du 1^{er}-Mars 26, salle B41)

Plus d'informations:

www.hep-bejune.ch et www.unine.ch/rougemont

Cette manifestation se déroule en marge de l'exposition « Pour une autre Europe: Denis de Rougemont » qui se tient à l'Université de Neuchâtel du 3 mai au 31 juillet 2019, dans le cadre de la Semaine de l'Europe, à l'occasion des commémorations liées au 70^e anniversaire de la création du Conseil de l'Europe, dont l'écrivain et essayiste neuchâtelois est l'un des pères fondateurs.



Quel est le meilleur conseil que l'on vous a donné ?

Dans cette course effrénée qu'est la vie quotidienne, il faut parfois lâcher prise et renoncer à vouloir tout planifier et tout contrôler. On ne peut pas vivre sous pression constante. Ce n'est pas toujours facile de prendre suffisamment de recul, mais j'essaie le plus souvent possible de profiter pleinement de l'instant présent. La vie est précieuse: il faut la vivre maintenant et éviter le piège de rester dans le passé ou de s'inquiéter du lendemain.

Quelle est l'erreur qui vous inspire le plus d'indulgence ?

L'erreur est humaine et relève de tout processus normal d'apprentissage. Chacune et chacun qui veut apprendre ou expérimenter certaines choses doit pouvoir faire des erreurs sans craindre d'être sanctionné. Ce droit à l'erreur que j'estime essentiel ne vise pas à déresponsabiliser l'individu, mais à le délivrer de tout sentiment de culpabilité. Bien évidemment, on doit pouvoir tirer parti des erreurs commises et ne pas les répéter stupidement.

Si vous avez un jour de congé, que faites-vous ?

J'en profite pour me ressourcer en pratiquant notamment des activités sportives ou en allant simplement me balader dans la nature. J'apprécie également de pouvoir passer des moments conviviaux en famille ou avec des amis.

Quel enseignant vous a le plus inspiré ?

J'ai eu la chance d'avoir plusieurs bons enseignants durant ma scolarité. À l'école secondaire, j'ai été particulièrement marqué par un enseignant d'histoire, certes rigoureux et très exigeant, mais qui était un excellent pédagogue, passionné par sa discipline, et qui a su transmettre sa passion en suscitant motivation et soif d'apprendre.

Comment imagineriez-vous l'école idéale ?

L'école doit se montrer exigeante sur le plan des contenus d'enseignement, mais elle doit laisser suffisamment d'autonomie aux enseignants pour enseigner et réfléchir à leurs pratiques. La collaboration entre enseignants doit être privilégiée afin de créer de véritables équipes pédagogiques qui pourront elles-mêmes développer leur école dans une perspective d'amélioration continue.

Qu'appréciez-vous le plus chez vos amis ?

Leur présence, tout simplement!

Quel est le pays où vous désiriez le plus vivre ?

J'aime bien voyager, mais j'apprécie toujours de revenir dans notre coin de pays où il fait vraiment bon vivre. Je m'y plais suffisamment pour y rester!

Dossier

Direction et transgression

6 - 11

12 - 20

21 - 35

- I. Les questions de gouvernance eu égard à la transgression
- II. Les fonctions ou les enjeux de la transgression individuelle face à une direction établie
- III. Direction et transgression dans le cadre de l'enseignement-apprentissage

« Monsieur, répondent les fonctionnaires responsables, vous savez par expérience que nous ne comprenons pas la plaisanterie et que notre temps est précieux. D'ailleurs, les enfants ne se plaignent pas, de quoi vous plaignez-vous ? - Mais on fausse l'esprit de ces enfants... - Mais on nous paye, et ils n'en meurent pas. »

Denis de Rougemont,
Trois pamphlets pédagogiques,
L'Âge d'Homme, 1984

S'il y a bien un dénominateur commun à l'entier des contributions qui animent cette revue, c'est l'idée que toute transgression indique, non sans tourment, une autre direction.

« La première raison de la servitude volontaire, c'est l'habitude », disait déjà Etienne de La Boétie en 1576; non sans rappeler, dans ce même texte, « combien tout tyran s'appuie toujours sur tant d'autres « tyrannisés » « tyrannisant » ». L'école n'a peut-être pas été épargnée de cet effet de tyrannie: ce besoin humain de se mesurer à son prochain et de trouver son seul intérêt égoïste... dans l'évaluation, dans la prise de pouvoir sur l'autre.

Car ce qui donne sens à la gouvernance de soi comme d'une institution, comme le montrent chercheuses et pédagogues, c'est que les principes de gouvernance aient pu être pensés à l'aune d'autre chose que la combinaison statistique du degré de satisfaction, de plaisirs ou de tout intérêt égoïste édicté comme dogme établi, au nom d'un réalisme faussement idéal, d'un semblant de « majorité »: sachez bien, c'est le système, la structure même qui l'entend ainsi!

Le PER³ présente, au sein des compétences à développer, la « collaboration », la « pensée créative ». Les écoles professionnelles mettent en place des travaux « autonomes », en vue de développer « l'interdisciplinarité », à la suite des Lycées, suivant la voie rêvée par Edgar Morin.

Ce que l'on a perdu de direction, ne serait-ce pas celle qui ose se confronter aux principes de justice, d'amour, de liberté ? « Peut-être l'expérience de la transgression, dans le mouvement qui l'emporte vers toute nuit, met-elle au jour ce rapport de la finitude à l'être, ce moment de la limite [...] ? » disait Michel Foucault dans « Préface à la transgression ».

Et le courage de se confronter à l'insondable, au mystère de la subjectivité, aux croyances ? « Articuler connaissances et convictions, voilà décidément, là encore, l'essentiel », comme le dit très justement Philippe Meirieu, dans ce numéro.

On en entend parfois des plaintes au sujet de la disparition des figures tutélaires de la morale, comme du savoir, qui incarneraient l'Institution. Ne manque que Titeuf, ou le petit Nicolas face au proviseur. « Ces gamins, faut les confronter au monde du travail. » Et si l'on confrontait le monde du travail à l'esprit de ces gamins ? Et si nous prenions aussi au sérieux leurs grèves ? Et si nous instaurions une paix de la durabilité à l'image de la paix du travail ? Qui peut faire autorité, sinon la voix qui considère l'historicité des existences et dénonce la tyrannie de valeurs ?

« Des écoles plus raisonnables, cela signifie de futurs parents, de futurs citoyens - et donc la société tout entière y compris des valeurs - plus réfléchis. »⁴ Et questionner les valeurs demande de l'attention, des connaissances et de la rigueur.

Peut-être ne manquons-nous pas de guides, mais d'écoute attentive à l'égard des récits de vie. Transgresser les habitudes, s'orienter vers le sens profond qui dirige les actions. Faire autorité, transgresser la loi du tyran; être responsable, face à soi, face aux autres.

Aussi est-ce une simple transgression que propose ce numéro d'*Enjeux pédagogiques*: transgresser la perspective figée que l'on a de l'autre, dont aucune mesure ne pourra jamais définir les contours par la technicité pseudo-scientifique ou l'idéologie.

La pédagogie, incommensurable dans sa véritable complexité, ouvre sur un certain infini, ou n'est pas.

Tristan Donzé
Responsable de l'édition

Carte blanche

« Einwasserrung », Fabian Hugo

À l'occasion de la prochaine édition des Journées photographiques de Bienne, le photographe, artiste et médiateur culturel bernois Fabian Hugo (anc. Untermahren) a eu une carte blanche pour réaliser une œuvre d'art participative et collaborative sur le thème de la revue « Direction et transgression » en lien direct avec le thème « Flood », propre aux Journées photographiques.

Au cœur de cette association, la collaboration avec la Maison Farel et les élèves de deux classes du Gymnase français de Bienne, coordonnées par leur professeur d'arts visuels Robert Criblez.

« Les étudiant-e-s se trouvent à l'âge de la transition, de l'adolescence, et se voient confrontés à des émotions, des états d'âme débordants et à une ambivalence à l'égard d'eux-mêmes et de leur environnement immédiat.

L'élément symbolisant les émotions est l'eau, qui bouillonne, déborde, mais aussi qui coule tranquille et claire, se fige ou s'évapore selon son état d'esprit. »

Le shooting s'est déroulé à la piscine couverte de Macolin en mars 2019. Les élèves se lancent des ballons à eau multicolores, sautent du plongeur de manière élégante ou maladroitement, plongent dans le miroir lisse de la surface de l'eau, regardent à travers la lentille de l'objectif de l'artiste - qui photographie leurs transgressions, apparences et réflexions troublées.

Avant la performance, l'artiste a présenté son projet artistique. Avec l'aide de leur enseignant, des questions ont été formulées, puis discutées. « Au lieu de servir "l'art" sur une assiette, il s'agit de participer activement, de réagir et d'apprendre. »

Notes

- 1 Les mots sont ceux de La Boétie.
- 2 De La Boétie E. (2000). *De la servitude volontaire*. Mille et une nuits.
- 3 Plan d'études romand de la Conférence intercantonale de l'instruction publique.
- 4 Lipman M. (2011). *À l'école de la pensée*. De Boeck.

Direction et transgression

I. Les questions de gouvernance eu égard à la transgression

Incarner l'autorité : une entrée en fonction sous le signe de la transgression ?

Par Laetitia Progin
Haute École Pédagogique du canton de Vaud
Membre de LEAD et membre de LIFE

Comment des directeurs d'établissement scolaire garants des règles peuvent-ils les transgresser ? Nous y répondrons à partir d'une enquête menée sur l'entrée en fonction des directions (Progin, 2017). Dans cet article, il sera moins question des règles formelles et organisationnelles que des contraintes normatives que les directeurs et directrices veulent respecter lors de leur prise de rôle.

En devenant doyen-ne, directeur-trice adjoint-e ou encore directeur-trice d'établissement scolaire, les individus peuvent anticiper de manière normative ce que suppose le rôle de cadre scolaire par rapport à celui d'enseignant-e. Cherchent-ils à devenir la cheffe ou le chef qu'ils ont eu en tant qu'enseignant-e ? Ou celui qu'ils auraient préféré avoir ? Ce questionnement peut les conduire à mobiliser des représentations quelque peu stéréotypées du rôle de cadre, comme ce directeur débutant qui – en s'exprimant au sujet du costume qu'il porte désormais – raconte « *Je me déguise tous les jours pour montrer qu'il y a une différence entre eux et moi, qu'il y a une différence entre le moi en-dehors et le moi dans l'école. Je crois que les signes sont là* », ou encore cette directrice qui a l'impression que ses collègues, débutants comme elle, se vêtent maladroitement pour manifester leur changement de rôle : « J'ai l'impression qu'il y a des gens qui ont mis un costume pour se costumer, se déguiser. Ça coupe la moitié de l'effet quand même ! ». En même temps, on pourrait facilement penser que cette manière d'habiter le rôle soit considérée par les cadres « qui se déguisent » comme une sorte de protection, d'armature, voire de carapace. En effet, en laissant « tomber le masque », les individus peuvent se sentir vulnérables aux autres (Martuccelli, 2002, p. 221).

Paradoxalement, ce cadrage normatif peut amener les cadres débutants à vivre un certain nombre d'expériences sous le signe de la transgression. En effet, obéissent-ils à ces normes qu'ils se sont eux-mêmes fixées ou qui ont été fixées par d'autres ? Ou les transgressent-ils à un moment donné en laissant « tomber le masque » ? Pourquoi ? Et de quelle manière cela se manifeste-t-il ?

En changeant de fonction, les cadres vivent l'épreuve de la juste distance à adopter, à savoir le tiraillement entre un désir de maintenir un éloignement statutaire et le fait de se sentir encore si proches du corps enseignant. Pour ces nouveaux cadres, il reste, ainsi, à identifier un équilibre entre une distance sociale trop réduite qui ne favoriserait ni la légitimation de son autorité, ni la prise de décision, et une distance sociale trop prononcée qui serait considérée comme l'incarnation d'une autorité supérieure à la fois hautaine et suffisante (Pelletier, 2002). Leur conception normative du rôle de cadre est alors mise à l'épreuve par la réalité qu'ils rencontrent au sein des établissements scolaires et, plus précisément, lors de leurs interactions avec le corps enseignant.

Dans certains cas, lorsque les enseignant-e-s se sentent mal à l'aise face aux signes extérieurs adoptés par les cadres pour légitimer leur autorité, ces mêmes cadres peuvent alors choisir de transgresser les codes qu'ils avaient eux-mêmes fixés ou qui avaient été fixés par l'institution, leurs pairs, la formation. La question du tutoiement et du vouvoiement l'illustre bien :

Ça a été mon grand souci au début quand j'ai commencé. Parce que tout le monde m'a dit qu'il fallait vouvoyer... (...) De la direction, je n'ai pas reçu d'ordres clairs, mais pour certains de mes collègues, tu ne peux pas avoir une relation d'autorité si tu ne vouvoies pas (directrice d'établissement primaire).

J'ai demandé qu'on en reste au vouvoiement pour l'instant (...). Je tiens quand même à me garder cela comme garde-fou pour avoir le temps de construire ma fonction. Cependant, je ne me formalise pas tellement dans les faits. Ce même directeur affirme « Du Monsieur, je n'en veux pas. Et puis, je ne suis pas très à l'aise avec cette histoire de vouvoiement, tutoiement. Donc j'ai pris l'option de dire : il faut m'appeler par mon prénom, parce que c'est ce qui me semble le plus naturel » (directeur d'établissement primaire).

La transgression des normes se manifeste dès le moment où apparaît un malaise dans la relation à l'autre, voire dans l'existence de l'autre. S'il est aisé d'imaginer – hors de l'établissement et hors des relations avec les enseignant-e-s – de quelle manière s'habiller, s'adresser aux enseignant-e-s, il est évidemment plus complexe de le vivre *in situ* dans les interactions de la vie professionnelle. Une fois à l'intérieur des quatre murs de l'école, les codes fixés – quels que soient ceux qui les ont fixés – peuvent être rapidement transgressés, à l'instar de ce directeur d'école qui, s'étant promis de se tenir à distance des enseignant-e-s, leur suggère pourtant d'aller nager le midi ensemble à la piscine. Ce directeur, interrogé lors d'un entretien de recherche, se confiera sur cette sensation d'avoir transgressé les règles et les codes établis.

Ces expériences de transgression en disent long sur le formatage culturel des leaders qui sont mis à distance de toute dimension affective et émotionnelle. Pour autant, « la vie sociale est emplie du conflit larvé entre des individus incarnant leur rôle, et jugés comme des "caricatures" par les autres, et des individus trop à distance d'eux-mêmes, taxés de "cynisme" et d'"inconsistance" par les premiers » (Martuccelli, 2002, p. 214). L'incarnation du rôle de cadre – et ses transgressions – est alors, et sans doute, une question insoluble qui mérite d'être creusée encore et encore... ■

Références

- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Pelletier, G. (2002a). Devenir dirigeant en éducation : entre passages et ruptures. *La revue des échanges. Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*, 19(3), 3-7. Repéré à <http://www.torres.ch/documents/pelletier-dirigeant.htm>
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Berne : Peter Lang.

Entretien

« L'exclusion marque l'échec d'une institution ; et il est parfois salutaire pour tous qu'il en soit ainsi » Entretien avec Rémi Casanova

Propos recueillis
par Tristan Donzé

Maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université de Lille et fondateur de l'Observatoire du bouc émissaire et des violences institutionnelles, Rémi Casanova étudie plus particulièrement le phénomène du bouc émissaire qu'il théorise aujourd'hui à partir d'exemples étudiés dans de nombreuses institutions et dont il fait un « outil de compréhension et de pilotage des institutions ». Il est le coauteur de l'ouvrage *Bouc émissaire, le concept en contextes*. Rémi Casanova était dans l'émission *Tribu* du 21 mars 2019. Le podcast est disponible en ligne sur le site de la RTS.

Exclure un certain nombre d'individus d'une institution donnée suppose souvent la mise en place d'une nouvelle institution qui aura comme fonction de prendre en charge les premiers et les premières exclu-e-s ? Ce fonctionnement en poupees russes trouve-t-il une fin, repose-t-il sur un principe d'économie viable ?

Rémi Casanova L'institution qui exclut le fait par impossibilité d'inclure la différence, de l'intégrer, et plus encore de l'assimiler, c'est-à-dire de la transformer en ressemblance. L'exclusion marque donc, me semble-t-il, sa difficulté voire son échec autant que celle de l'usager exclu. D'une certaine manière, en procédant à l'exclusion, l'institution s'exclut elle-même au regard de sa mission. Ainsi une institution scolaire qui exclut un élève se rétracte et renonce à sa mission et, si elle généralise cette pratique, concourt à sa propre perte. L'exclusion marque la limite, la fragilité, la vulnérabilité, l'impuissance même de l'institution à faire ce pour quoi elle est missionnée. Ces remarques appellent un corollaire classique : la culpabilité à n'être pas parfaite, qui va parfois jusqu'au désespoir de devoir abandonner sa dimension éthique. Si on ajoute la pression sociale qui légitimement voudrait que chacun trouve une place dans les institutions, le mouvement se dirige vers la création de nouvelles institutions d'accueil des exclus. L'observation fine des processus dans les institutions montre différents parcours d'exclusion-inclusion. Le lointain rivalise avec l'exclusion de proximité. Les *exclus de l'intérieur*, pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu et Patrick Champagne, sont ceux dont l'institution s'accommode assez volontiers, dès lors qu'ils ne sont ni trop nombreux, ni trop remuants. Pour ceux-ci, elle crée au besoin des institutions de proximité, généralement en son propre sein : ce sont par exemple, dans le domaine de l'échec et du décrochage scolaires, les dispositifs relais. Ce sont également, dans le champ de l'inclusion scolaire, les CLIS (classes pour l'inclusion scolaire) ou les ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire). On voit d'ailleurs à travers ces dispositifs, les liens parfois pervers qui se nouent entre volonté affichée d'inclusion, réalité vécue d'exclusion et nécessité fonctionnelle d'accueillir et d'inclure à nouveau. D'une certaine manière, cette exclusion montre la vitalité de l'institution par le refus du renoncement de la réalisation de sa mission.

Mais parfois, lorsque l'institution est impuissante à réagir à la problématique de ses usagers, l'exclusion est plus lointaine. Cette distance s'exprime aussi bien dans la forme que sur le fond institutionnel ; elle s'exprime aussi géographiquement, du préfabriqué au fond de la cour de récréation au modèle historique du bagne, de l'asile ou de la maison de correction qui s'accompagnent tous, en outre, d'un éloignement physique. On comprend à travers ces exemples que la volonté éthique d'une société à vouloir conserver une place à chacun se double d'une nécessité organisationnelle.

Évidemment ces logiques trouvent leurs limites, économiquement et intellectuellement. Conjuguées, on assiste à un délitement de l'implication institutionnelle. L'aboutissement extrême se situe alors dans le film réalisé par John Carpenter en 1981, *New York 1997* : l'île de Manhattan transformée en vaste prison, pénitencier à ciel ouvert où la vie s'auto-organise sous la coupe des malfaîtres les plus forts ou les plus malins. L'aboutissement absolu réside dans le modèle de la *cour des miracles*, vaste lieu de non-droit institutionnel historiquement localisé à Paris, où pourtant un Conseil des Trois organisait la vie et rendait la justice, où les escrocs, les miséreux et les malades trouvaient refuge et où, disait-on, les estropiés retrouvaient l'usage complet de leurs jambes et de leurs bras. En deçà de ces exemples, l'État délègue à des associations agréées ou à des ONG.

Dans un entretien, vous insistez sur « la possibilité pour l'institution de modifier son répertoire de réponses habituelles » ? Qu'entendez-vous par là ? En va-t-il de même pour l'enseignant-e face à sa classe ?
Lorsque j'invite l'institution à modifier son répertoire de réponses habituelles, j'en appelle en fait à au moins deux problématiques institutionnelles indépensables : le frottement de l'instituant à l'institué et le triptyque Tradition – Adaptation – Création. Ces pistes interpellent l'institution sur sa capacité d'une part à anticiper les changements inéluctables, d'autre part à susciter et faire émerger des pratiques alternatives, au-delà même des évolutions inévitables.

L'instituant, porteur de modifications imposées, acceptées, espérées voire générées, doit trouver place au sein de *l'institué*, c'est-à-dire au sein des normes, des habits, des modalités organisationnelles existants. Pour cela il convient de s'appuyer sur des procédures, elles-mêmes participant d'un processus plus large communément appelé *d'institutionnalisation*. Ce processus a pour but de réduire l'écart entre l'institué et l'instituant et d'en amortir le choc. Il s'agit alors de bien voir et de bien comprendre les mutations, à travers parfois des signaux avant-coureurs, de façon à bien agir en modifiant leur impact sur les institutions.

Entretien

Si la vigilance mérite d'être permanente, l'action doit être menée au moment opportun. Elle s'appuie sur ce troisième terme du triptyque proposé, la *Création*, qui ne peut s'entendre qu'en lien avec les deux premiers. La *Tradition* renvoie à la filiation, à des valeurs et des figures identificatoires historiques plus qu'à des pratiques. Elle répond à la problématique des racines, de l'origine, de la filiation, des lignées, de l'appartenance actuelle. Elle incite à la réflexion sur le mythe fondateur, ses parts de grandeur mais aussi celles de mutisme, de mystère voire de mensonges dont tous les mythes sont porteurs. Elle correspond à ce que l'institution, de génération en génération, veut transmettre. Car l'institution, aussi, est porteuse d'héritages et ses acteurs sont des héritiers parfois malgré eux. *L'Adaptation* est la condition nécessaire de survie de l'institution. Inutile de s'appesantir sur la notion sinon pour dire que, par définition, l'institution la subit. En permanence elle tente, en se transformant plus ou moins, de réduire l'écart entre l'extérieur qui évolue et l'intérieur qui, naturellement, s'accommoderait davantage d'une absence de remise en question de ses acquis. La *Création* est justement l'occasion d'inventer, d'innover, de découvrir, d'imaginer et de faire de l'institution un lieu tel qu'on le rêverait. La Création, c'est l'instituant idéalisé, celui qui articule le passé au présent pour se projeter dans l'avenir; celui qui, s'il réussit, s'affranchit de celles des obligations extérieures qui sont considérées comme déléterées. Pari utopique, certes, mais indispensable si l'institution ne veut pas perdre ses valeurs. Et pour reprendre la belle formule chantée, je crois, par un groupe de polyphonies corses, *la Tradition que nous voulons pour demain se nourrit de la nécessaire Création d'aujourd'hui*.

L'enseignant, en classe plutôt que face à sa classe, est soumis aux mêmes exigences. S'il ne veut pas subir les évolutions, il ne peut que les anticiper. Et s'il veut continuer à prendre plaisir à enseigner, il ne peut qu'être créatif. Deux piliers soutiennent alors son action et conservent intacte son implication: réflexivité et créativité.

On connaît la part d'arbitraire qui réside dans le choix ou la désignation d'un bouc émissaire. Diriez-vous qu'il en va de même quand l'on parle d'exclusion scolaire ?

Vous avez raison, me semble-t-il, d'en appeler à la part d'arbitraire relative à la désignation d'un bouc émissaire. En effet, choisir un bouc émissaire dépend, en partie, de la volonté des individus, de certains en tout cas. Mais cette part n'est peut-être pas si importante qu'on pourrait le penser, ce serait accorder presque trop de pouvoirs à la volonté des accusateurs. Évoquer la désignation d'un bouc émissaire, c'est en référer d'une part à la construction de la figure du bouc émissaire, à son incarnation, d'autre part au processus qui permet à cette figure d'émerger. Et dans un cas comme dans l'autre, la part de l'arbitraire est réelle mais limitée. Elle est réelle parce que chacun est responsable de ses actes. Chacun peut en répondre selon des choix, généralement légitimés et assumés à chaud et beaucoup moins à froid. Elle est réelle également parce que le mécanisme du bouc émissaire est fondé sur la rivalité mimétique et qu'à ce titre, les rivaux se désignent selon des enjeux et intérêts qui leur sont propres et qui renvoient à leurs desseins. Elle est réelle enfin parce que le mécanisme peut être instrumentalisé. C'est ainsi que la victime désignée peut n'être en rien coupable des tabous institutionnels que son sacrifice va préserver, ni même des accusations dont elle fait l'objet.

Mais elle est limitée si on considère le processus de transformation de signes distinctifs en signes victimaires. Celui-ci opère, aussi, sur la base de considérations fondées et effectives. En d'autres termes, il y a pour partie une conjonction assez objective entre les signes victimaires dont hérite le futur bouc émissaire et les représentations que se fait un groupe, inconsciemment, des maux que doit porter son bouc émissaire. Plus précisément, les signes victimaires hérités d'une filiation ou d'une histoire personnelle antérieure à la participation à un groupe rencontrent à la fois un groupe en crise et une adéquation avec les répulsions diverses des divers membres du groupe. Ces signes victimaires hérités s'accompagnent par ailleurs de signes victimaires construits *hic et nunc*, dans le feu des actions échouées par le groupe et celui des missions non réalisées par l'institution. L'arbitraire est alors en partie concours de circonstances: après un processus parfois très long, le bouc émissaire sera celui qui aura la force d'absorber la violence du groupe en attirant sur lui suffisamment d'accusations de la part de suffisamment d'accusateurs pour pouvoir préserver le groupe de sa dislocation. Le bouc émissaire n'est alors pas toujours celui

qu'on croit ou qui semblait prédestiné. Certains ont des ressources telles qu'ils ne se laisseront pas exclure. D'autres ne seront pas assez forts. Et finalement, le bouc émissaire est celui qui fait l'affaire à un moment où le « tous contre un » doit absolument succéder et se substituer au « tous contre tous ». Pour le groupe, une sorte de *kairos*, de moment opportun pour la désignation puis le sacrifice.

La part d'arbitraire dans l'exclusion scolaire me semble plus importante encore. Essentiellement parce que l'exclu scolaire ne remplit pas forcément une fonction sacrificielle dans une optique de réconciliation. L'exclusion scolaire répond aussi souvent à la rétribution des offenses supposées ou réelles, à la vengeance, à la loi du talion ou à la vendetta qu'au mécanisme du bouc émissaire. Par ailleurs, dans l'exclusion scolaire, l'étiquetage joue pour beaucoup. Les préjugés également, surtout au début du processus. Ce sont ainsi les méthodes documentaires d'interprétation d'Harold Garfinkel qui opèrent. Celles-ci mobilisent certains éléments, partiels, partiels, pour interpréter plus que comprendre une situation. L'arbitraire s'insinue puis s'impose lorsqu'avec Claris de Florian, on constate *Chacun de nous a sa lunette / Qu'il retourne suivant l'objet / On voit là-bas ce qui déplaît / On voit ici ce qu'on souhaite*. Surtout, comme toujours et essentiellement, l'exclusion marque l'échec d'une institution; et il est parfois salutaire pour tous qu'il en soit ainsi.

La peur de l'autre comme la culpabilité... des sentiments incompatibles avec l'idéal d'éducabilité ?

La peur de l'autre me semble naturelle. Elle est au fondement de la relation comme l'attraction vers l'autre l'est également. Chacun navigue *entre défiance et confiance* pour reprendre le titre d'un ouvrage que nous avions publié avec Alain Vulbeau sur la thématique de l'adolescence. Fondamentalement la peur, émotion de base, est l'alerte d'un danger potentiel. Elle est, selon l'adage populaire, *le début de la sagesse*. Au-delà des truisimes qui consistent à proposer de travailler sur soi puis à comprendre et mesurer la projection de ses propres fragilités dans la relation à autrui, la mise en perspective avec l'éducabilité invite à d'autres pistes. Car l'éducabilité représente, me semble-t-il, autant qu'un idéal, un principe de réalité. Un principe qui stipule que *quel que soit le lieu, l'âge, l'état, la condition de la personne, l'acte éducatif reste possible*. Et ce principe se fonde sur quatre piliers, autant de sources susceptibles de ressourcer le pédagogue. De le désaltérer également. Avec ses limites: *on ne saurait faire boire un cheval qui n'a pas soif*. C'est selon moi à ces sources que la peur doit être confrontée, non plus seulement en termes émotionnels mais en termes de rencontres voire de confrontations, y compris pratiques lorsque nécessaire. À travers la peur de l'autre que l'on peut éprouver, n'est-ce pas la peur de son propre échec, au regard des sources de l'éducabilité, qui nous préoccupe ?

Est-ce la peur de désespérer de l'autre, individu à éduquer, de sa capacité à être éduqué, de la croyance humaniste, de la foi en l'homme capable de dépasser et de se dépasser ? Ce serait la remise en cause du mot d'Albert Camus *la grandeur de l'homme réside dans sa décision d'être plus fort que sa condition*, et la déception qui en découlerait.

Est-ce la confrontation à cette sagesse d'expérience qui, tout au long de l'histoire, nous montre des pédagogues de chair et d'os mettre en œuvre ce principe dans les difficultés de la réalité de leur environnement ? Prendre Henri Pestalozzi, Fernand Deligny, Rudolph Steiner ou même Jean Itard comme frères de lutte pour l'éducation et compagnons dans l'adversité est-il envisageable, y compris dans les parts sombres que toute histoire de vie comporte ?

Est-ce la peur de la réalité du quotidien qui, bien souvent, contrarie l'acte éducatif réussi ? La pédagogie répond à la capacité à démultiplier les supports, les activités, à jongler avec les postures, à réguler le prévu, à déroger au prescrit. Est-ce aussi la crainte de ne pouvoir penser ces médiations indispensables que révèle la peur de l'autre ?

Est-ce enfin l'idée de modifiabilité cognitive qui, qu'on s'y remette totalement ou non, fascine, intrigue, inquiète, trouble ? Quel espoir que de se dire qu'il est prouvé que le cerveau est plastique ! Mais lorsque les avancées scientifiques se font marchandes de méthodes à appliquer, de protocoles à respecter à la lettre, que reste-t-il du génie pédagogique ?

Entretien



Il en va de même pour la culpabilité qui représente sans doute un stade à dépasser. La culpabilité, au regard d'un principe d'éducabilité difficile à mettre en œuvre, correspond à la confrontation à la puissance contrariée et à l'efficacité relative. La dépasser revient à accepter de renoncer à la réussite absolue, systématique; à accepter le verre à moitié plein; à comprendre que si rien n'est définitivement joué pour celui qu'on doit éduquer, l'acte éducatif ne repose ni totalement sur le pédagogue, ni totalement sur l'institution qui l'accueille; à s'engager sur un chemin d'humilité. L'éducabilité, c'est sa grandeur, est une valeur en actes au quotidien.

Quels principes éthiques fondamentaux devraient gouverner toute institution selon vous ?

J'en viens à préciser ce que j'appelle une *pédagogie d'institution*. Cette approche conjugue éthique et organisation et, si je voulais enfoncer le clou, je parlerais d'une éthique de l'organisation. Qu'en est-il au fond ? C'est assez simple. Il est question d'appliquer les vertus et les valeurs de la pédagogie à l'institution. La pédagogie d'institution conjugue donc la double idée de la pédagogie, à savoir l'accompagnement et les apprentissages, à la magnifique ambition de l'institution posée comme une réponse, sous la forme d'une médiation organisée, à une problématique estimée non solutionnable par les acteurs eux-mêmes. Dans ce cadre, l'institution met en place les conditions d'apprentissages réussis, c'est-à-dire d'un retour d'expériences au sens étymologique du terme, au service de la mission à réaliser et de l'épanouissement des acteurs qui la composent. Il s'agit alors d'atteindre et d'acquiescer pour tous la plénitude de ses facultés institutionnelles et personnelles. Dit autrement, il s'agit d'une institution qui met en place l'accompagnement de ses acteurs dans leur apprentissage de leurs mission et fonction en même temps qu'un accompagnement en vue d'un apprentissage *sur, par et pour* l'institution et des processus qui la traversent. L'institution devient elle-même accompagnée dans un apprentissage d'elle-même par elle-même et par les acteurs qui la composent, via les *institutions internes*, lieux de conflictualités fécondes, qu'elle met en œuvre. Trois principes inspirants structurent la démarche. La célèbre maxime issue de la pensée morale de Pierre-Joseph Proudhon *l'ordre sans le pouvoir*, l'incitation éthique d'Albert Jacquard *l'émulation plutôt que la compétition* et l'impératif organisationnel d'Edgar Morin *distinguer pour relier*.

En toile de fond de la pédagogie d'institution s'impose le strict respect des interdits fondateurs de l'institution: *l'interdit du meurtre* institutionnel qui consiste à s'assurer que chacun peut remplir sa mission sans entrave indépassable; *l'interdit de l'inceste* institutionnel qui lutte contre l'entre-soi systématique, prône l'ouverture raisonnée aux autres métiers, statuts, institutions et compte par exemple le nombre de partenariats engagés et respectés; *l'interdit du parasitage* qui s'assure que chacun a une place reconnue et que personne ne vit strictement aux dépens de l'institution de façon permanente.

Enfin, la pédagogie d'institution préconise un cadre d'évolution progressif, interactif et cyclique, celui des 4 R de la réussite: *les Repères*, qui posent puis reposent les conditions du vivre ensemble à travers ce qui est permis et interdit, encouragé et banni. *La Responsabilisation*, qui consiste à demander à chacun de répondre de ses attitudes et actes sur la base de projets et responsabilités accordées. Ici, les métiers de la pédagogie institutionnelle se posent naturellement en médiations entre les individus de quelque rang hiérarchique qu'ils soient. *La Reconnaissance*, qui consiste à donner une place ambitieuse à chacun et à la reconnaître. C'est la question de l'estime de soi, de la confiance, mais aussi de l'adhésion et de l'identité collective qui se joue ici, en complément de la logique de responsabilisation adressée aux projets portés. Enfin, *le Respect* de l'institution s'installe, se situant bien en fin de parcours et non en son début. Il n'est rendu possible qu'une fois intégrés les Repères, assumés les Responsabilités et vécue la Reconnaissance comme partie prenante d'un groupe vivant, capable de faire évoluer ses membres.

On le voit, la pédagogie d'institution que je préconise devient un projet, peut-être une utopie, autant qu'une organisation de chaque instant. ■



Direction d'établissement et transgression: un couple contre nature ?

Par Paul-André Garessus, adjoint à la responsable
de la formation secondaire, HEP-BEJUNE

Notes

- 1 Le swiss edtech collider est le premier centre dédié à la collaboration entre la technique et l'éducation au sein de l'École polytechnique fédérale de Lausanne.
- 2 Cet enseignement s'appuie sur un concept multidimensionnel élaboré par le center for curriculum redesign (<https://curriculumredesign.org/>).

Références

Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissements. Les managers de la République*. 2^e édition revue et augmentée. Paris, France: Presses universitaires de France.

Garant, M., Letor C. (Ed), (2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Gather Thurler, M., Kolly Ottiger I., Losego P. et Maulini O. (2017). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne, Suisse: Peter Lang. Fondation we are playlab (2019). Repéré à <https://wap.rocksi/>

L'occasion était trop belle pour résister. Ce numéro d'*Enjeux pédagogiques* nous invite à la réflexion sur la notion de transgression dans le monde scolaire. Dans sa définition wikipédienne, transgresser signifie notamment « contrevvenir à un ordre ». Pour répondre à l'appel de cette revue, la première idée aurait donc pu être... de ne pas suivre la consigne. C'était tentant, mais pas autant que de s'adonner au jeu de la transgression en la cherchant là où on ne l'attend pas forcément. En effet, il est assez naturel de penser qu'est amené à transgresser celui et celle qui reçoit des ordres, des injonctions ou des consignes. Dans le monde de l'école, c'est aux élèves que l'on pense en premier, puis aux enseignantes et enseignants, moins aux équipes de direction à qui l'on prête plutôt le rôle de garantes des règles établies.

Les intentions visées par ce numéro proposent une focale plus large puisqu'elles cherchent à questionner le couple direction-transgression selon plusieurs axes. Ce faisant, on est amené à considérer tous les acteurs de l'école, tant individuellement que collectivement, face aux injonctions qui contextualisent leur quotidien. Ainsi pensera-t-on à l'élève face aux règles de conduite ou aux attentes de ses parents et du corps enseignant, ou à ce dernier confronté aux contenus issus des fameux programmes qu'il faut impérativement traiter. Chaque acteur est par conséquent régulièrement placé devant ce questionnement: faut-il se plier à la norme? Faire ce qui est attendu? Or, pouvoir se poser ces questions présuppose l'existence d'un libre-arbitre, ce qui ne va pas de soi.

Dans l'environnement scolaire, un processus décisionnel peut alors s'enclencher chez les acteurs devant choisir entre conformité et transgression. Il mobilise des préconceptions, des envies, des valeurs, il convoque le rapport aux autres, à l'institution, à la société comme à soi-même. Ce processus complexe s'aromatise d'émotions et de projections en vue d'aboutir à une décision qui conduira, finalement, peut-être à une transgression. Ce processus, aussi mystérieux soit-il encore

aujourd'hui, est aussi une opportunité pour celui ou celle qui le vit d'envisager des alternatives, des pistes nouvelles. C'est l'occasion de défier, mentalement dans un premier temps, les limites imposées par l'autorité incarnée par l'enseignant-e pour l'élève ou par la direction pour l'enseignant-e, par exemple.

La possibilité même de la transgression peut ainsi devenir source de créativité sans qu'il y ait nécessairement transgression effective, sans qu'une loi donnée soit transgressée dans les faits. Prendre conscience de cela n'est pas anodin. Cette perspective pourrait amener à un changement de paradigme, en particulier chez les personnes qui, par leur fonction, exercent une autorité sur autrui. La transgression n'est ainsi plus forcément un mal absolu, l'élément dérangeant à chasser à tout prix.

Avec cette prise de conscience, l'action réflexive d'une direction d'établissement devient capitale. Situés à l'interface entre les sollicitations et injonctions externes à l'école et les acteurs internes à celle-ci, les cadres dirigeants ont une place clé dans la chaîne de distribution du pouvoir et de l'information. En effet, cette position leur permet de jouer le rôle de *facilitateur* (Anne Barrère, 2006) auprès des enseignant-e-s. Ce rôle colore la mission d'encadrement d'une manière particulière: pour Michèle Garant et Caroline Letor (2014), « encadrer signifie alors fournir des cadres d'action » qui fassent sens pour les acteurs internes de l'école. On devine bien qu'il y a là une certaine marge de manœuvre pour les cadres. En s'en emparant, ils peuvent influencer de différentes manières le contexte de travail qu'ils proposent à leurs enseignant-e-s, en *facilitant* par exemple l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques. Pour illustrer concrètement ce point et faire le lien avec ce qui précède, prenons une expérience innovante présentée lors de la première Journée romande de la gouvernance et du leadership en éducation tenue le 18 mars 2019 à Lausanne. Cristina Riesen, directrice de la fondation *we are playlab* et l'une des instigatrices du *swiss edtech collider*¹ de l'EPFL, propose d'accompagner les équipes pédagogiques dans

l'enseignement de la pensée numérique² de manière débranchée (i. e. ne nécessitant pas d'outils technologiques). Sans entrer dans les détails, le principe présenté consiste à placer les élèves en situation de construire une cité nouvelle (*SquareCity*). En prenant en main ce processus créatif selon différents angles (communication, énergie, éducation, architecture, environnement, économie, etc.), les élèves abordent quantité de thèmes du Plan d'études romand édicté par la CIIP (PER). Une des forces de ce projet est de sortir les élèves d'une certaine réalité scolaire ordinaire et de leur permettre de faire travailler leur imagination en toute liberté avec comme seule contrainte l'obligation de collaborer. Ainsi, les expériences conduites jusqu'ici avec ce projet démontrent-elles à quel point le fait d'être sorti des directives et pratiques habituelles renforce la créativité.

Selon l'animatrice du jour, l'idée de ce projet est née du constat que la vitesse à laquelle les plans d'études évoluent est très lente et qu'il faut trouver un moyen de proposer sans attendre aux enseignant-e-s un espace où expérimenter l'enseignement de cette pensée numérique si nécessaire aux citoyennes et citoyens de demain. C'est ici qu'elle établit le lien avec le rôle d'une direction d'école tel que décrit plus haut en le définissant alors ainsi, devant plus d'une centaine de directrices et directeurs: « Une direction devrait avant tout permettre à son corps enseignant de *hacker* [pirater] le système. »

Au-delà de ce seul exemple d'application, cette définition est porteuse d'un message fort à l'attention des directrices et directeurs d'établissement. Même si la majorité d'entre eux font état d'un écart entre autonomie souhaitée et autonomie perçue (Gather Thurler, Kolly Ottiger, Denecker et Meyer, 2017), il reste à n'en pas douter un espace pour réellement incarner de manière personnelle ce rôle d'encadrement *facilitant* une certaine prise de liberté chez les enseignant-e-s. Il se pourrait donc que le couple direction - transgression se révèle *a posteriori* moins contre nature qu'on ne l'imagine *a priori*. ■

Direction et transgression

II. Les fonctions ou les enjeux de la transgression individuelle face à une direction établie

« Un système scolaire qui se fonde sur le système de représentations et de croyances de la Modernité ne peut que passer à côté des véritables enjeux de la durabilité. »

Entretien avec Daniel Curnier, docteur de la Faculté des géosciences et de l'environnement de l'Université de Lausanne

Propos recueillis par Anaïs Girard

Les récentes manifestations étudiantes pour la protection du climat ont mis la lumière sur le travail de thèse de Daniel Curnier, qui pose la question du rôle de l'école dans la transition écologique.

Selon vous, sur quelles valeurs et croyances se base le système scolaire actuel ? Sont-elles compatibles avec la nécessaire prise en considération citoyenne de la question de la durabilité ?

Daniel Curnier L'institution scolaire est indissociable du modèle de développement thermo-industriel. Elle a émergé au début du XIX^e siècle pour répondre aux besoins en main-d'œuvre de l'industrie naissante. Son évolution au cours des deux cents dernières années est intimement liée à l'urbanisation, au développement de l'économie industrielle, à l'émergence de la société de services et plus récemment à la numérisation du monde professionnel. Certains choix ont également été opérés à partir de préoccupations humanistes, mais les politiques scolaires ont été et sont toujours dominées par la conception économiste de l'éducation. Celle-ci poursuit comme finalité la formation de ressources humaines destinées à nourrir l'économie productiviste.

Les valeurs qui dominent sont celles de progrès, de compétition, d'efficacité, de performance, d'individualisme et de mise à distance du vivant. Un système scolaire qui se fonde sur le système de représentations et de croyances de la Modernité ne peut que passer à côté des véritables enjeux de la durabilité. Pour répondre à ces enjeux, la psychologie sociale préconise de s'éloigner de valeurs extrinsèques telles que le pouvoir, la richesse ou l'apparence, qui ont pour but l'obtention de la reconnaissance d'autrui. À l'inverse, l'école pourrait cultiver des valeurs intrinsèques telles que la solidarité ou l'utilité sociale, qui donnent du sens à l'existence indépendamment du regard des autres. L'urgence écologique exige aussi que l'école accompagne les élèves dans la construction d'une identité qui reconnaisse simultanément les dimensions individuelle, sociale et biologique de l'existence humaine.

L'action et la mobilisation citoyennes sont-elles assez abordées dans les programmes scolaires ? Comment analysez-vous les récentes manifestations étudiantes pour le climat ?

Daniel Curnier Malgré les déclarations d'intentions en préambule du Plan d'études romand, la prise en compte des enjeux environnementaux se réduit en pratique à l'insertion de thématiques telles que les changements climatiques ou l'érosion de la biodiversité dans les cours de géographie et de biologie. En effet, les structures institutionnelles ont très peu bougé depuis deux siècles et le temps scolaire est toujours découpé en périodes de durée égale dévolues à une discipline spécifique. En dehors des recommandations des plans d'études pour développer des compétences transversales, rien – ou presque rien – n'est fait pour libérer du temps et accompagner les enseignant-e-s vers une éducation émancipatrice. En effet, sous l'influence des tests PISA de l'OCDE, les politiques éducatives soumises aux principes de la nouvelle gestion publique mettent l'accent sur la lecture, l'écriture, le calcul et la mémorisation de contenus à recracher machinalement lors des épreuves écrites. Seuls les enseignants les plus motivés font l'effort de stimuler le développement des compétences citoyennes. Or celles-ci sont et seront essentielles pour traiter des enjeux de justice environnementale et pour transformer les macrostructures politiques et économiques.

I. Les questions de gouvernance eu égard à la transgression

II. Les fonctions ou les enjeux de la transgression individuelle face à une direction établie

III. Direction et transgression dans le cadre de l'enseignement-apprentissage



Les mobilisations de ce début d'année résultent bien plus d'apprentissages issus des réseaux sociaux que de politiques éducatives à visée citoyenne. Il est évident que l'école d'aujourd'hui permet de mieux comprendre les phénomènes de montée du niveau des mers ou de destruction des forêts tropicales. Mais on sait depuis des décennies qu'emmagasiner des informations n'est pas suffisant pour changer d'attitude, modifier ses comportements et encore moins s'organiser collectivement pour exiger un changement social. Le mouvement étudiant reflète un réel ras-le-bol face au manque de courage des décideurs politiques et à l'arrogance de l'aristocratie financière. Beaucoup de politiciens et politiciennes ne semblent pas avoir saisi la radicalité des changements attendus par la jeunesse.

Vous dites « l'école apprend plus à obéir qu'à s'opposer ». Y a-t-il encore une place pour la transgression à l'école aujourd'hui ? En quoi serait-elle nécessaire à l'apprentissage ?

Daniel Curnier L'acquisition de compétences citoyennes est un objectif prioritaire fixé par les textes officiels. Les défis socio-écologiques contemporains renforcent encore la nécessité d'éduquer les jeunes à devenir des acteurs-trices aptes à mener une transformation profonde de la société. Cette transition écologique passera nécessairement par une remise en cause des rapports de pouvoir actuels. Or l'école est fondée sur l'apprentissage de la discipline et la mémorisation de réponses prédéterminées. Les élèves apprennent peu à questionner une situation sociale ou une décision politique, ainsi qu'à s'organiser pour revendiquer des changements. L'opposition ne devrait pas être un but en soi, mais la mobilisation collective pourrait être stimulée, car elle sera nécessaire pour obtenir les décisions et les mesures qui permettront d'atténuer les déséquilibres écologiques et de s'y adapter. Alors qu'elle se prétend neutre politiquement, l'école se fonde irrémédiablement sur un projet de société issu d'une idéologie. Aujourd'hui, elle apprend aux élèves à penser les défis socio-écologiques à partir de l'idéologie hypercapitaliste et des modes de pensée qui sont à la racine de ces problèmes. Et à ne pas trop remettre en question le fonctionnement des institutions et l'ordre établi.

Dans cette idée de réinventer la société, au vu des défis écologiques auxquels elle est confrontée, que faudrait-il changer dans les politiques scolaires ? Et plus concrètement dans les institutions ?

Daniel Curnier Au vu de l'urgence écologique et de l'ampleur des défis présents et à venir, il faudrait repenser l'institution scolaire à partir d'un projet de société totalement nouveau. Il faut sortir du modèle de développement hypercapitaliste qui détruit le vivant pour construire des modes d'organisation sociale qui le soutiennent. Le respect des équilibres écologiques doit être le cadre indépassable à partir duquel il faut penser les finalités sociales et le fonctionnement économique. Le but de l'économie devrait être de satisfaire les besoins humains. Ces besoins devraient être définis à partir des contraintes écologiques, tout en veillant à la juste répartition des ressources et des richesses. Cela requiert une métamorphose complète de la société et un changement de paradigme au sens profond du terme.



On peut alors repenser les finalités scolaires à partir de ce projet social. L'école pourrait contribuer à transformer le rapport dominant au monde, aux autres et au savoir. Cela signifie sortir de l'anthropocentrisme qui réduit la nature à un ensemble de ressources et de services à exploiter; changer les manières d'interagir avec les autres, qu'ils soient proches ou lointains, humains ou non humains; et finalement dépasser les obstacles que pose la conception moderne de la science. La science moderne découpe le monde en parties distinctes qui sont étudiées par des spécialistes. Elle tend à évacuer les phénomènes complexes au profit de la recherche de lois universelles, exactes et immuables. Or les défis socio-écologiques contemporains sont par essence incertains et multiscales. Il faudrait réapprendre à tisser des liens entre les savoirs disciplinaires, naviguer entre le général et le particulier, ainsi qu'entre les différentes échelles spatiales et temporelles, et, surtout, apprendre à faire face à l'incertitude. Cela implique un changement profond de modèle éducatif, puisque aujourd'hui les élèves sont généralement poussés à mémoriser des savoirs présentés comme des certitudes.

Cette vision n'est pas hérétique. Elle correspond aux recommandations faites par l'UNESCO sur la base de travaux commandés depuis des décennies aux plus éminents spécialistes de l'éducation, parmi lesquels Edgar Morin. Ces travaux préconisent par exemple de placer au centre des apprentissages le développement de la pensée critique, de la pensée complexe, de la pensée prospective et de la pensée transformative. À ces quatre capacités s'ajoutent le débat et l'évaluation éthique, ainsi que le passage à l'action.

Concrètement, le temps scolaire pourrait être réorganisé pour permettre aux élèves de faire interagir des savoirs disciplinaires, afin d'éclairer des problématiques qu'ils auraient eux-mêmes construites. Les élèves pourraient mener des démarches d'enquête sur des thématiques inspirées des enjeux de la durabilité, c'est-à-dire des problèmes concrets auxquels la société est confrontée. En combinant des savoirs disciplinaires et transversaux, ils pourraient construire des éléments de réponse, prendre une décision et mettre en place une action sur le terrain. À un niveau adapté à leur âge, bien sûr.

À ce titre, les établissements et leurs abords pourraient être envisagés comme des lieux d'actions où entraîner des compétences citoyennes telles que la collaboration, le débat et la prise de décision collective, ou encore la réalisation d'aménagements concrets. Les bâtiments pourraient également être construits, rénovés et équipés sur la base des critères socio-écologiques les plus stricts, afin que les élèves puissent évoluer dans un environnement exemplaire. Ils pourraient même être conçus comme support d'apprentissage pour des séquences sur l'énergie, l'eau ou l'habitat. En allant encore plus loin, on pourrait imaginer que les élèves soient impliqués dans la conception ou l'évolution de l'aménagement des établissements, afin qu'ils aient l'occasion de voir le résultat de leurs réflexions et de leurs actions. L'école pourrait aussi devenir un lieu de pratique des compétences citoyennes dans des conseils de classe et des commissions d'établissement dotés de réels pouvoirs décisionnels.



Finalement, il paraît intéressant d'ouvrir l'école sur le monde, que ce soit sur les espaces urbains ou non urbains. En visitant des entreprises, des institutions publiques ou des associations, les élèves pourraient entrer en contact avec les acteurs du secteur privé, de l'État ou de la société civile. En se rendant dans les campagnes, dans les forêts ou en montagne, ils pourraient d'autre part observer les interactions entre systèmes sociaux et systèmes écologiques, ainsi que vivre des expériences permettant de dépasser le dualisme nature-culture.

Ces propositions ne sont pas figées. Elles sont destinées à être discutées. Il faudrait dans l'idéal que l'État organise un important processus participatif pour redéfinir les priorités scolaires à partir des enjeux socio-écologiques du XXI^e siècle. Ces suggestions ne sont pas non plus des délires théoriques. Les pédagogies mises en œuvre par Célestin Freinet et dans les écoles libertaires de Barcelone ou de Lausanne il y a plus d'un siècle ont produit des résultats probants. Avant d'être balayées par l'idéologie hypercapitaliste qui mène aujourd'hui l'humanité droit dans le mur. ■

Le prescrit d'inclusion en contre-jour du rôle des formateurs d'enseignants: «étouffer» ou levier de cohérence et de cohésion?

Par Corinne Monney, PhD
Haute École Pédagogique Vaud, Suisse
Membre associée du Laboratoire LIFE,
Université de Genève

«Le formateur joue dans une pièce dont il n'est pas l'auteur. Parfois, il doit servir le texte à la virgule près, parfois, il lui est loisible d'amener quelques répliques de son cru; dans les cas les moins contraints, il s'approche même de la commedia dell'arte, en improvisant à partir d'une trame [...]».

Perrenoud, 1999, p. 77

Le propos ci-après investigue, dans le cadre de deux univers distincts, celui du politique et celui du formateur d'enseignants, le rôle de ces derniers en contre-jour de prescriptions d'inclusion contradictoires en Suisse romande. Sur la base de résultats sis dans une thèse de doctorat, il met en relief trois rapports aux prescriptions issus de régularités et de variations selon la méthode de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 2012). Une discussion ouvre sur des éléments de généralisation et de réconciliation de ces deux univers: entre une demande sociale externe (la vérité générale des textes légaux du sociopolitique) et l'activité réelle des acteurs de la formation, des éléments de cohésion et de cohérence sont proposés, surplombant par là même les impatiences en tension.

Former au prescrit d'inclusion: des interprétations plurielles

Former les enseignant-e-s au prescrit d'inclusion relève d'une normalisation plus ou moins négociée entre politiques et acteurs de la formation. En effet, l'instance de normalisation du travail (l'employeur) et celle chargée de la formation des travailleurs (la Haute École, l'Université) se sont peu à peu distinguées sous la poussée des processus de professionnalisation. À l'instar de toute formation professionnelle, la formation d'enseignant-e-s convoque la transmission de savoirs et avec elle des normes d'action plus ou moins explicites et partagées (Capitanescu & Maulini, 2014, p. 195). Des intentions curriculaires au travail réel, le rôle attendu revient, dans ce contexte et pour les acteurs, à souscrire aux normes et à devenir autonome et compétent au travers du processus de professionnalisation et des marges de négociation possibles.

Sous l'effet de l'accélération sociale (Rosa, 2012) et de la globalisation, l'expansion des formations des maîtres connaît une forte prescription à la professionnalisation, à la certification et à la normalisation (Maillard, 2003; Maubant, 2010; Demazière, Roquet & Wittorski, 2012; Prairat, 2012). De Ketele (2015) affirme à ce propos que le

système de formation indique qu'une formation s'inscrit dans une institution ou une organisation qui forment un système comprenant des éléments interdépendants orientés vers un but commun: le développement du futur professionnel ou du professionnel en exercice. (p. 117)

L'institution de formation est assujettie à des règles du métier, aux injonctions des autorités nationales, elles-mêmes influencées par des orientations supranationales, etc. Les *curricula* des formations des maîtresses et des maîtres font face à des demandes et des pressions externes et internes, ajoutées à des représentations et initiatives des formateurs eux-mêmes, ce qui constitue «trois sphères d'influence» (Maulini, 2015). La demande externe se déploie alors entre les politiques éducatives émanant de la société et les organes d'évaluation qui assistent ces politiques.

La demande interne provient des formés, des enseignants, des personnels du terrain. Maulini (2015) souligne les pressions paradoxales qui en découlent, à savoir que, d'un côté, la demande externe contrôle les formations et les accrédite tout en leur attribuant des responsabilités; d'autre part, les représentants du terrain, pour s'engager dans le travail, veulent être reconnus et respectés pour accepter d'être certifiés. Dans ce contexte d'une approche individuelle par la compétence – ayant supplanté une logique collective de la qualification (Schwartz, 1997; Olry, 2004) –, les intentions curriculaires sont traduites par diverses prescriptions, notamment les référentiels de compétences. Elles se veulent «instrument de professionnalisation ou de normalisation des pratiques professionnelles des formateurs» (Zaouani-Denoux, 2015, p. 89). Revenons un peu en arrière.

La normalisation a constitué une force puissante au XX^e siècle. Lue comme tradition fondatrice par le corps enseignant, la normalisation, où la norme du métier est d'éduquer le peuple souverain, sera mise à mal par la professionnalisation, martèle en retour l'autonomie et la compétence (Dussel, 2001). L'Occident a une longue histoire de préparation et de formation des enseignant-e-s. Selon Bourdoncle (1997), trois temps se sont succédés: celui de l'autorisation d'enseigner (*licencia docendi*) délivrée par les universités au XII^e siècle, celui des préparations diverses à enseigner les rudiments, celui des écoles normales (établissant la norme d'enseignement, à partir des préparations se généralisant au XIX^e siècle).

De nombreuses chaires d'éducation, de pédagogie, de didactique et des sciences de l'éducation voient ainsi le jour dès le XVIII^e siècle (p. 31).

Les interactions normatives à l'œuvre au cours de ces différentes périodes sont diverses: en effet, il n'est pas rare de voir des normes passer d'un domaine prescriptif à un autre, par exemple une norme propre à l'ordre des mœurs passant par celui de la morale ou du juridique. De plus, les différents impératifs normatifs ont des frontières poreuses, voire indistinctes, et l'emprise des normes sur les actions des hommes est souvent limitée (Pariante-Butterlin, 2005, p. 92).

- Se dessine dès lors un continuum qui comprend quatre formes d'institutionnalisation de la formation des enseignant-e-s pour Bourdoncle (1997):
- «la normalisation du XIX^e siècle: création de lieux où est décrétée la norme d'enseignement par l'État (écoles normales comme institutions monovalentes ne s'occupant que de la formation des instituteurs);
 - l'académisation de 1990 en France: processus qui conduit ces écoles normales à se rapprocher de l'enseignement supérieur tant dans le contenu que dans le fonctionnement;
 - l'universitarisation des années 65-70, par exemple au Québec: absorption des anciennes institutions de formation par les structures habituelles de l'Université;
 - l'évolution vers un partenariat école-université où l'établissement scolaire d'exercice prend une part importante.» (p. 33)
- Former répond conséquemment à des intentions plurielles situées entre les vues du sociopolitique d'un côté, et celles de l'acteur-formateur de l'autre. Voyons comment, en nous centrant au plus près des intentions des acteurs.

Des conceptions de rôle en tension

Les formateurs-trices évoluent entre deux eaux. En effet, si « nul n'a la clef universelle qui l'autoriserait à gouverner "scientifiquement" l'activité des autres » (Schwartz, 2003), les attentes sociales qui pèsent sur les formateurs-trices d'enseignant-e-s sont pourtant bien réelles. Des nœuds de tensions se font jour entre des arbitrages singuliers – émis par les acteurs – et des normes à caractère de vérité générale. Il est attendu des formatrices et formateurs, d'une part, de normaliser sans enfermer, ce qui rend leur rôle socialement ambigu; d'autre part, de s'en tenir à un rôle forcément ambivalent et empli de subjectivité, dépendant d'idéaux personnels, de valeurs, de normes, de représentations de la profession et de connaissance du travail réel des étudiant-e-s enseignants. Selon leur identité professionnelle, leur rapport à la pratique enseignante, leur conception de l'alternance et de leur fonction de modèle, les formateurs-trices peuvent, selon Capitanescu Benetti (2010), se définir donc comme des prescripteurs potentiels, plus ou moins officiels et légitimes. Ils travaillent, en outre, dans un contexte, une institution et un cadre juridique qui leur donnent ou non mandat d'orienter (voire de régir et de sanctionner) les pratiques des enseignant-e-s, ce, en référence à l'état des savoirs savants, aux normes professionnelles et/ou aux directives de l'autorité politique et de l'administration. Bref, les formateurs-trices ont un rôle socialement défini, un rôle établi – comme la plupart des rôles aujourd'hui – dans des transactions formelles ou informelles engageant leur conception de leur rôle et les *attentes* de rôle en provenance d'autrui.

Dans le sillage du *rotulus*, rouleau de parchemin déroulant le texte pour l'acteur de théâtre au Moyen Âge, le rôle s'entend ici, par analogie, comme l'ensemble des conduites socialement attendues de personnes partageant un statut donné (Mendras, 1975; Chappuis & Thomas, 1995). Le rôle est ainsi défini par l'extérieur et en relation avec lui. Le rôle est relié par ailleurs à des normes sociales (modèles de comportement); ces normes deviennent contenus de rôles (PJJ, 2014).

La *conception du rôle* renvoie au fait que les porteurs du rôle – en l'occurrence les formateurs-trices d'enseignant-e-s – ont eux-mêmes une représentation de ce qui est attendu d'eux socialement, et de ce qu'ils retiennent de ces attentes pour gouverner leurs comportements. Les *attentes de rôle* émanent de leurs différents interlocuteurs – ministère, administration, enseignant-e-s, expert-e-s, parents d'élèves ou population – qui conçoivent et expriment plus ou moins clairement ce que serait censé faire un formateur d'enseignant-e-s. En contexte de démocratie avancée et de conflit des modes légitimes de socialisation, les rôles continuent de structurer les rapports sociaux, mais ils sont de plus en plus problématisés, discutés, négociés, moins en amont qu'au sein même des interactions: « La destruction de la société entraîne celle du moi social, défini par un ensemble de rôles tenus dans diverses institutions sociales, comme la famille, l'entreprise, la vie politique. » (Touraine, 2013, p. 14)

Les formateurs-trices d'enseignant-e-s ont des statuts singuliers, mais ils forment une catégorie d'acteurs travaillant pour et dans une institution scolaire qui définit leur rôle de manière plus ou moins stricte ou au contraire flexible (voire floue), et préfigure ainsi leur travail. On peut ainsi prédire certaines de leurs conduites pour deux raisons interdépendantes: d'abord parce que le contexte social exige telle ou telle attitude, consciemment ou non, explicitement ou non; ensuite parce que les intéressés ont eux-mêmes intégré ces normes, qu'ils jugent, priorisent, renormalisent (Schwartz, 2000), se comportant conformément à ce qu'ils pensent bon.

Lessard, Altet, Paquay et al. (2004) envisagent à cette suite un rôle attendu pour les formateurs:

Les agents de toute formation à visée professionnelle doivent devenir en quelque sorte des experts de l'entre-deux, entre la science et l'action, travaillant à la jonction des deux univers, pour que les savoirs issus de la recherche, en se transformant en procédures ou en semi-procédures, habitent le monde de l'action et y apportent quelque lumière. (p. 26)

L'action du formateur-trice consiste à « identifier et nommer la règle du métier, porter un jugement sur l'action de l'enseignant en référence à la règle identifiée, étayer la règle suivie, c'est-à-dire par les circonstances ou le genre professionnel et permettre de construire un lien de signification » (Léontiev, 1984; Méard & Flavie, 2007); ceci suppose de présenter les règles sous forme dilemmatique. La confrontation des points de vue est en ce sens une ressource pour l'apprentissage des formés (Maulini, 1999, p. 67). C'est ce que s'emploie à faire les formateurs: assumer la tension entre l'héritage et le coup d'avance sur les formés. Ils cherchent, arbitrent, aimeraient produire de la cohérence dans un monde pavé de bonnes prescriptions, idéalement.



Enjeux pédagogiques

I. Les questions de gouvernance eu égard à la transgression

II. Les fonctions ou les enjeux de la transgression individuelle face à une direction établie

III. Direction et transgression dans le cadre de l'enseignement-apprentissage

Un rapport lucide aux prescriptions

Rares sont, dans notre recherche², les formateurs qui servent le texte à la virgule. Nonobstant leur activité qui constitue l'un des quatre objets ciblés par la Chaire UNESCO (Picard, 2014) et de nombreux écrits qui s'y sont intéressés (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002; Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998), l'hétérogénéité présente chez les formatrices et formateurs « empêche la profession de formateur de se constituer » (Perrenoud, 1998) et oblige à postuler la complexité du rôle. En effet, le formateur s'adressant à un sujet se formant, il revêt une posture d'entraîneur prêtant main-forte à une autoformation; toutefois, praticien expérimenté doublé d'un théoricien pointu, ceci ne circoscrit que la partie de l'activité renvoyant aux contenus que le formateur dispense.

- Perrenoud (1998), à la suite de Braun (1994), envisage des défis à construire collectivement pour se mettre sur la voie d'une professionnalisation de formateur:
- «travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence;
 - travailler sur les non-dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le monde;
 - partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer, comparer, expliquer, théoriser;
 - aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs;
 - combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser;
 - travailler sur les dynamiques collectives et les institutions sans oublier les personnes [etc.]» (p. 236)

Les formateurs ont des identités, des statuts, des activités protéiformes en tension, entre une attente de rôle externe et une conception propre, elle-même soumise à des forces plurielles. Les prescriptions formelles sont importantes, mais elles se doivent de faciliter l'ajustement contextuel, situationnel, tout en considérant que « le travailleur est porteur d'horizon d'attentes » (Daniellou, 1999). Une liberté par la loi donc, faite de normes antécédentes, inhibitrices ou initiatrices d'activité (Schwartz, 2000) et de focalisations sur les enjeux de son activité (statut, attente de rôle).

Boucliers contre les impatiences en tension – demande sociale et contre-prescription du terrain (Monney, 2017), les formateurs se sentent légitimes dans cette (re)négociation des normes rendue, souvent pour faire leur travail tout simplement, impérative. Clot le dit ainsi (1999):

« La bonne pratique, c'est peut-être la transformation collective – institutionnellement secondée – de l'activité en instrument d'une autre activité. Au-delà de la standardisation et de la compassion, il est encore possible de faire son métier. » (p. 91)

Ce faisant, les formateurs redéfinissent les contours d'une norme intermédiaire (Lantheaume, 2007), renormalisant les injonctions primaires (Schwartz, 2000), transgression nécessaire pour les rendre opératoires et porteuses de sens autant pour eux que pour leurs étudiant-e-s.

Une transmission du prescrit affaire des politiques	Une régulation du prescrit entre prescrit remontant des formés et prescrit descendant	Une transmission du prescrit affaire du formateur
---	---	---

Notes

1 Prescrit ou prescription est utilisé ici au sens d'« injonction émise par une autorité politique » (Berthet & Cru, 2000); le prescrit d'inclusion est compris de manière générique.

2 La méthodologie suivie s'appuie sur les données analysées dans le cadre de notre thèse de doctorat: quatorze formateurs, confrontés à une situation d'inclusion dans leur pratique, ont fourni, sur quatre années, des données sous formes plurielles: des textes écrits où ils relatent une situation vécue de formation d'enseignants les confrontant à une prescription d'inclusion; des entretiens semi-directifs, des

séquences de formation filmées, des autoconfrontations simples et deux temps d'autoprescription. Un processus itératif en trois temps, sur le principe de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (2012) a été poursuivi méthodiquement: identification des données pertinentes, découpage en unités, catégorisation progressive sur la base des répétitions et des variations, saturation de l'information par approfondissement du questionnement. De nos données ressortent un continuum de conception de rôles entre, d'un côté, une vision souscriptive au prescrit sociopolitique

(Monney, 2018), et de l'autre une vision plus émancipée ou émancipatrice. Le centre donne la part belle au prescrit remontant des formés, prévalent dans les formations professionnalisantes avec des formés en emploi, notamment. Notre texte choisit ici donc de s'intéresser à un enjeu bien précis au cœur de la formation des enseignant-e-s, celui d'un effet de l'évolution des rapports entre politique, pratique et chercheur: une conception de rôle particulière au prescrit socio-politique d'inclusion des formateurs-trices d'enseignant-e-s.

Quand d'aucuns se demandent « de quel droit et qui ils sont pour prescrire », d'autres se sentent pareils à une courroie de transmission du pouvoir politique ou à tout le moins dans l'obligation d'endosser les valeurs de l'État employeur. De souscripteurs à reconstruc-teurs dans notre recherche, la majorité des formateurs-trices sont des ajusteurs entre le prescrit primaire socio-politique et le prescrit remontant des formés. Le degré du formateur-acteur constitue un échelon pivot dans la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1981) et un nœud stratégique du processus de professionnalisation en formation ici. En effet, selon sa conception de rôle, le formateur-trice invite ses formés tout en s'invitant à plus ou moins de conformité au prescrit socio-politique.

D'un univers à l'autre : propositions de réconciliation

Au final, la négociation de la prescription est permanente et toujours provisoire (Durrive, 2015). Œuvrant dans l'injonction contradictoire « obéissez aux procédures » (rationalisation) et « prenez sans cesse des initiatives » (renormalisation), le formateur, qu'on peut placer du côté du « pouvoir » (Teil, 2004, p. 106) a priori, ne peut agir dans un environnement qui lui paraît irrationnel : sa première exigence est la cohérence. D'où la fonction rhétorique du prescrit (Monney, 2018). Le prescrit doit donner l'impression que l'organisation du travail maîtrise tout, qu'il n'y a pas d'inconséquence, d'absurdité à exiger une chose et son contraire, le respect de la procédure et son contournement par l'évaluation de la situation « ici et maintenant ». Tandis qu'à l'époque taylorienne, il était admis que l'humain était assimilable à la machine, aujourd'hui la pensée managériale est plongée dans le doute. Car la rationalisation extrême de l'organisation scientifique du travail a, à la fois, montré sa force et ses limites. On continue de pousser à la rationalisation, tout en reconnaissant que l'humain n'est efficace qu'à condition de reprendre l'initiative, d'avoir la liberté d'évaluer les situations qu'il rencontre et de mobiliser ensuite les ressources les plus pertinentes (Durrive, 2015). Acteur responsable, le formateur oscille au final entre éthique de la discussion et de la responsabilité (Weber, 1959). Si l'organisation du travail pose le cadre, elle anticipe les normes antécédentes, afin que ces dernières soient actualisées en situation réelle et anonymes pour laisser à chaque acteur le soin de les personnaliser (Durrive, 2015). Car le contexte fait contrainte. Et c'est dans l'interface des irréductibles contraintes que l'acteur fait montre d'irréductibles initiatives pour agir (Durrive, 2015).

Les prémisses d'un questionnement professionnel peuvent à ce stade être triplement adressées :

- à la profession (est-ce possible de prescrire à des professionnels – par définition autonomes et compétents – et, dans l'affirmative, comment ?);
- à la prescription (tient-elle compte de la recherche scientifique ? est-elle trop, assez, trop peu impérative ? trop discrétionnaire ou surprescrite ? louvoyante ? et à la (dé)fauteur de qui au final ?);
- à l'institution (à quel degré fait-elle allégeance au prescrit primaire ? quel(s) arbitrage(s) (s')autorise-t-elle (ou non) ?).

Entre prescrit formel et prescrit réel, le prescrit est d'abord situé. Les rapports au prescrit sont des rapports aux autres, aux décideurs, aux collègues formateurs et aux formés, prescrits qui dépendent de multiples facteurs : l'historicité, l'*habitus*, la biographie personnelle, le parcours de formation, le contexte d'exercice, le public cible, la représentation perçue de chaque prescrit, etc.

Oscillant entre deux principes de justice contradictoires (l'égalité et l'équité de traitement), entre deux formes de différenciation (structurale et pédagogique), le rapport au prescrit d'inclusion des formateurs-trices et leurs conceptions du rôle témoignent du fait que les individus en charge de la formation se veulent actifs, engagés, réflexifs, critiques, loyaux et transgressifs (quand ils doivent, pour la bonne cause, protéger les formés, réguler les impatiences sociales ou permettre une opérationnalisation sur le terrain). Il s'agit consé-quemment d'un prescrit d'accompagnement, où les gestes d'institutionnalisation sont prépondérants (Pana-Martin, 2015).

Même si une tension se dessine entre cohérence (logique de consensus) et de cohésion (logique de compromis) (Maulini, 2018), et ce de manière collectivement assumée, les formatrices et formateurs l'utilisent comme levier. Les effets de l'évolution des rapports entre politiques et formateurs-trices se nichent probablement ici, dans des rapports renouvelés de rôles d'adultes postmodernes, en quête de cohérence et assumant la complexité du réel. D'une normation, visant à évaluer l'écart entre une situation et une norme qui lui est liée, à une renormalisation rendue impérative pour s'emparer de cet écart et le problématiser pour l'opérationnaliser dans le réel. Ainsi les formateurs-trices, loin de se laisser étouffer par le prescrit, ne cessent de se débattre pour gagner (et faire gagner) des marges de liberté d'agir (dans un cadre prescrit assumé). ■

Références

Allot, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
Bourdonic, R. (1997). Normalisation, académisation, universitarisation, partenariat : de la diversité des voies vers l'université. *Conférence d'ouverture* (123, 28-48. Sao Paulo : Faculté d'Éducation.
Braun, A. (1994). Comment comprendre les termes enseignant, formateur ? Quelles sont les distinctions nécessaires, pertinentes ? Lausanne : ISPPF.
Capitanescu Benetti, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*. Université de Genève. Thèse de doctorat, publiée dans les archives en ligne de l'Université de Genève.
Capitanescu, A. & Maulini, O. (2014). La formation des enseignants doit-elle normer leur pratique ? *17*, 195-214. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques suisses* (HEPS).
Chappuis, R. & Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Paris : PUF.
Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977/1981). *L'acteur et le système*. Paris : Points.
Daniellou, F. (1999). The ergonomist is a worker ? That is the (epistemological) question. In N. Marmaras, *Strengths and weaknesses, threats and opportunities of ergonomics in front of 2000*. Athens : The Hellenic.
Demazière, D., Roquet, P. & Wittorski, R. (dir.) (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.

De Ketele (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*, J.-M. De Ketele, A., Jorro & F. Mehran. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes*. Octarès Éditions.
Dussel, I. (2001). Normalisation et professionnalisation. Deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants. *Recherche et formation*, 38, 63-78.
Glaser, G. B. & Strauss, A. A. (2012). *La découverte de la théorisation ancrée*. Paris : Armand Colin.

Etienné, R., Allot, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former des enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
Lantheaume, F. (2007). *L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance*. Bruxelles : De Boeck.

Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
Lessard, C., Allot, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
Maubert, P. (2010). Quelles universités pour quelle professionnalisation ? In *Les sciences de l'éducation dans les champs de la formation*. Paris : L'Harmattan.
Maillard, D. (2003). La licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'Université ? In G. Felouzis, *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris : PUF.
Maulini, O. (1999). La formation des enseignants à Genève. A la croisée des pratiques pédagogiques et des sciences de l'éducation. *Colloque « La formation dei maestri in Europa. Modelli a confronto »*. Turin : Université.
Maulini, O. (2015). « L'Etat, c'est moi ? » Instruction publique et autonomie des enseignants : des ambivalences aux conflits d'intérêt dans la profession. In *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. Berne : Peter Lang.

Méard, J. & Flavier, E. (2007). Quelle circulation des « règles de métier » en formation des enseignants ? INRP. Formation : support de cours.
Mendras, H. (1975). *Éléments de sociologie*. Paris : Armand Colin.
Monney, C. (2017). Inclure dans une école sélective ? Les formateurs entre deux impatiences. In J. Desjardins, P. Guilbert, O. Maulini & J. Beckers, *Comment changent les formations d'enseignants ?* 30-51. Bruxelles : De Boeck.

Monney, C. (2018). Le rôle des formateurs dans la prescription du travail des enseignants. Le cas de l'école inclusive en Suisse romande. Thèse de doctorat. Université de Genève : FAPSE.
Olyx, P. (2004). Chercheurs, praticiens et situations professionnelles. In P. Rayou & J.F. Marcel, *Recherche contextualisée en éducation*. Paris : INRP.
Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé*. Thèse de doctorat. Conservatoire CNAI.

Paquay, L., Allot, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
Pariante-Butterlin, I. (2005). *Le droit, la norme et le réel*. Paris : PUF.
Picard, P. (2014). Former les formateurs, oui, mais à quoi ? *Conférence « Activités des formateurs d'enseignants »*. Centre Alain Savary IFE/ENS.

Enjeux pédagogiques

Perrenoud, P. (1998). Dix défis pour les formateurs d'enseignants. In P. Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
Perrenoud, P. (1999). *De quelques compétences du formateur expert*. Genève : Faculté des sciences de l'éducation.
RJC (2014). Les trois dimensions de l'ordre social, *Partage de connaissance*, support du 3 novembre. Fribourg : Université. [Page web] Accès : <http://pajpartage.blogspot.ch/2014/11/les-trois-dimensions-de-lordre-social.html>

Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. In *Les Sciences de l'éducation*. Caen : Pour l'Ére nouvelle, 45, 33-50.
Rosa, H. (2012). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence. *Formation permanente*, 133, 9-34.
Schwartz, Y. (2003). *Travail & Ergologie : entretiens sur l'activité humaine*. Octarès Éditions.
Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France.
Teil, P. (2004). Le formateur et le pouvoir. *Empain*, 56, 106-109. Éres Édition.
Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Paris : Seuil.

Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris : Pion.
Wittorski, R. (2012). *Formaliser des savoirs professionnels à l'occasion d'une recherche collaborative*. In B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (éd.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative*. Québec : PUL, Presses de l'Université Laval.
Zaouani-Denoux, S. (2015). Le référentiel : instrument de professionnalisation ou de normalisation des pratiques professionnelles des formateurs ? In J. Vanneveau, C. Colmellere et S. Jakubowski (dir.), *Les processus de normalisation*. Rennes : Presses universitaires.
Zimmermann, P., Méard, J. & Flavier, E. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante. *Carrefours de l'Éducation*, 34, 195-210.

I. Les questions de gouvernance eu égard à la transgression

II. Les fonctions ou les enjeux de la transgression individuelle face à une direction établie

III. Direction et transgression dans le cadre de l'enseignement-apprentissage

Autonomie et collaboration, une alliance épineuse ?

Par Kilian Wirth, assistant doctorant, Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives, FPSE, UniGE

Comment les enseignant-e-s perçoivent-ils la collaboration ? Dans quelle mesure l'autonomie professionnelle revendiquée par les professionnels conditionne-t-elle la collaboration au sein des établissements ? Les productions qui traitent de la collaboration ou encore de l'autonomie professionnelle en éducation sont nombreuses. Borgès et Lessard (2007) définissent la collaboration comme « relevant de l'interaction entre deux ou plusieurs professionnels de l'enseignement qui ont un même statut et portant sur différents objets : les élèves, le matériel didactique, les stratégies d'enseignement, les matières, etc. » (p. 62). Ici, nous nous intéressons au discours tenu par les enseignant-e-s à propos de l'articulation entre autonomie et collaboration au regard de la réforme du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel.

De nombreux travaux scientifiques (Borgès & Lessard, 2007 ; Maroy, 2006 ; Melfi et al., 2014 ; Merini, 2007 ; Tardif, 2013 ; Van Zanten, 2004) montrent que la collaboration est étroitement liée à l'autonomie professionnelle. L'organisation spatiale du travail enseignant – dans un espace fermé – octroie aux professionnels une grande autonomie. Tardif (2013) souligne que « cette organisation par classes signifie que les enseignants ont peu de liens avec leurs collègues (...) » p. 237. La diversification des spécialistes au détriment des généralistes contribue à accroître cette autonomie au sein du collectif. Par ailleurs, cette autonomie peut prendre des formes diverses et être associée à de la solitude (Périer, 2014). D'une manière plus systémique, soulignons que l'enseignant-e dispose d'une autonomie au sein de sa classe, mais nullement au niveau des négociations budgétaires, des questions de formation ou encore d'horaires. (Ingersoll 2011, cité par Dupriez, 2015)

En 2015, Neuchâtel a entrepris une réforme structurelle de son cycle 3. Entre 1962 et 2015, le secondaire I était organisé en filières : maturité, moderne et préprofessionnelle. Les élèves fréquentaient une de ces sections en fonction de leur niveau scolaire en fin d'école primaire. À l'occasion de cette réforme, les politiques ont retenu un système de classes hétérogènes avec deux niveaux dans certaines disciplines.

Ici, nous focaliserons notre propos sur les disciplines à niveaux. Comme le montre le tableau ci-dessous¹, en 9^e année par exemple, les élèves sont orientés en mathématiques et en français en fonction de leur niveau. Ainsi, un-e élève qui obtient des résultats suffisants en mathématiques peut suivre le cours de niveau 2 (niveau 3 décrit dans le PER). *A contrario*, l'élève qui n'obtient pas les moyennes suffisantes sera placé en niveau 1 (niveau 2 décrit dans le PER). Dans le souci de proposer une perméabilité entre les niveaux, et en accord avec l'article 28 d du règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire², il est stipulé que « selon les aptitudes et résultats de l'élève, un changement de niveau peut avoir lieu chaque année au semestre, ou en fin de 9^e et de 10^e années » (p. 7). Le passage entre les



niveaux au semestre et à l'issue de l'année scolaire nécessite une coordination de la part des enseignant-e-s et ce, à différents niveaux: contenus enseignés, rythme d'apprentissage ou encore évaluation. En ce sens, le système de classes hétérogènes avec des niveaux demande une collaboration accrue. Comment les enseignant-e-s réagissent-ils? Comment perçoivent-ils la collaboration dans ce contexte de réforme?

Pour répondre à ces questions, 13 entretiens semi-directifs ont été menés dans le cadre d'un travail de Master en sciences de l'éducation à l'Université de Genève (Wirth, sous presse). Les enseignant-e-s ont été sélectionné-e-s en fonction de différentes variables telles que le sexe, l'âge ou encore le parcours professionnel. Les transcriptions ont ensuite fait l'objet de diverses analyses thématiques (Paillé & Mucchielli, 2016).

Pour faciliter la collaboration entre enseignant-e-s et le respect des programmes, le Service de l'enseignement obligatoire (SEO) a mis en place des ressources telles que des fils conducteurs ou encore des planifications. L'extrait suivant, issu de l'entretien d'une enseignante, illustre cette nouveauté apportée par la réforme:

« Il y a des planifications qui ont été faites par le canton au semestre. Ça veut dire qu'on doit tous arriver à des objectifs, mais qui ne sont plus annuels, mais semestriels et il y a pour chaque branche des chefs de file qui vont gérer la collaboration des branches et puis on insiste vraiment sur la nécessité de respecter ces plans. » (Carla)

Si l'ensemble des personnes interrogées s'accordent pour dire que le nombre d'heures passées à collaborer a augmenté, une grande majorité d'entre elles reconnaissent rencontrer des difficultés. Eloïse raconte:

« C'est parfois tendu, conflictuel. C'est vrai qu'on ne peut pas s'entendre avec tout le monde. On n'a pas les mêmes façons de faire et puis du coup, devoir trouver toujours des compromis pour un grand groupe, (...) pour moi c'est compliqué. Des fois, ça a été même un peu épuisant pour certains. »

Ces difficultés de collaboration ne sont pas surprenantes. Comme le mentionnaient déjà Borgès et Lessard (2007) notamment, la collaboration entre les enseignant-e-s du secondaire n'a jamais constitué un socle sur lequel ils fondaient leurs enseignements. En ce sens, l'activité a très souvent été et demeure solitaire. Les raisons de ces tensions peuvent être multiples: visions de l'école, rythme de travail, savoirs individuels (Tardif, 2013). Les propos des enseignant-e-s interviewé-e-s nous permettent de saisir la perception de l'autonomie en contexte de collaboration.

« J'ai déjà tellement à travailler avec des gens, pourtant c'est ces collègues que j'apprécie bien, mais pour tout (...), j'ai juste envie de pouvoir faire ce que je veux quand je veux et ne pas rendre des comptes. » (Eloïse)

« Peut-être même trop (de collaboration) parce qu'on a l'impression de ne plus avoir de liberté. » (Shana)

9 ^e	Disciplines communes	Disciplines à niveaux FRA - MAT		
10 ^e	Disciplines communes	Disciplines à niveaux FRA - MAT - ALL - ANG - SCN		
11 ^e	Disciplines communes	Disciplines à niveaux FRA - MAT - ALL - ANG - SCN	Disciplines à niveaux	Disciplines à niveaux

Ces deux citations révèlent l'impression de « contrôle » et la perte de « liberté » comme une résultante de la collaboration. Comme nous l'évoquions précédemment, Enthoven, Letor et Dupriez (2015) observent que « les systèmes éducatifs reposent aussi sur une logique professionnelle, caractérisée par l'autonomie laissée aux enseignant-e-s dans leur méthode d'enseignement (...). L'acte d'enseigner est généralement peu prescrit par des textes administratifs, il demeure un acte créatif recréé en fonction des particularités de chaque situation de classe » (p. 96).

Dans un contexte de réforme structurelle, le souhait de collaboration peut sembler être un enjeu mineur au regard de la refonte du système. Toutefois, la collaboration entre professionnels renvoie à de nombreux éléments qui structurent la façon de percevoir la profession. C'est en contexte de collaboration que les différentes identités professionnelles viennent s'entrechoquer ou que le sentiment de contrôle peut émerger. Enseigner reste, dans le contexte neuchâtelois, un acte solitaire, et il n'est pas à exclure qu'il soit revendiqué comme tel par les enseignants. Il s'agirait toutefois d'une surinterprétation des données que de dépendre un tableau trop sombre de la collaboration. Alors qu'elle peut apparaître comme un acte contraignant, certains enseignants ont trouvé en elle, comme David, une façon d'être « beaucoup plus fort pour expliciter, défendre nos choix (*face aux parents*) ».

Cette étude se fonde sur un discours rapporté des professionnels. Comme Enthoven, Letor et Dupriez (2015) ou Merini (2007), nous pourrions, à l'avenir, proposer une analyse des conséquences de la collaboration par l'observation des pratiques professionnelles en classe. Par ailleurs, il pourrait être pertinent d'intégrer à l'analyse la dimension de l'établissement. Quel rôle jouent les directeurs d'établissements dans la définition et l'ampleur des collaborations entre enseignant-e-s? Comment intégrer dans l'analyse le concept « d'identité d'établissement » (Draelants & Dumay, 2011)? Dans quelle mesure cette culture d'établissement conditionne-t-elle les collaborations? Quels effets produisent les formations proposées par les directions sur la dynamique collaborative? Enfin, nous pourrions questionner les référentiels des enseignant-e-s, certains sont-ils plus propices à une forme de collaboration? ■

Notes

- Tableau trouvé à l'adresse suivante: <https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Pages/ec-ren.aspx>
- Règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire; 401.101; 6 mai 2015.

Références

- Borgès, C. & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? In Jean-François Marcel éd., *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 61-74). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école?* Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle: un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 192, 95-108.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Melli, G., Riat, C., & Wentzel, B. (2014). *Etude sociodémographique sur la profession enseignante dans l'espace BEJUNE*. Bienne: HEP-BEJUNE.
- Merini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant: du mythe à l'analyse d'une réalité. In Jean-François Marcel éd., *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 35-47). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissements dans la socialisation professionnelle des enseignants: le cas des professeurs des collèges périphériques français. In M. Tardif & C. Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 209-223). Bruxelles: De Boeck.
- Wirth (sous presse). *Mise en œuvre et effets de la réforme du secondaire 1 dans le canton de Neuchâtel: le point de vue des enseignants* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.

Direction et transgression

III. Direction et transgression dans le cadre de l'enseignement-apprentissage

« La transgression n'est signe d'émancipation que quand elle n'est ni vécue comme une défaite, ni souhaitée comme une victoire »

Entretien avec Philippe Meirieu, professeur des universités émérite en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2

Propos recueillis par Tristan Donzé

Dans l'esprit de son ouvrage paru récemment *La Riposte. Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*, Philippe Meirieu répond à nos questions au sujet de la transgression.

Diriger ou transgresser? L'un ne va-t-il pas sans l'autre?

Philippe Meirieu Il est difficile de répondre à cette question tant les termes de « direction » et « transgression » sont polysémiques. Pour avancer un peu, je vous propose un petit détour par trois notions: « connaissance », « conviction » et « certitude ». Un « sujet », pour moi, se construit dans une dialectique entre *connaissances* et *convictions*: les premières renvoient à tout ce que nous apprenons, tant en termes de savoirs d'usage (ce qu'on nomme souvent les « savoir-faire ») que d'informations diverses (« savoir que... ») et de conceptions étayées (« savoir pourquoi... »). Ces connaissances, pour être utilisées efficacement, tant dans le domaine de l'action que dans celui de la pensée, doivent être « validées »: elles le sont grâce à l'expérience acquise, à la vérification ou à la démonstration. Quand elles sont « validées », ces connaissances sont « partageables à l'infini », comme le disait le philosophe allemand Fichte; c'est-à-dire qu'elles peuvent être transmises à toute personne qui veut bien faire usage de son entendement; on ne peut les contester que dans le registre de la rationalité, si on les invalide par des faits ou éléments nouveaux, ou bien si l'on montre que leur présentation est incohérente, porteuse de contradictions. Nous avons tous besoin de connaissances de toutes sortes pour exercer un métier éducatif... Mais nous avons aussi des convictions: nous croyons à des idéaux, nous avons des valeurs, nous nous donnons des objectifs qui, même s'ils correspondent aux directives de l'institution, ont besoin de s'incarner à travers l'engagement de celui ou celle qui les portent concrètement...

Et nous avançons ainsi sur deux jambes: nos connaissances viennent nourrir mais aussi, parfois, ébranler nos convictions et nos convictions nous engagent dans la recherche de nouvelles connaissances pour mieux les étayer et les réaliser. Un directeur ou une directrice ont donc à la fois des connaissances et des convictions: il sait et il croit. Et il sait distinguer ce qu'il sait de ce qu'il croit: c'est pour cela qu'il est, tout à la fois, un « convaincu » – qui n'hésite pas à manifester clairement ses convictions – et un « connaisseur » – qui doit mettre à jour sans cesse ses connaissances.

Jusque-là, rien de très original! Le directeur-trice doit avancer, comme tous les humains, de connaissances révisables en convictions questionnables et vice-versa. C'est ce qui fait de lui un être, à la fois ferme et ouvert, clair et apte à la remise en question. Mais il arrive que cette dialectique entre connaissances et convictions se grippe et que les unes et les autres s'agrègent au lieu de s'interroger réciproquement. La « mâchoire » se referme alors sur des « certitudes » qui se présentent comme étant, tout à la fois, des objets de connaissance parfaite et des sujets de convictions intangibles. Il n'y a, alors, plus aucune place au doute, au débat, à l'enrichissement et, a fortiori, à la moindre « transgression ».

La certitude fonctionne comme une manière de s'enfermer dans une tour imprenable: je n'ai plus rien à apprendre et je ne veux rien savoir, je sais ce que je crois et je crois ce que je sais car ils ne font qu'un. La certitude abolit ainsi toute possibilité de dialogue authentique et, dans ses formes extrêmes, radicales, se fait violence psychique, institutionnelle ou physique. La certitude donne tous les droits et abolit la possibilité d'entrer en relation avec l'altérité. Face à la certitude, il n'y a de « réponse » que par d'autres certitudes. Et, à terme, ce qui se profile, c'est l'affrontement des certitudes!

Alors, si vous voulez dire que « diriger », cela ne peut pas consister à « imposer ses certitudes », et bien, oui, « direction » ne va pas sans « transgression ».

Directrices ou directeurs d'établissement, aujourd'hui plus que jamais, ont-ils une responsabilité face aux enjeux pédagogiques qui se jouent dans les institutions?

Philippe Meirieu Un directeur ou une directrice d'établissement scolaire ont, évidemment, une responsabilité pédagogique, mais vous avez raison de souligner que les choses ont évolué dans ce domaine. Tant que « la » pédagogie ne faisait pas problème, tant qu'elle était sociologiquement et professionnellement holistique, installée dans des certitudes partagées, le directeur ou la directrice pouvaient se contenter d'incarner ces certitudes et de veiller à leur mise en œuvre homogène. Mais, à partir du moment où le débat pédagogique s'est installé dans l'espace démocratique, depuis qu'il n'y a plus de certitude absolue, verticale, unanimement reconnue, la pédagogie a quitté le domaine des certitudes pour entrer dans celui de la dialectique entre les connaissances et les convictions. C'est, à mes yeux, plutôt une bonne chose, mais cela change radicalement la donne pour qui veut « diriger »: il n'est plus là pour imposer une « ligne », il est là pour aider à mettre en débat connaissances et convictions afin de faire avancer un collectif éducatif vers un projet cohérent.

Cela veut dire, bien sûr, qu'il/elle se donne les moyens d'acquérir et de partager les informations nécessaires à la conduite d'un établissement et à la réussite des élèves, mais aussi qu'il/elle cherche à faire émerger et à catalyser des convictions communes qui vont permettre de mobiliser une équipe. Cela veut dire aussi qu'il/elle veillera, au quotidien, sur la cohérence, toujours, à reconstruire, entre les convictions et les connaissances d'une part... et les pratiques de l'autre! Car, trop souvent, les premières sont à usage purement spéculatif et ne parviennent pas à faire évoluer correctement les secondes. Le directeur ou la directrice sont donc « embarqués », comme disait Pascal, dans une aventure pédagogique où la question des finalités (les convictions) interagit en permanence avec la question des connaissances (sur l'école, les élèves, les disciplines à enseigner, les apprentissages...) et la question des pratiques...

Comme vous le décrivez dans *La Riposte*, à l'instar des premiers gestes intentionnels et humains de Pinocchio – qui après avoir offert quelques sourires moqueurs à son créateur, Gepetto, lui tire la langue – doit-on irrémédiablement faire face à l'action transgressive de l'apprenant-e, et serait-ce en cela que l'on trouve une belle part de leur humanité ?

Philippe Meirieu Je le crois volontiers... Mais à deux conditions symétriques: d'abord il nous faut échapper à ce que Vladimir Jankélévitch nomme « la tentation de la belle souffrance » où l'on jouit, en quelque sorte, de l'apitoiement sur soi-même face à la transgression de l'autre. L'éducateur-trice est, en effet, tenté de se considérer alors comme une « victime » de l'insolence, de l'ingratitude, ou simplement de l'indifférence ou du rejet de ses élèves. Il bascule facilement, dans ce cas, dans le registre de la plainte systématique, au point d'en faire même, parfois, un marqueur identitaire... À l'inverse, l'éducateur-trice peut prendre une forme de plaisir étrange à provoquer délibérément la transgression, quitte à manipuler l'enfant ou l'adolescent pour pouvoir se réjouir ensuite de son comportement. On connaît l'injonction d'André Gide à la fin des *Nouritures terrestres*: « Nathanaël, jette mon livre... ». Mais cette injonction peut soit relever d'une forme de violence – Nathanaël n'est peut-être pas encore en mesure de jeter le livre, ou bien ne le souhaite-t-il pas – soit se renverser en séduction au second degré: « Je ne vais certainement pas jeter le livre de quelqu'un qui a la grandeur d'âme de me demander de le faire! » La transgression n'est signe d'émancipation que quand elle n'est ni vécue comme une défaite, ni souhaitée comme une victoire. Quand elle vient de surcroît en quelque sorte.

L'historicité régionale – particulièrement en Suisse – empêche parfois d'homogénéiser les apprentissages, les manières de faire, les moyens d'enseignement, les cultures propres... ces hétérogénéités et ces colorations de pratiques ne sont-elles pas riches pour un enseignement humaniste ?

Philippe Meirieu Je crois que l'homogénéité est toujours, aujourd'hui, largement illusoire. Même dans la classe la plus homogène, il y a une grande hétérogénéité! Qui plus est, la recherche de l'homogénéité à tout prix me semble dangereuse: pour l'obtenir, on est toujours tenté de réduire un collectif au plus grand dénominateur commun – c'est-à-dire, parfois, à pas grand-chose – et d'externaliser le traitement de ce que l'on ne parvient pas à intégrer. Au contraire, l'hétérogénéité est une formidable richesse et la pédagogie ne l'utilise pas assez: si nous étions capables de regrouper les élèves sur d'autres critères que l'âge et le niveau, d'utiliser systématiquement le monitorat et l'entraide entre des élèves d'âges et de niveaux différents, de pratiquer les « échanges réciproques de savoir » entre des élèves de différentes spécialités, nous ferions faire un grand pas à l'institution scolaire. Mais, hélas, sur ce point, nous sommes terriblement en retard, même au regard de Pestalozzi ou de Grégoire Girard.

En ce qui concerne les hétérogénéités historiques et culturelles, je crois qu'il en est de même: c'est une formidable richesse. Mais à condition, bien sûr, que cela n'empêche pas d'identifier et de relever ensemble – chacun à sa manière – les défis que nous avons à affronter aujourd'hui et, tout particulièrement, l'urgence d'une décélération scolaire permettant l'émergence de la pensée et l'accès à la culture. Respecter les spécificités ne doit pas empêcher de se donner des finalités communes... Or, c'est tout l'inverse que la France et beaucoup de pays font aujourd'hui: les finalités de l'institution scolaire sont illisibles ou introuvables; en revanche, on cherche à homogénéiser les modalités de manière technocratique. Et les évaluations nationales et internationales, dès lors qu'elles portent sur des standards communs dans une approche très béhavioriste, ne font que renforcer ce mouvement. Clarifier les finalités – les conditions de développement de sujets libres dans une démocratie soucieuse du bien commun – et respecter les spécificités historiques et géographiques, ce serait cela, à mes yeux, effectivement, qui permettrait d'aller vers un véritable enseignement humaniste...



L'enseignant-e pédagogue se trouve aujourd'hui « sur la crête », comme vous le décrivez parfaitement dans *La Riposte*. Cette « crête » n'est-elle pas un fil du rasoir, arête si ténue qu'elle s'efface et donne place au gouffre des paradoxes, voire à une certaine schizophrénie? Certains enseignant-e-s choisissent en effet de déscolariser leur propre enfant du secteur public alors que l'État s'appuie, plus que jamais, sur des directives issues des nouvelles pédagogies...

Philippe Meirieu Les enseignant-e-s, même « pédagogues », n'échappent pas au contexte sociétal: non seulement, nous en avons fini avec les sociétés holistiques – où les individus adhéraient « naturellement », qu'ils soient professeurs, parents ou élèves, au même projet scolaire –, mais nous en avons fini aussi avec le modèle hologrammatique où chacune et chacun reproduisaient le « tout » si bien qu'il existait une superposition presque totale entre les projets individuels et le projet collectif. Chacun voulait ce que la société tout entière voulait. Avec l'émergence de l'individualisme social, ce temps-là est derrière nous: les intérêts individuels sont maintenant légitimes même s'ils ne coïncident pas avec le bien commun. Et, entre les premiers et le second, la brèche ne cesse de s'agrandir.

Les enseignant-e-s ne font pas exception à la règle: ils ou elles peuvent être convaincus, idéologiquement et politiquement, des bienfaits de la mixité sociale... tout en mettant leurs propres enfants dans des écoles privées où ils seront à l'abri des mauvaises fréquentations. Et qui peut dire, sérieusement, que, dans le cas où la sécurité psychique d'un enfant comme son avenir sont en jeu, il ferait autrement? C'est une question grave: on ne peut demander à personne de sacrifier son intérêt individuel si, dans le même temps, on n'est pas capable de lui montrer que, s'il agit conformément au bien commun, il en retrouvera des bénéfices réels pour lui ou ses proches. Or, c'est cela qui manque cruellement: nous avons fait sauter les visions théocratiques du bien commun – imposées par une verticalité religieuse ou politique – mais sans construire, simultanément, une perspective commune qui puisse faire société. Nous sommes au milieu du gué... et peut-être vaut-il mieux utiliser, finalement, cette métaphore de la traversée de la rivière que celle – plus dangereuse – de la crête. Mais alors notre responsabilité est de travailler inlassablement à construire, partout où c'est possible, du « commun ». Non point de l'homogène, mais du projet collectif pour un avenir possible.

Le débat sur l'école est-il prisonnier – je reprends vos mots – des « dérives spontanéistes » et des « illusions institutionnelles » ?

Philippe Meirieu Prisonnier peut-être pas, mais enlgué sûrement. D'un côté, il y a tout un courant « naturaliste » qui surfe sur la mode du « développement personnel » et qui renvoie à une conception horticole de l'apprentissage et de la formation: le sujet serait comme une graine qu'il suffirait d'arroser avec bienveillance pour qu'il croisse et s'inscrive miraculeusement dans une société apaisée. De l'autre, il y a tout un volontarisme institutionnel bureaucratique qui multiplie les normes et les critères, les évaluations et les comparaisons, les tableaux de gestion et les contrôles de conformité, avec l'illusion que l'on peut se passer de l'engagement des personnes dès lors qu'on a la technique nécessaire... En réalité, ces deux courants se nourrissent l'un l'autre: le premier, en abandonnant tout travail de construction institutionnelle et en prônant le repli sur soi, laisse libre cours au second. Et le second, en malmenant les personnes et en les privant de toute considération authentique, les renvoie à la seule recherche d'un bien-être individuel ou clanique. Il faut donc sortir, à tous les étages, de cette opposition: il faut en sortir en classe, dans l'établissement comme aux niveaux décisionnels plus élevés. Partout il me semble nécessaire de mettre en place une véritable recherche collective qui relie finalités et modalités: où veut-on aller et comment peut-on y aller ensemble? C'est cette démarche qui est féconde et s'oppose aussi bien au salut par le repli sur soi qu'au pilotage par la férule autoritariste.

Camus, dans un des *Discours de Suède*, avait ces mots: « Quelles que soient nos infirmités personnelles, la noblesse de notre métier s'enracinera toujours dans deux engagements difficiles à maintenir: le refus de mentir sur ce que l'on sait et la résistance à l'oppression. » Il parlait du métier d'écrivain. Peut-on y entendre aussi celui de l'enseignant-e, de la directrice ou du directeur d'établissement? Peut-on éduquer au sens critique et à la culture, sans la possibilité même d'une certaine liberté, et donc révolte ?

Philippe Meirieu Non, évidemment. Pas d'éducation authentique qui ne soit une éducation à la liberté. Mais la liberté n'est pas le caprice promu par la publicité dans le capitalisme pulsionnel, c'est la capacité à penser le monde et à décider de ce que l'on y fait en conscience des enjeux, des conséquences possibles et de « la valeur des valeurs » dont on est porteur. C'est pourquoi le paradoxe – qui n'est qu'apparent – de l'éducation aujourd'hui, c'est qu'il nous faut aider nos élèves à surseoir à leurs impulsions (ce qu'ils/elles croient parfois être leur liberté) pour leur permettre d'accéder à la véritable liberté... après s'être informé, avoir réfléchi, débattu sereinement et décidé en conscience. Ainsi l'éducation à la liberté nécessite une réflexion sur les contraintes fécondes, non celles qui nous permettent « d'avoir la paix », mais celles qui mettent l'enfant ou l'adolescent en situation de penser pour s'exhausser au-dessus de lui-même. Chercher comment donner de la densité à la pensée, voilà l'enjeu majeur de l'éducation. Un enjeu qui nous impose de faire de l'école un espace de décélération, un véritable espace de réflexion.

Eu égard à la notion de « bonne » direction, Descartes disait que « le bon sens est la chose du monde la mieux partagée, car chacun pense en être si bien pourvu que ceux même qui sont les plus difficiles à contenter en toute autre chose n'ont point coutume d'en désirer plus qu'ils en ont. » En va-t-il ainsi du « bon sens » de l'enseignant ?

Philippe Meirieu On confond malheureusement le « bon sens » avec le « sens commun », voire les « lieux communs ». Or, la pédagogie fait un usage considérable des « lieux communs »: il faut faire réussir les élèves, les aider à s'épanouir, les respecter, les accompagner avec bienveillance, etc. Nul ne dit ni ne peut dire le contraire! Mais que met-on réellement derrière ces formules et que fait-on concrètement quand on passe à l'acte? Même dans les textes pédagogiques fondateurs de l'Éducation nouvelle, il n'y a pas de consensus sur ces questions. Ainsi, si nous prenons des injonctions comme « l'élève doit être actif » ou bien « il faut les faire travailler en groupe », on s'aperçoit que cela peut recouvrir des positions théoriques et des propositions pratiques complètement contradictoires. J'ai montré cela dans un ouvrage paru en 2013, *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*. Et je vois aujourd'hui que les malentendus sont encore loin d'être tous levés: pour les uns, un « élève actif » est un élève qui bouge dans la classe, alors que l'important c'est l'activité mentale; pour d'autres, respecter un enfant, c'est se plier à ses demandes et ne rien lui imposer, alors que le véritable respect, c'est la proposition d'horizons nouveaux et l'exigence qui permet de se dépasser; pour d'autres encore, un travail de groupe est spontanément coopératif, alors que, le plus souvent, mettre des élèves en groupes, c'est entériner une division du travail entre concepteurs, exécutants, chômeurs et générateurs... Et l'on pourrait multiplier ainsi les exemples. D'où l'importance, en pédagogie plus encore que partout ailleurs, de ne jamais s'en tenir aux discours généraux et généraux, mais d'aller toujours jusqu'au « moindre geste »: qu'est-ce que cela veut dire, concrètement, que d'apprendre à des élèves à coopérer? Comment peut-on faire en sorte que le travail collectif profite à tous? Quelle préparation et quelle évaluation cela requiert-il? La pédagogie exige, en effet, un travail d'élucidation permanente. Elle est exercice de lucidité. À condition, bien sûr, que la lucidité ne décourage pas l'inventivité et que la volonté d'y voir clair n'aboutisse pas à un fatalisme désespéré. Articuler connaissances et convictions, voilà décidément, là encore, l'essentiel. ■

Tradition

Moïse se retourna et descendit de la montagne avec, en main, les deux tables du Témoignage, tables écrites sur l'une et l'autre face. Les tables étaient l'œuvre de Dieu et l'écriture était celle de Dieu, gravée sur les tables. [...] Et voici qu'en s'approchant du camp il aperçut le veau et des chœurs de danse. Moïse s'enflamma de colère ; il jeta de sa main les tables et les brisa au pied de la montagne.

La Bible de Jérusalem, Exode 32, 15-19

[La liberté des hommes de dire ce qu'ils pensent] non seulement peut être accordée sans dommage pour la république, la piété et le droit du souverain, mais encore [...] il faut l'accorder si l'on veut maintenir tout cela.

Spinoza, Traité théologico-politique

Institution

La belle Antiquité fut toujours vénérable, Mais je ne crus jamais qu'elle fût adorable. Je vois les Anciens sans ployer les genoux, ils sont grands, il est vrai, mais hommes comme nous.

Charles Perrault, Le Siècle de Louis le Grand

Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

Modernité

Ainsi la mode n'est-elle rien d'autre que l'une des nombreuses formes de vie à travers lesquelles se trouvent réunies dans une unité d'action la tendance à l'égalisation sociale d'une part et la tendance à la différenciation individuelle et à la variation d'autre part.

Georg Simmel, La Philosophie de la mode

Renversement

Que le renversement du vieux monde des Arts soit gravé sur vos paumes.

Kasimir Malevitch, De Cézanne au Suprématisme

Le plus souvent les radicaux contre-culturels se trompent. Dans une écrasante majorité des cas, ce qu'on qualifie de radical, de révolutionnaire, de subversif ou de transgressif n'est rien de tel [...] La musique dite « urbaine » en particulier, n'est guère plus qu'un culte de la déviance sociale. Ce genre de transgression n'est pas une menace pour le système [...]

Joseph Heath et Andrew Potter, Révolte consommée. Le mythe de la contre-culture

Ce poster a été élaboré à la HEP-BEJUNE en cours de didactique de philosophie, PF2. C'est une plongée dans un parcours historique et conceptuel en vue de servir d'éventuel levier à toute discussion à visée philosophique.

Les bouffons, eux, procurent ce que les princes recherchent partout et à tout prix : l'amusement, le sourire, l'éclat de rire, le plaisir. Accordez aussi aux fous une qualité qui n'est pas à dédaigner : seuls, ils sont francs et véridiques.

Éloge de la Folie, Erasme

Folie

Ô homme, est-ce à toi qu'il appartient de prononcer sur ce qui est bien ou sur ce qui est mal ? C'est bien à un chétif individu de ton espèce à vouloir assigner des bornes à la nature, à décider ce qu'elle tolère, à annoncer ce qu'elle défend ! [...] Tu veux analyser les lois de ta nature, et ton cœur, ton cœur où elle se grave, est lui-même une énigme dont tu ne peux donner la solution !

Marquis de Sade, Lettre à Mademoiselle de Rousset

Libertinage

L'hypothèse d'une civilisation non répressive doit être théoriquement validée en démontrant d'abord la possibilité d'un développement non répressif de la libido dans les conditions d'une civilisation arrivée à maturité.

Herbert Marcuse, Être et civilisation

Paresse et lâcheté sont les causes qui font qu'un si grand nombre d'hommes, après que la nature les eut affranchis depuis longtemps d'une conduite étrangère, restent cependant volontiers toute leur vie dans un état de tutelle ; et qui font qu'il est si facile à d'autres de se poser comme leurs tuteurs. Il est si commode d'être sous tutelle.

Emmanuel Kant, Qu'est-ce que les Lumières ?

Critique

Si cependant la nécessité est tellement urgente et évidente que manifestement il faille secourir ce besoin pressant avec les biens que l'on rencontre - par exemple, lorsqu'un péril menace une personne et qu'on ne peut autrement la sauver -, alors quelque'un peut licitement subvenir à sa propre nécessité avec le bien d'autrui, repris ouvertement ou en secret. Il n'y a là ni vol ni rapine à proprement parler.

Thomas D'Aquin, Somme théologique, Article 7, Question 66

L'impitoyable processus où le totalitarisme engage les masses et les organise ressemble à une fuite suicidaire [...] « Le raisonnement froid comme la glace » et « le tentacule puissant » de la dialectique qui « vous saisit comme en un étau » apparaissent comme un dernier soutien, en un monde où personne n'est digne de foi et où l'on ne peut compter sur rien.

Hannah Arendt, Le système totalitaire

Dans l'expérience absurde, la souffrance est individuelle. À partir du mouvement de révolte, elle a conscience d'être collective, elle est l'aventure de tous.

Albert Camus, L'homme révolté

Peut-être faut-il renoncer à croire que le pouvoir rend fou et qu'en retour la renonciation au pouvoir est une des conditions auxquelles on peut devenir savant. Il faut plutôt admettre que le pouvoir produit du savoir [...]; que pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre [...]

Surveiller et punir. Naissance de la prison, M. Foucault

Résistance

Il existe des lois injustes : devons-nous simplement nous contenter de leur obéir, devons-nous nous efforcer de les amender tout en continuant à leur obéir jusqu'à l'accomplissement de nos projets, ou bien encore devons-nous immédiatement les transgresser ?

Henry David Thoreau, Désobéir

La société homogène d'êtres égaux et libres est indissociable, dans son âge triomphant, d'un conflit ouvert et violent portant sur l'organisation de la société.

Gilles Lipovetsky, L'ère du vide. Essai sur l'individualisme contemporain

Recension du dernier ouvrage de Philippe Meirieu, *La Riposte*

Écoles alternatives/Neurosciences/ bonnes vieilles méthodes Pour en finir avec les miroirs aux alouettes

Par Marlène Lebrun, Ph. D., HDR

« Pour que vive un vrai débat citoyen sur l'éducation », ces quelques mots résumant le projet du dernier ouvrage de Philippe Meirieu. Publié à la rentrée 2018, *La Riposte* vient à point nommé dans un climat de plus en plus polémique : tout un chacun a un avis bien arrêté sur ce qu'il faut pour l'École, nous l'avons tous fréquentée et même, pour ses acteurs, jamais quittée. Les politiques ont aussi des avis bien arrêtés et, quand ils sont au gouvernement, leurs réformes sont distillées et discutées comme des remèdes miracles auxquels, finalement, on croit ou ne croit pas, selon l'effet placebo. L'auteur de *La Riposte* a l'immense courage de poser les fondements d'un véritable débat sur les finalités d'une École démocratique qui fasse fonctionner l'ascenseur social. Si la polémique sur le « comment » fait rage, le débat sur le « pourquoi » – en un et deux mots – est primordial. C'est tout l'enjeu de l'ouvrage de Philippe Meirieu qui adopte une triple posture, celle du militant engagé, celle du praticien et celle du chercheur.

Deux parties : la première s'intitule *Sur la crête* et la deuxième *Dans l'Arène*. Tout un programme circonscrit par un sommaire imagé dont la lecture permet de créer un horizon d'attente explicite. D'aucuns savent que, sans la construction de celui-ci, toute lecture risque de passer à côté de la construction de sens. Comme il le précise dans le chapitre liminaire, Philippe Meirieu *plante le décor* et ne se contente pas de surfer sur la vague. Il sait maintenir l'équilibre sur une crête que les « bonnes vieilles » méthodes traditionnelles de l'école d'hier – *Ah, nostalgie quand tu nous tiens!* – et les méthodes exportées du développement personnel – *chercher toujours l'efficacité rentable et la faire passer pour novatrice* – n'arrivent pas à franchir. L'auteur pourrait reprendre la formule qui ouvre *Les Caractères* de La Bruyère :

Tout est dit, et l'on vient trop tard depuis plus de sept mille ans qu'il y a des hommes, et qui pensent. Sur ce qui concerne les mœurs, le plus beau et le meilleur est enlevé; l'on ne fait que glaner après les anciens et les habiles d'entre les modernes. Il faut chercher seulement à penser et à parler juste, sans vouloir amener les autres à notre goût et à nos sentiments; c'est une trop grande entreprise. C'est un métier que de faire un livre, comme de faire une pendule; il faut plus que de l'esprit pour être auteur.

Le ton est donné d'emblée, c'est celui d'un homme engagé et révolté refusant le découragement car le futur reste tout entier à écrire : ni décliniste ni technophobe, Philippe Meirieu fait le constat amer d'une fracture sociale détruisant le lien social et d'une politique de l'éducation quelque peu populiste qui fait le grand écart entre les intérêts des uns et des autres sans être à une contradiction près. Par exemple, le nouveau calendrier scolaire qui revient à la semaine de quatre jours réduit le temps passé à l'école primaire de façon drastique (la France est très loin à la fin du peloton occidental pour le nombre de jours scolaires), mais il est de bon ton de rétablir une dictée quotidienne comme une panacée sans se demander si elle a un objectif d'apprentissage ou simplement d'évaluation. Autre paradoxe : remplacer la mesure de

dédoublement des classes (deux maîtres pour 24 élèves) par un maître pour 12, dans les zones défavorisées, sans prendre en compte les résultats de recherche à propos de l'impact de la baisse de l'effectif sur l'efficacité de l'enseignement. Et Philippe Meirieu de proposer une définition de la différenciation pédagogique aux antipodes de celle qui la confond avec l'enseignement individualisé et qui oublie que l'on n'apprend pas seul : le collectif classe est un atout quand on utilise sa diversité et que la coopération remplace la compétition.

Le penseur de l'éducation n'a de cesse de situer le débat actuel sur l'éducation dans une perspective historique qui, souvent ignorée ou oubliée, est incontournable pour comprendre comment il y a un siècle, les théoriciens très différents les uns des autres de l'Éducation nouvelle ont proposé de nouveaux enjeux pour une École qui permette à l'enfant de grandir en apprenant et de devenir un citoyen qui pense. S'il s'agissait simplement de transmettre pour que l'élève apprenne, l'enseignement ne demanderait pas d'expertise, mais il n'y a pas de « transmission pure » par la simple magie du discours. Une réflexion sur les conditions de l'apprentissage n'obère pas l'exigence de la qualité des savoirs. Or, en croyant que cette réflexion est un palliatif de savoirs lacunaires ou superficiels, nombre de tenants de la pédagogie traditionnelle vouent aux gémonies les pédagogues qui s'intéressent aux conditions de l'apprentissage car ils nivelleraient par le bas.

En filant la métaphore du combat de boxe, l'auteur propose trois rounds pour démonter trois mythes, celui de la pure transmission, celui de l'explication qui empêche souvent de comprendre et enfin celui des préalables ou prérequis à l'encontre de toute réelle démocratisation de l'enseignement, comme si, dans un pur esprit cartésien de catégorisation, l'enseignement serait simple affaire de progression du plus simple au plus complexe.

Après avoir renvoyé dans les cordes les *antipédagos*, Philippe Meirieu dénonce ceux qu'il appelle les *hyperpédagos*, ceux qui surfent, tels des magiciens, sur la vague du développement personnel et de l'empirisme à tout crin. Peut-on se contenter de l'activisme (faire pour faire) et de faire l'impasse sur une réflexion sur les savoirs construits, autrement dit de métacognition, sans laquelle il ne peut y avoir d'apprentissage durable ? Faudrait-il réserver la conceptualisation à ceux qui en bénéficient « naturellement » dans leur milieu familial ?

Selon ce penseur de l'éducation, les *antipédagos* élitistes qui ne jurent que par les prérequis et les *hyperpédagos* qui croient en la spontanéité de l'enfant et la confondent avec la liberté sont dans le même camp. Il remarque que certains magazines consacrent leurs pages aux deux partis comme si, dans les deux cas, il fallait protéger un enfant roi, un enfant exceptionnel en le retirant de l'École unique qui ne favoriserait pas le développement de son potentiel. C'est alors l'arrivée des écoles alternatives avec leur *credo* du développement personnel dans l'air du temps consumériste focalisé sur le bien-être de l'individu.

Si P. Meirieu se positionne pour l'autonomie des établissements, il ne souhaite pas qu'ils deviennent indépendants. Il prône une autonomie démocratique et non libérale dans un service public



Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel



repensé pour le bien commun selon le vœu de Comenius. Le pédagogue, c'est le père de Pinocchio, Gepetto, qui se voit bafoué par la créature qu'il vient de façonner et en qui il met tous ses espoirs. Belle réflexion sur le dressage et la liberté :

« Le pédagogue est un insurgé. Un insurgé libéré du fanatisme par l'inquiétude radicale qui habite sa détermination et sauvé du dogmatisme par sa tendresse à l'égard de l'imprévisible humanité qui surgit, parfois au quotidien, chez les "petits d'hommes" qui lui sont confiés. » (p. 95)

La vraie question concerne les finalités de l'éducation – *Quel enfant former ? Pour quelle société ?* –, et son corollaire, les conditions d'une véritable démocratisation d'une École de la République juste et solidaire. C'est l'objet de la deuxième partie, qui présente de véritables propositions pour refonder l'École de la République. Examinons deux d'entre elles, même si elles méritent toutes une lecture attentive et une analyse approfondie.

Si l'École devient un espace de décélération, car pour apprendre et penser il faut du temps, il est nécessaire de former à l'attention pour ne pas céder à la dispersion générée par la totémisation des appareils numériques. Certes, les neurosciences produisent des avancées scientifiques intéressantes, mais elles ne peuvent s'occuper de pédagogie car celle-ci travaille avec la complexité de l'humain qui apprend, qui grandit avec tous les paramètres en jeu, affectifs, sociaux et pas seulement cognitifs.

Ainsi l'École peut-elle devenir un espace approprié pour apprendre à débattre, ce qui est la condition de la recherche de la vérité pour un citoyen éclairé. Cela va à l'encontre des débats médiatisés où règnent les lois du spectacle qui donnent à voir une simple juxtaposition d'idées personnelles, une joute oratoire donnée en

pâturage aux spectateurs des jeux du cirque. En fait, il ne s'agit pas de gagner un débat, mais de convaincre de la validité et de la pertinence des thèses défendues pour faire avancer la vérité.

Ce militant engagé met en garde contre une pédagogie bancaire, très machiavélique, celle des opprimés dénoncée par Paulo Freire, celle où l'on ne travaille que pour la note ou le résultat. Il appelle de ses vœux une pédagogie du chef-d'œuvre, terme emprunté à Freinet, repris aussi par Jolibert, qui ancre le travail scolaire dans un processus formateur, adapté à chaque apprenant. Il s'agit d'apprendre à devenir, non pas meilleur que les autres, mais meilleur que soi-même, comme le dit aussi Albert Jacquard.

Philippe Meirieu rappelle l'effort, l'exigence que nécessite l'apprendre qui, dans une société consumériste où ne prévaut que l'immédiateté, est dévalorisée. Il s'agit bien d'apprendre à travailler ! La culture ne fait plus rêver, et pourtant elle reste le seul moyen de désaliénation et de libération des préjugés. Le penseur récuse une définition de la culture comme accumulation de connaissances, hier érudites et aujourd'hui de plus en plus spécialisées et limitées à un tout petit objet. Il propose une définition de la culture qui soit questionnement et aventure de la pensée.

Ce praticien réputé – universitaire, il a eu à cœur d'enseigner une année en lycée professionnel pour montrer l'adéquation entre le dire et le faire – développe l'exemple de l'entrée dans l'écrit et rappelle qu'il n'y a pas de préalable : l'intention (construire du sens) et l'outil (utiliser la langue, jouer avec la fonction poétique des mots) se travaillent ensemble. Sans projet d'écrire, sans goût d'écrire – et cela se transmet par un maître écrivant et incitateur – l'apprentissage de l'écriture reste lettre morte et, toute sa vie durant, l'adulte aura peur de la page blanche, ne découvrira pas la fonction profondément heuristique de l'écrit et n'utilisera pas l'écrit comme un moyen de penser.

Pour ce chercheur, il importe de réintégrer les apprentissages scolaires dans l'histoire des savoirs de l'humanité : l'enseignant réenchante les savoirs et leur donne leur vocation, celle qui permet au « petit d'homme », à l'apprenant de s'inscrire dans l'histoire de l'humanité, dans une histoire de la pensée qui ouvre la voie de l'émancipation et de la liberté de penser, de la *reliance* chère à Edgar Morin qui unit le singulier à l'universel.

La dernière proposition du gladiateur dans l'arène est liée à la formation d'un citoyen éclairé dans une école inclusive qui propose des activités intégratrices avec un accompagnement personnalisé. L'auteur regrette l'externalisation du traitement des difficultés scolaires aujourd'hui, comme si l'école se dédouanait d'un problème qui ne serait pas de son ressort. À causes externes, remédiations externalisées ! C'est scier la branche sur laquelle s'assoit le pédagogue et la perte de confiance en l'École guette si les parents n'ont pas d'autre recours que d'aller vers des écoles alternatives, des associations de soutien, des officines de remédiation scolaire, des cours particuliers. Mais quels parents ? Les plus privilégiés...

C'est la volonté d'adéquation entre le dire et le faire qui a guidé Meirieu dans tous ses engagements et qu'il donne à lire dans ses ouvrages. Comme le Loup de la fable qui joint le geste à la parole et fuit encore pour affirmer sa liberté, car il refuse toute aliénation même si elle pourrait être dorée, Philippe Meirieu réaffirme des principes éthiques liés à l'engagement impartial : la non-infaillibilité, le non-opportunisme, le refus de la fuite ou du compromis dans le pseudo-réalisme.

Véritable somme, cet ouvrage permet de relire les autres ouvrages du penseur militant sur l'éducation et la pédagogie : les questions sont vives et restent ouvertes. Il appelle un public large, intéressé par les questions de l'éducation, mais aussi un public enseignant et expert. Plume alerte, incisive, l'auteur offre à réflexion un fonds très riche et passionnant alternant des anecdotes, des réflexions philosophiques, politiques et des propositions éducatives. À consommer sans modération ! ■



L'autorité en classe : (re)construction d'une posture enseignante

Par Héène Cordier, diplômée de la HEP-BEJUNE et assistante à l'Université de Lausanne, section de français

Dans la perspective de développer l'affirmation de soi, cet article propose de clarifier la notion d'autorité. Le socle théorique permettra de mieux appréhender ce phénomène complexe et d'énoncer des pistes d'action afin de réfléchir à sa propre pratique et d'adopter une posture enseignante plus sereine.

L'autorité est-elle une caractéristique naturelle ? Si l'on répond par l'affirmative à cette interrogation, les perspectives de développement professionnel pour les jeunes enseignant-e-s, dont les préoccupations gravitent souvent autour de questions d'ordre disciplinaire, semblent minces. Certes, il apparaît délicat de s'affirmer devant des adolescentes et des adolescents, quelquefois turbulents, mais trouver sa place parmi les élèves constitue une clé importante pour une pratique enseignante épanouissante. La thématique de l'affirmation de soi appelle la notion d'autorité, parfois mal perçue, tant sur le plan du jugement que de la compréhension.

Dès lors, difficile de se situer face à l'autorité éducative sans connaissances sur le phénomène. Même si ces concepts sont liés à la discipline en classe, cela ne sera guère évoqué ici. Ce travail ne s'intéresse pas à ce que l'on peut obtenir des élèves, mais à ce que l'on peut obtenir de soi-même. Si l'autorité éducative représente une gageure pour les jeunes enseignant-e-s, une meilleure appréhension de cette « manière d'agir » complexe permettrait de (re)construire son rapport à la profession et de vivre sa pratique plus sereinement.

En prenant appui sur la recherche en éducation afin d'en proposer un condensé, cet article a pour objectif de répondre à cette question d'apparence anodine, mais dont les enjeux sont multiples : qu'est-ce que l'autorité éducative et quels en sont les facteurs ?

Ainsi, l'article propose, dans un premier temps, une approche théorique pour définir le concept d'autorité en classe. Dans un second temps, il présente un tableau synthétique de facteurs pour analyser et ajuster sa propre pratique.

L'autorité éducative

Qu'est-ce que l'autorité ? Pour apporter une première réponse à cette interrogation plus complexe qu'elle ne paraît, plusieurs chercheurs reviennent à la langue latine qui distingue *potestas* et *autoritas* (Guillot, 2009 ; Prairat, 2003, 2012). Le premier terme renvoie au pouvoir fondé sur une fonction et conféré par une instance officielle. Le second se rapporte à un ascendant que l'on opère sur un (plusieurs) individu(s) sans recourir à la menace ou à la contrainte. Notons que les deux notions ne s'excluent pas nécessairement dans le cadre de l'enseignement. En effet, d'une part, l'enseignant est bien investi de *potestas*, car on lui attribue officiellement et légalement le pouvoir d'exercer sa tâche d'enseignant. D'autre part, il n'a pas seulement l'autorité, mais *fait* également autorité – *autoritas* – sur ses élèves¹.

Néanmoins, si l'autorité est établie, entre autres, par une forme d'ascendance, qu'est-ce qui distingue l'influence éducative de l'influence manipulatrice ? Dans ses études, Prairat (2004, 2012) explique qu'il y a un double mouvement dans l'acte pédagogique : d'abord une impulsion provenant de l'autorité du maître qui propose son enseignement comme une référence ; ceci nécessite ensuite un élan de retour de la part de l'étudiant-e, qui doit comprendre les finalités de cet enseignement et se l'approprier, transcendant la référence. Ce second mouvement est donc essentiel pour que l'éducation ne soit pas un simple conditionnement. Si elle est astreignante, l'autorité permet d'appréhender le monde et, ainsi, de s'y inscrire.

Cette corrélation entre ascendance et autorité suscite toutefois de nombreuses interrogations chez les jeunes enseignant-e-s, notamment lorsqu'il s'agit de déterminer une limite entre autorité et autoritarisme. Souvent associée négativement au pouvoir et à la contrainte, l'autorité doit plutôt être perçue comme une manière de se faire obéir sans opprimer l'autre (Rey, 2004). Selon Guillot (2009), il faut identifier deux notions dans le concept d'autorité qui ne vont pas l'une sans l'autre : l'autorisation (à expérimenter, à se tromper, à créer) qui est donnée à l'élève et l'interdiction (de nuire, de faire n'importe quoi) qui lui est imposée. L'autorité profiterait donc en premier lieu à celui qui en est bénéficiaire, car elle lui permet de se construire dans un cadre défini et bienveillant.

Notes

- 1 Notons toutefois que certains chercheurs se positionnent autrement et considèrent l'autorité comme un échec dans l'histoire de l'école (Houssaye, 2012).



En effet, l'autorité éducative aide l'élève à se réaliser et à s'épanouir, n'empêchant nullement son autonomisation. Celle-ci ou celui-ci n'est pas contraint par une force extérieure à obéir, mais par un choix qu'il ou elle a lui-même contracté (Foessel, 2009). En ce sens, celui qui se soumet volontairement à l'autorité légitime celle-ci, car elle repose sur la reconnaissance d'un sujet libre envers un autre sujet libre. (Guillot, 2009; Prairat, 2003, 2012)

En somme, l'autorité s'envisage davantage comme une forme de relation d'individu à individus. Les relations se construisant avec le temps, l'autorité n'est donc pas un don inné ou une caractéristique naturelle en tant que telle et est, par conséquent, perfectible. Si la définition et les apports de l'autorité sont maintenant éclaircis, les moyens qui la favorisent restent quelque peu sibyllins. Quels sont les ingrédients pour développer son autorité et pour s'affirmer devant une classe ?

Les facteurs de l'autorité

S'appuyant sur des informations récoltées auprès de collégien-ne-s et de lycéen-ne-s, Rey (1999) dresse un portrait de l'enseignant-e dénué-e d'autorité aux yeux des étudiant-e-s. Celui qui est considéré comme passif, qui est dans l'ignorance (in)volontaire de ce qu'il se passe en classe, agissant de manière mécanique et inadaptée ou ayant un degré d'exigence insuffisant ou exagéré manque, selon eux, d'autorité. De même, un mauvais contrôle de sa personne (habillement) ou de ses gestes (tics) constitue des facteurs péjoratifs. Bien sûr, ces éléments isolés ne posent pas de problèmes majeurs, mais leur combinaison sur le long terme peut porter préjudice à l'enseignant-e.

Longue démarche à mettre en œuvre, le travail sur l'affirmation de soi relève d'une multitude d'éléments dont il faut prendre conscience et qu'il est possible d'améliorer. En tenant compte des observations d'élèves mentionnées ci-dessus, l'on peut déterminer deux pôles d'action : d'un côté, un aspect plus global touchant à l'attitude de l'enseignant-e envers sa classe ; de l'autre, plusieurs motifs participant à sa manière de communiquer. Richoz (2009) soutient qu'une bonne maîtrise de ces deux perspectives permet de s'imposer devant un public, quels que soient l'âge et le niveau d'études de celui-ci. Je propose ici un tableau synthétique regroupant divers facteurs qui participent à l'autorité d'un-e enseignant-e mis en évidence par plusieurs chercheurs (Marsollier, 2012; Rey, 1999, 2004; Richoz, 2009):

Concernant l'attitude, deux axes peuvent être identifiés (Tableau 1). Premièrement, celui de l'engagement relationnel répond au besoin psychologique de sécurité de l'adolescent-e (Archambault et Chouinard, 2009). L'autorité est reconnue à l'enseignant-e qui installe le respect en classe. Primordial, cet aspect suppose la présence à la fois physique et intellectuelle de l'enseignant-e, ancré dans l'ici et maintenant, prêt à réagir aux situations de manière appropriée et avec cohérence. Secondement, l'axe de l'engagement éducatif définit l'enseignant-e comme un sujet actif, attentif aux besoins d'apprentissage des élèves et dont les exigences sont adaptées au niveau de la classe. En ce sens, les élèves donnent de l'autorité à l'enseignant-e qui transmet la ferme volonté de faire apprendre dans la bienveillance.

Concernant la communication, il est important d'envisager tant les composantes verbales que celles non verbales (Tableau 2). D'une part, la gestion de la parole, l'utilisation de la voix comme du silence, sont essentiels dans l'enseignement. Une diction, un débit, un volume et un phrasé bien contrôlés et calibrés permettent d'appuyer ses intentions et ainsi de mieux impacter les esprits. D'autre part, sur le plan corporel, gestes, mimiques et regard participent au langage non verbal : utilisés à bon escient, ils constituent de fidèles alliés s'ils servent par exemple à souligner un propos (gestes d'accompagnement) ou invitent l'élève à revenir au calme et à se concentrer sur son travail (gestes de remise à l'ordre). Selon Richoz (2009), 50 % de l'impact que l'on peut avoir sur un public dépend du langage non verbal. Bien maîtrisé, celui-ci appuie l'engagement de la professeure ou du professeur résumé par le Tableau 1 et assoit donc son autorité.

Ces éléments, non exhaustifs, ayant trait à l'attitude et à la communication permettent de mieux appréhender quelques manières d'agir auxquelles il faut se sensibiliser pour s'affirmer en classe et pour gagner en efficacité dans sa pratique. L'on constate que ces divers aspects sont notamment d'ordre relationnel, confirmant ainsi les considérations théoriques énoncées plus haut qui supposaient l'autorité comme une forme de connexité entre deux individus.

Conclusion

Au terme de ce bref parcours, force est de constater que l'autorité n'est pas (ou pas uniquement) un don inné et qu'elle peut être travaillée et optimisée. Pour développer cette aptitude sur le plan professionnel, l'enseignant-e doit pouvoir adopter une démarche réflexive par rapport à sa pratique et à sa conception de la notion d'autorité pour (re)construire sa propre posture enseignante. Si la notion d'autorité rencontre des opinions parfois divergentes auprès des chercheuses et des chercheurs, j'ai pris le parti, dans cet article, de la considérer comme une influence bienveillante et temporaire visant l'épanouissement de l'élève.

Bien qu'elle soit une forme d'obligation, l'autorité éducative est librement reconnue et légitimée par celui qui s'y plie. Celle-ci est prêté à des enseignantes et des enseignants qui font preuve de qualités relationnelles transparentes dans leur attitude et leur engagement – aussi bien intellectuel que physique – ainsi que dans leur manière de communiquer face à la classe. Par conséquent, l'autorité éducative se constitue d'un ensemble de facteurs liés à la relation pédagogique nouée entre l'enseignant et l'apprenant, un pilier et un défi quotidien du métier enseignant. Comme le rappelle Marsollier (2012, p. 77), « l'autorité ne s'impose pas en soi, elle se construit grâce aux qualités relationnelles de l'enseignant et aux valeurs humaines qu'il incarne : confiance, respect, écoute, foi en l'éducabilité de l'élève ». ■

Tableau 1: Autorité et attitude

Engagement relationnel		Engagement éducatif		
Installation et maintien d'un climat de sécurité		Sujet actif qui s'engage à faire apprendre		
Conscience de ce qu'il se passe en classe	Réactions appropriées en fonction des situations	Cohérence dans les décisions, récompenses, sanctions	Attentif aux besoins d'apprentissage des élèves	Exigences adaptées à la classe

Tableau 2: Autorité et communication

Verbal	Non verbal	
Gestion de la parole et des silences	Regard et contact visuel	Gestuelle et corporalité



Références

Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
 Foessel, M. (2009). L'autorité: faiblesses dans la transmission. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 42(3), pp. 97-110.
 Guillot, G. (2009). Autorité, respect et tolérance. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 42 (3), pp. 33-53.
 Houssaye, J. (2012). L'autorité ne passera pas. *Recherche et formation*, 71, [En ligne], consulté le 22 février 2018. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1955>
 Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique*. Lyon: Chronique Sociale.
 Prairat, E. (2003). Autorité et respect en éducation. *Le Portique*, 11, [En ligne], consulté le 22 février 2018. URL: <http://journals.openedition.org/leportique/562>
 Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, 71, [En ligne], consulté le 22 février 2018. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1944>
 Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe au collège et au lycée*, Montrouge: ESF Editeur.
 Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles: De Boeck.
 Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne: Éditions Favre.

Le récit : un espace de transgressions humanistes à partager

Par Mariène Lebrun, Ph. D., HDR

Le récit accompagne l'humanité depuis son origine et reste un vecteur important d'identité culturelle selon l'historien Yuval Noah Harari (2018). À l'École, le récit de fiction a une place privilégiée pour construire une culture commune et partagée.

Martha Nussbaum (2011) évoque les émotions démocratiques qui confèrent au récit de fiction une importance primordiale pour apprendre, par l'empathie, la tolérance, valeur au fondement de la formation du citoyen du XXI^e siècle.

C'est aussi un espace de transgressions au sens étymologique du terme, c'est-à-dire de progression à travers les frontières, celles qui cloisonnent, catégorisent et empêchent de penser librement, loin du formatage, du politiquement audible et du prêt-à-penser.

Le récit comme instrument de manipulation

Pour Harari, les humains dominent le monde parce qu'ils croient aux fictions. Nul doute que les auteurs de récits tant picturaux que dramaturgiques ont eu jadis une influence considérable sur l'homme, capable de partir en guerre ou de construire des cathédrales car il était imprégné de poèmes sur Dieu et de récits de genèse. Les récits de fiction continuent à forger une mythologie moderne qui peut même, selon l'historien, orienter notre conception du bonheur, par exemple aujourd'hui celle en lien avec le consumérisme effréné voulu par l'économie capitaliste. Ainsi, par exemple, les créations artistiques d'Hollywood façonnent-elles à notre insu notre rapport au monde capitaliste.

Sans le citer, Harari reprend le concept de mythologie forgé par Roland Barthes entre 1954 et 1956. Si le mythe est une parole, c'est surtout « un système de communication, c'est un message » (Barthes, 1956) qui utilise souvent la narrativité de l'image pour manipuler le sens. La publicité contemporaine a bien compris les pouvoirs du récit, comme la télé-réalité qui mêle fiction et autobiographie.

La question que se pose Harari dans sa vision du futur qu'il aimerait faite de résilience est : *Comment vivre en un temps de perplexité, quand les vieux récits se sont effondrés, et qu'aucun nouveau récit n'est encore apparu pour les remplacer ?* (p. 277) Harari rappelle que la vie n'est pas un récit et que cette illusion condamne aux croyances les plus fantaisistes, voire même les plus délétères pour l'humain. Comme les grands penseurs de tous les temps, c'est le « connais-toi toi-même » socratique qui permettra à l'homme de sur-vivre en donnant du sens à son existence tout en se comprenant, débarrassé de toutes les manipulations médiatiques. Harari rappelle le chemin parcouru sur la route des influences, des peintures rupestres à l'omniprésence des écrans au XXI^e siècle. Mais le danger de floutage de la réalité du monde et de soi est d'autant plus imminent que les algorithmes décideront pour nous qui nous sommes et ce que nous devons savoir sur qui nous sommes. Encore plus redoutables que le pouvoir des fake news ou de l'infox ! Finie la liberté de choisir ! Il n'en ira plus des goûts comme des couleurs, même si, depuis les sociologues de la reproduction, nous savons que les goûts sont peu ou prou conditionnés à notre insu par l'habitus culturel.

La Fontaine : le pouvoir des fables

Bien au-delà de l'observation de la société louis-quatorzienne, Les *Fables* de La Fontaine ont une portée politique et philosophique (Lebrun, 2000). Les lecteurs des *Fables* ne se laissent pas manipuler par l'apparente portée moralisatrice des fables, d'autant que leur auteur sait utiliser l'inadéquation récit/morale pour laisser à la morale le politiquement correct, la norme, le prêt-à-penser de la *doxa* et réserver au récit l'ouverture interprétative en laissant libre le lecteur de penser et d'interpréter.

La Fontaine propose une fable qui réfléchit au pouvoir des fables avec un titre éponyme. Le peuple grec est réuni sur la place publique et écoute, indifférent, l'orateur Démosthène qui essaie de les convaincre de prendre les armes en raison du danger imminent qui les guette à la frontière. Échouant à les convaincre, il change de registre en passant de l'argumentatif au narratif et narre la fable de l'Anguille et de l'Hirondelle. Aussitôt, le peuple se met à écouter et l'orateur a enfin, par le pouvoir d'une fable, persuadé le peuple d'agir.

*À ce reproche l'assemblée,
Par l'apologue réveillée,
Se donne entière à l'Orateur :
Un trait de fable en eut l'honneur.*

La fable se termine sur

*Nous sommes tous d'Athènes
en ce point ; et moi-même,
Au moment que je fais cette
moralité,
Si Peau d'âne m'était conté,
J'y prendrais un plaisir extrême,
Le monde est vieux, dit-on :
je le crois, cependant
Il le faut amuser encor comme
un enfant.*

Comme le fait aujourd'hui le penseur de l'*Homo sapiens*, La Fontaine sait que le récit est un outil à l'usage des enfants que restent les adultes. Avec sagesse, le fabuliste ne manque pas de s'inclure dans le monde de ceux qui prennent du plaisir à écouter les contes. Quelle habileté pour faire comprendre la fonction manipulateur du récit tout en l'exemplifiant et en l'analysant de manière performative !

Il n'en reste pas moins que le récit de fiction, s'il ne dépasse pas les limites qui sont celles de la fiction, qui peut dépasser la réalité certes mais pas pour autant l'englober, reste un bel outil pédagogique de transgression émancipatrice.

Le récit comme vecteur de transgression émancipatrice

Nombreux sont les dispositifs didactiques autour du débat interprétatif (Lebrun, 2005 et 2010) qui font du récit de fiction à vocation littéraire un vecteur privilégié pour que de jeunes élèves ouvrent leur monde et s'engagent dans des vies et des consciences démultipliées. L'enjeu pédagogique et didactique est de savoir utiliser la fonction polyphonique de l'énonciation (Ducrot, 1984).

Apprendre « ce qu'est qu'être humain » au sens d'Edgar Morin (2013), à réparer le monde (Gefen, 2017) favorise l'appropriation des valeurs fondamentales du vivre ensemble et de l'apprendre ensemble dans le cadre d'une *paideia* littéraire (Lebrun, 2019) fondée sur le débat démocratique.

Prenons l'exemple d'une nouvelle de Pascal Mérigeau, *Quand Angèle fut seule*. Trois lectures coexistent, celle ethnologique d'un document sur la vie dans les campagnes, notamment des personnes âgées, celle d'un texte réaliste qui donne à voir la vie et la souffrance d'une veuve au retour de l'enterrement de son mari. À la représentation de cette veuve explorée peut se juxtaposer celle d'une meurtrière qui a sciemment organisé l'assassinat de son époux à qui elle n'a jamais pardonné sa présumée infidélité. La dernière phrase de la nouvelle, sous forme de chute à vocation d'effet de surprise, conformément au genre en jeu, « On n'avait pas vu un rat depuis vingt ans » peut forcer le lecteur à faire une nouvelle lecture et à changer d'orientation interprétative. Néanmoins, cette chute ne valide aucune hypothèse. Les trois lectures restent possibles sauf, à savoir, que l'auteur a inséré sa nouvelle dans un recueil de nouvelles policières. La contextualisation générique dans le polar ouvre même une quatrième hypothèse avec un autre assassinat. Le lecteur interprète peut se fabriquer sa propre fable en choisissant les indices qui corroborent une analyse ethnologique, ou une analyse psycho-réaliste ou, enfin, une analyse policière qui reste ouverte sur deux meurtrières présumées.

Par les processus d'identification qu'il favorise, le récit fictif permet de s'inscrire dans l'histoire humaine et de construire son identité tout en prenant conscience de l'altérité dans le sens de Demorgon (2005) qui parle d'intérité et d'interculturalité. Si le récit est ouvert et polysémique, il ne manipule pas et laisse le lecteur, dans les limites de l'interprétation textuelle (Eco, 1985), transgresser le sens unique, celui que la *doxa* veut lui imposer et qui l'empêche de penser. Dans son dernier ouvrage, *21 leçons pour le XXI^e siècle*, Harari tempère son pessimisme en un avenir algorithmique aussi sombre que l'avait pensé Bradbury dans *Fahrenheit 451*. Pour pallier la dérive, il rappelle la nécessité de la conscience face à l'intelligence artificielle ou augmentée :

« Nous avons encore le choix pour quelques décennies. Si nous faisons l'effort, nous pouvons encore étudier qui nous sommes vraiment. Si nous voulons saisir cette occasion, mieux vaudrait le faire maintenant. » (p. 337)

Ces lignes par lesquelles conclut Harari sont un hymne à la littérature et à la philosophie qu'il n'est pas trop tard pour remettre sur le devant de la scène éducative, notamment dans la formation des enseignants du XXI^e siècle (Meirieu, 1999). Les philosophes, les artistes et les littéraires sont bien l'avenir de l'homme. ■

Références

- Ducrot, O. (1984) : « Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation », *La dire et le dit*, Paris : Les Éditions de Minuit, pp. 171-233.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris : Economica-Anthropos.
- Eco, U. (1985, 1^{re} éd. 1979). *Lector in Fabula*, Paris : Grasset.
- Gefen, A. (2017). *Réparer le monde. La littérature française face au XXI^e siècle*. Paris : Éditions José Corti, collection Les essais.
- Harari, Y. N. (2018). *21 leçons pour le XXI^e siècle*. Paris : Albin Michel
- Lebrun, M. (2000). *Regards actuels sur les fables de La Fontaine*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Lebrun, M. (2005). *Posture critique et geste anthropologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Bruxelles : Éditions modulaires européennes, collection Proximités didactiques.
- Lebrun, M. (2010). *La classe de français et de littérature*, Bruxelles : Éditions modulaires européennes, collection Proximités didactiques.
- Lebrun, M. (sous presse, 2019). Manifeste pour une Paideia littéraire : une voie vers l'interculturalité. Dans *L'enseignement-apprentissage des langues en question : approches, contextes, pratiques, évaluation*, Paris : L'Harmattan.
- Meirieu, P. (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie*. 1. *La promesse de grandir*. Paris : ESF Editeur, collection Pédagogies.
- Morin, E. (25-10-2013) Il faut enseigner ce qu'est être humain. <https://www.lemonde.fr> > Education.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Paris : Climats.
- Reuter, Y. (1992) : « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle » *Pratiques* 76, 7-25.

Transgresser le PowerPoint

Par Alaric Kohler, formateur et chercheur, HEP-BEJUNE

Robichaud, dans un livre sur Habermas récemment paru, résume l'analyse que fait l'École de Francfort des liens étroits entre rationalité et technologie dans nos sociétés capitalistes :

« La thèse de Adorno et Horkheimer est relativement simple : la rationalité est, depuis toujours, un mécanisme inhérent à la technologie, à la domination et au pouvoir mais elle prend au sein des Lumières et du progrès scientifique une forme d'autant plus puissante qu'elle s'érige en un fétichisme technologique de la maîtrise humaine de la nature, aux sources mêmes du capitalisme et du fascisme. (...) »

Cependant, la rationalité instrumentale ne se limiterait pas à la seule destruction de la nature externe : la domination de la nature externe (technique et industrie) est inséparable de la domination sociale (discipline et soumission), elle-même source d'une domination de la nature interne (maîtrise de soi et autorépression) qui engendre cette perte de sens et de liberté chez l'individu. » (Robichaud, 2018, p. 24)

Les outils techniques n'offrent pas seulement des fonctionnalités pratiques, mais conditionnent aussi les rapports sociaux entre individus, entre individus et société, et entre l'homme et la nature. Cette citation soulève deux enjeux particulièrement importants pour le monde scolaire : la « perte de sens et de liberté chez l'individu ». Ce bref article est donc une tentative de « critique immanente » (Robichaud, 2018) : plutôt qu'une critique de la société sur le plan de grandes idées générales, celle-ci s'attaque à un détail de son fonctionnement actuel où ces enjeux peuvent être concrètement et localement saisis.

PowerPoint fournit un exemple intéressant, car c'est non seulement un outil très utilisé, c'est aussi le symptôme d'aspects idéologiques de la culture anglo-saxonne dont il est issu : mieux vaut une idée forte qu'une idée subtile, communiquer par point puissant – voir par coup de poing – que par des phrases nuancées et complexes. Le fameux message to take home (« message à prendre à la maison »), sous la forme d'une injonction à suivre sans réfléchir ou d'une « vérité » à apprendre par cœur, est au cœur de la construction et des fonctionnalités techniques du PowerPoint. En effet, sous couvert d'une bonne intention – simplifier la tâche de l'auditoire qui n'aurait que quelques points à retenir – c'est une communication où la rationalité de l'outil – présenter des points – empêche justement de communiquer la rationalité du discours : sans verbe conjugué ni phrase complète, sans organisation logique des idées, les diapositives passent plutôt sous silence l'argumentation – voire le sens – de ce qu'il faut retenir, et ne laissent guère de place à la nuance (on sait combien une diapositive est vite trop pleine...)

Cet outil peut grandement contribuer à la « perte de sens et de liberté », à la fois pour l'enseignant-e et pour l'élève. Si vous avez tenté de le transgresser en composant comme moi des diapositives plus explicites et phrasées, le rappel à l'ordre d'un auditoire se plaignant du support visuel trop chargé vous aura aussitôt fait prendre conscience que le problème est ailleurs. C'est pourquoi je poursuis cette critique sous une forme positive : en proposant une alternative qui, par contraste, fera voir mieux qu'un long discours ce qui conditionne dans l'usage coutumier du PowerPoint. Cet usage coutumier peut d'ailleurs être considéré comme un ensemble de règles implicites, dont je propose ci-dessous une transgression dans le but de les expliciter, d'une part, et de révéler les enjeux cognitifs, sociaux et idéologiques qui s'y cachent, d'autre part. L'un de ces enjeux me paraît très important dans ce cas particulier : transformer l'outil de marketing pour en faire un outil communicationnel, c'est-à-dire dont l'usage est mis au service des destinataires de la communication, et en prenant en compte les spécificités de la situation de communication (cadre pédagogique, auditoire, etc.)¹.

Proposition d'un système sémiotique alternatif
Le système sémiotique construit² comprend sept types de diapositives³, de manière à enrichir la présentation par une première décision de son auteur-e quant au statut épistémique de ce qui est présenté. Pour chaque type de diapositive, je présente le modèle et un exemple complété permettant d'illustrer son utilisation.

Deux exigences principales sous-tendent la construction du système sémiotique présenté ci-dessous :

1. Les diapositives doivent renseigner l'auditoire sur le statut épistémique de ce qui est présenté : s'il ne s'agit justement pas d'un point puissant, qu'est-ce qui est présenté sur cette diapositive ? Je fais l'hypothèse que de laisser implicite le statut épistémique (objectif, distinction, liens, etc.) des savoirs enseignés peut jouer un rôle important dans les difficultés des élèves à s'approprier le discours présenté.
2. Les diapositives doivent montrer ce qui est le plus difficile à représenter et à transmettre verbalement, à savoir la structure logique des savoirs enseignés, quand c'est possible. Cette exigence n'est pas anodine, et peut conduire à des échanges avec l'auditoire sur la pertinence de telle ou telle structuration logique.

Le premier type est une liste numérotée que l'on n'utilisera que pour des points qui n'entretiennent justement aucun lien entre eux, sinon d'appartenir à la même énumération. Dans l'illustration (image de droite), j'ai choisi de l'utiliser pour présenter les objectifs du cours, car ces objectifs ne sont pas forcément structurés : il s'agit justement de simplement les énumérer.

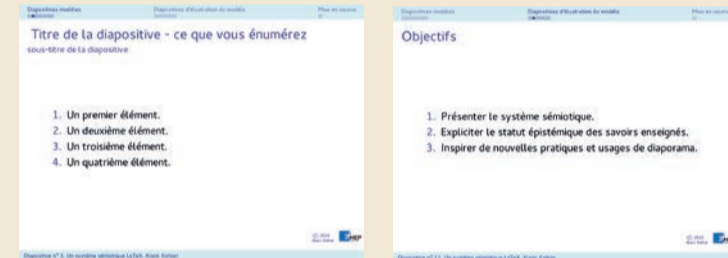


Figure 1. Diapositives de type énumération.

Le second type présente une définition, statut épistémique mentionné en vert et affiché de manière identique pour toutes les diapositives de ce type. Associée à la définition se trouve une liste d'exemples, dont le statut épistémique est également précisé par un titre générique. Cette partie de la diapositive peut bien entendu rester vide, par exemple pour demander aux élèves de fournir des exemples.

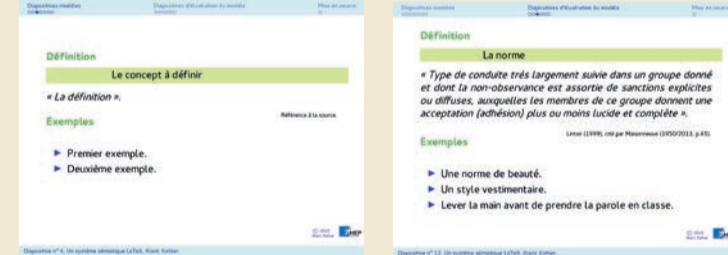


Figure 2. Diapositives de type définition.

- I. Les questions de gouvernance eu égard à la transgression
- II. Les fonctions ou les enjeux de la transgression individuelle face à une direction établie

III. Direction et transgression dans le cadre de l'enseignement-apprentissage

Le troisième type de diapositive permet de mettre en évidence le réseau de liens entre des éléments, et est particulièrement adapté à la présentation d'un concept relationnel. La nature des liens peut elle aussi être explicitée brièvement, comme illustré ci-dessous. Le diagramme en nœud utilisé vise surtout à montrer les liens, plutôt qu'à spécifier les nœuds (ou points), qui ne figurent ici que comme rappel d'éléments connus, éventuellement présentés dans une diapositive définition.

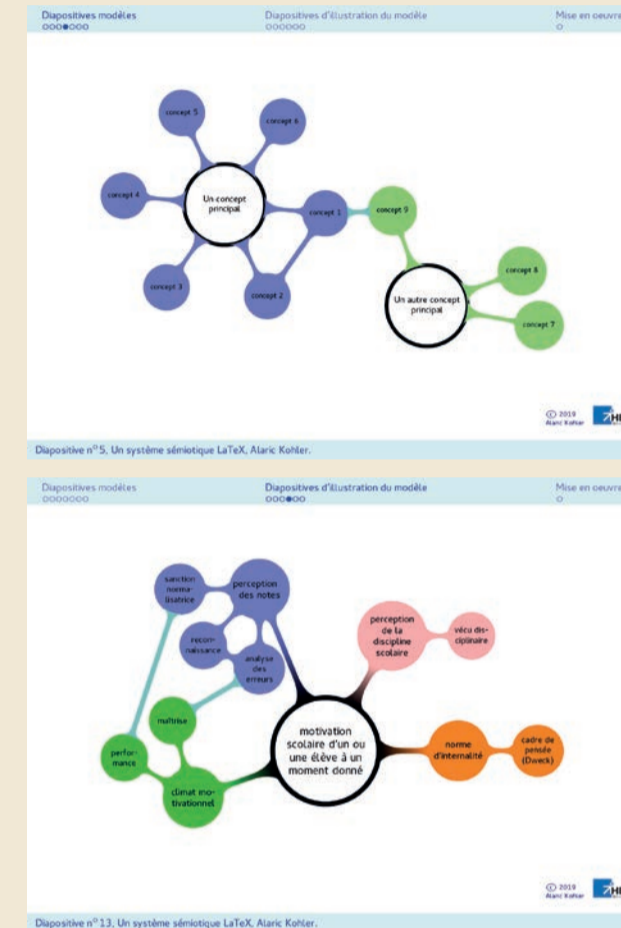


Figure 3. Diapositives de type réseau.

Le quatrième type proposé est spécialement conçu pour présenter des distinctions, pratique courante quand il s'agit d'enseigner des concepts catégoriels, voire lors de la présentation d'un vocabulaire spécialisé.

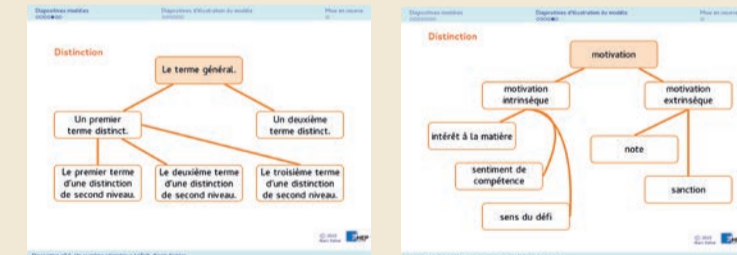


Figure 4. Diapositives de type distinction.

Le cinquième type permet de présenter des processus, des procédures ou tout phénomène dont c'est le déroulement temporel ou successif qui importe. Ce type de diapositive permet d'attirer l'attention sur l'enchaînement, éventuellement en chemins divergents, plutôt que sur les éléments ponctuels – les points du PowerPoint.



Figure 5. Diapositives de type processus.

Le sixième type est un format ouvert à un fichier externe, qui permet de produire un document. Ce qui est présenté a néanmoins un statut précis, celui d'une trace à interpréter, que ce soit la citation d'un-e auteur-e, un indice dans une enquête, l'objet visuel à analyser (un tableau en histoire de l'art, une carte en géographie, etc.) Ce type de diapositive communique à l'auditoire l'investissement attendu avec cet objet : il s'agit de l'interpréter, de le discuter, de tirer des liens avec les propos définitionnels ou conceptuels. L'enseignant-e peut construire ces liens dans son discours, mais cette tâche peut aussi être déléguée aux élèves.

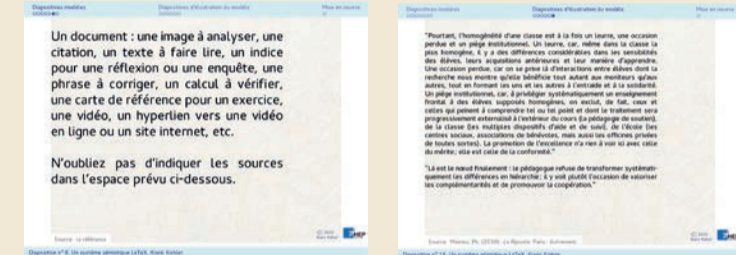


Figure 6. Diapositives de type document.

Le septième type est dévolu à la communication de consignes : il attire l'attention sur le statut particulier du contenu, dont l'auditoire est invité à faire quelque chose. Ce type de diapositive signale un changement de cadre de communication et éventuellement du milieu (p. ex. la mise en activité des élèves).

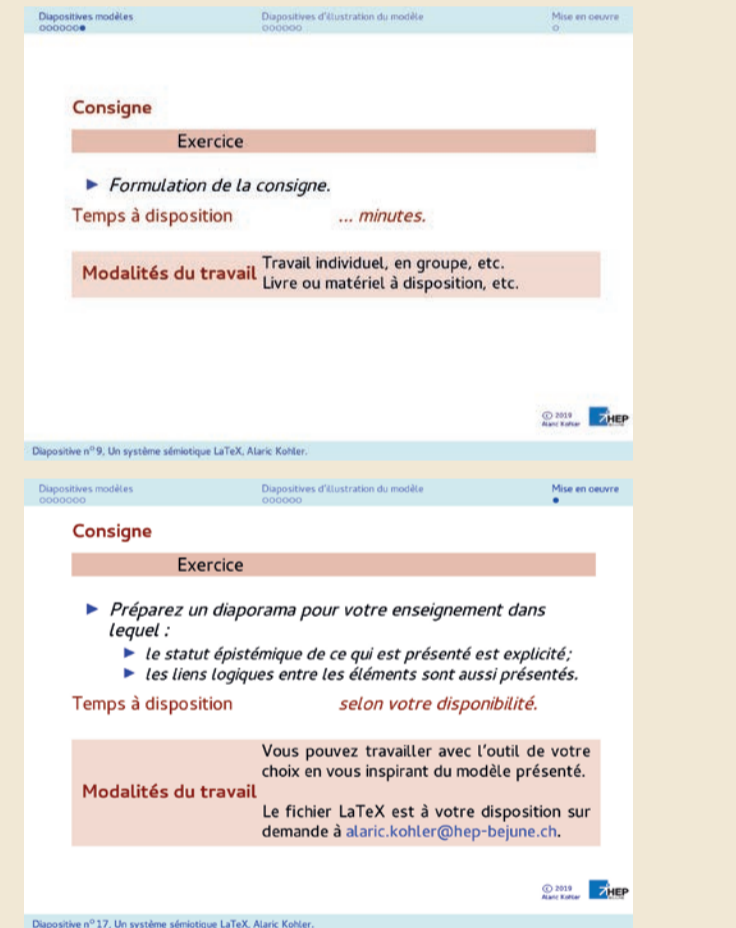


Figure 7. Diapositives de type consigne.

La succession de diapositives, même spécifiées par un type choisi avec soin, pose encore le problème des liens entre les diapositives. En solution partielle à ce véritable défi, j'ai ajouté un en-tête permettant de se repérer dans la structure d'ensemble du diaporama, avec des points qui représentent la diapositive en cours, et un titre de chapitre indiquant la section en cours.

Ce système sémiotique vous inspirera peut-être une présentation plus explicite des liens logiques et du statut des savoirs mis en forme. Et si à cette occasion des échanges peuvent apparaître entre enseignant-e et élève sur ces mêmes liens logiques et statuts épistémiques, je considérerai alors qu'en proposant cette transgression de l'outil PowerPoint coutumier nous serons parvenus à modifier quelque peu les rapports sociaux qu'il induit : en exposant ainsi sa pensée à ses interlocuteurs, l'enseignant-e prend effectivement le risque d'en apprendre de ses élèves, car l'écriture d'un diaporama devient un exercice infiniment perfectible... tout comme la pratique d'une pensée subtile et nuancée. ■

Notes
1 À ce propos, il convient de préciser que l'usage du modèle présenté nécessite sans doute quelques adaptations à votre cadre pédagogique, car il a été conçu dans le contexte de communication du tertiaire.
2 Je mets volontiers à votre disposition le document informatique utilisé, qui nécessite un éditeur LaTeX. Mes vifs remerciements à François Gremion de m'avoir encouragé à le construire avec ce langage.
3 Cette typologie n'est évidemment pas exhaustive.

Référence
Robichaud, A., (2018). Habermas et la question de l'éducation. Laval: Presses de l'Université de Laval & Hermann Éditeurs.

Portfolio de cours et créations littéraires

Il y a quelques années, les cours Sciences de l'éducation de la formation secondaire de la HEP-BEJUNE ont été fusionnés dans une démarche de coenseignement. Nous avons alors cherché une forme d'évaluation qui va plus loin que la traditionnelle reformulation par les étudiant-e-s des savoirs proposés par leurs formatrices et formateurs: le portfolio électronique

s'y prêtait bien, et nous a permis de recevoir des textes d'étudiant-e-s de genres divers, dont beaucoup mériteraient d'être publiés dans ces pages.

J'ai le plaisir de vous présenter ci-dessous l'un de ces textes, qui fait écho à la thématique de ces *Enjeux pédagogiques*. Écrit à l'occasion d'un semestre construit dans

une pédagogie de projet, le projet de Baptiste Torriani était littéraire, justement. Nous y avons reconnu une dimension formatrice dans la manière originale qu'il a choisie pour faire émerger des enjeux et des questionnements liés à la profession enseignante; vous l'appréciez peut-être plus simplement pour ses qualités littéraires et

évocatrices, et pour toucher avec plus de vivacité que n'importe quelle théorie aux questions de fond, qu'il est tellement plus confortable de laisser sous le tapis... tant qu'on peut.

Alaric Kohler,
formateur et chercheur,
HEP-BEJUNE

Un très lent nuage de plumes

Baptiste Torriani, étudiant en formation secondaire, HEP-BEJUNE (texte écrit en 2018)

Malgré plusieurs années dans l'enseignement, je ne suis jamais vraiment passé de l'autre côté du pupitre. J'aborde beaucoup de choses dans ma pratique non pas comme un prof, mais comme un élève. Le regard que je porte sur ma posture enseignante vient du fond de la classe.

Je ne connaîtrai peut-être jamais mes élèves aussi bien que je le devrais, car je vois en chacun d'eux l'élève que j'étais. Et tout était insupportable pour l'élève que j'étais. Voire chiatique. La rhétorique et le ton paternaliste des enseignants incapables de trouver leur voix devant un adolescent... Les activités soi-disant ludiques que beaucoup d'entre nous, malheureusement trop vieux pour notre âge, prenions pour d'insultants enfantillages... Le moralisme sournois qui finissait de prendre sa forme actuelle et qui n'attendait que deux avions très bien placés pour s'institutionnaliser... Ces barrières semblent pourtant aujourd'hui insignifiantes entre les élèves et mes collègues. Seule reste une différence de statut d'autorité qui n'est pas autant mise à l'épreuve qu'elle le devrait... Pasolini lui-même n'a pas ressenti une telle désillusion en contemplant le conformisme et la médiocrité de la jeunesse romaine...

Il m'a donc fallu plus de temps pour trouver mon style et mes habitudes en tant qu'enseignant, car je ne les ai pas dès le départ construits sur les fondations que me proposaient mes collègues. «Je est un élève» et il renie ces fondations en bloc. Mon mentor m'encourage à décorer mes fiches d'exercices et d'évaluations avec d'amusantes images motivantes, alors qu'elles ne font que me rappeler à quel point ces «✓» anthropomorphisés arborant un pouce en l'air en s'exclamant «good work» d'une manière niaise m'exaspéraient au plus haut point à l'époque, tant ils souillaient la morosité réglementaire d'une fiche de drill. Cela dit, ce détail semble apaiser mes élèves face à la sévérité de ces fiches... Ou encore, je ne cesse d'être agréablement surpris de pouvoir faire chanter «Are you sleeping, Brother John» à un élève de 13 ans pour lui apprendre l'usage du présent continu. Seul mon élève rimbaldien, assis dans un coin, me jette un regard noir dans ces moments...

Ceci pose également un problème de loyauté. Lorsque je dois me positionner dans un conflit, ou avant de considérer ma position dans une situation scolaire, je me laisse souvent avoir par ce réflexe identitaire d'être du côté de l'élève en premier, des parents en deuxième et de l'institution en dernier. Il m'est arrivé il y a quelques mois d'assister à une réunion des maîtres où il était question de mesures à prendre après que la commission d'école ait porté plainte suite à une série de tags dans l'enceinte de l'école. Tags tous sprayés par le même groupe de personnes, car retranscrivant tous des extraits de *Another Brick in the Wall* de Pink Floyd (ce qui ravit la plupart de ces profs rockeurs, qui auraient été révoltés et perplexes au point de porter plainte eux-mêmes si ces paroles venaient de *Fables of Faubus*...)

La police ayant annoncé qu'elle ne pouvait commencer d'enquête si elle n'avait personne à interroger, elle nous encourageait à faire une liste de soupçonnables. «Les noms tomberont comme des massues si on en travaille quelques-uns»... C'est donc un collègue des maîtres unanimement enthousiaste qui s'est adonné à une superbe démonstration de délation hystérique. Les mains se levaient plus vite qu'à une vente aux enchères de *L'Éternel Printemps* de Rodin... Ayant quitté cette sauterie de petites donneuses, je croise dans la rue un groupe d'élèves dont les noms avaient été criés comme au bingo une demi-heure auparavant et se rendant à leur habituel lieu de rendez-vous pour fumer en paix. Lieu dont les coordonnées quasi GPS-iques avaient été transmises à la police... Hors de ma juridiction ou pas, je n'allais pas les laisser foncer tête baissée dans un guet-apens où les attendait une voiture empestant le donut et le café... Je ne sais pas si beaucoup de mes collègues sont passés par la déplaisante expérience d'une garde à vue, mais cela n'a rien à voir avec ma décision de laisser échapper des informations confidentielles hors de la salle des maîtres. Aussi longtemps que j'ai un miroir à la maison, je veux pouvoir être capable de me regarder dedans.

Alors que faire lorsque la direction me demande d'être «vigilant» et de faire la chasse aux fumeurs de joints dans l'enceinte de l'école? Comment faire la morale sans perdre mon sérieux aux quelques malchanceux que je surprends, alors que je me cachais au même endroit à l'époque pour fumer de bien moins recommandables psychotropes? Il doit pourtant y avoir une manière d'y arriver, car beaucoup de mes collègues qui fument eux-mêmes régulièrement mettent un cœur à l'ouvrage qui ferait passer les brigades suédoises antimichetons pour des laxistes.

Il n'est évidemment pas question d'une volonté de m'immiscer dans le monde de mes élèves... Il y a quelque chose de grinçant dans le spectacle d'un ou deux de mes collègues trentenaires vouant une fascination aux bals de camps de ski et une jalousie des amourettes de dortoirs à côté desquelles ils sont passés lors de ces camps... Non, il est plutôt question de les aider à goûter à un petit peu de cette vitalité propre à la jeunesse qu'ils n'ont jamais eue. Que les partisans de l'éducation sexuelle à l'école se rassurent, leurs gosses n'engrosseront pas la fille des voisins sur la paille d'une grange au retour de l'école. Je peux leur assurer que les filles n'ont que peu d'intérêt aux yeux de mes élèves, comparé aux jeux vidéo qu'ils s'empressent d'aller retrouver dès la sortie des classes. Quant aux directeurs désireux de vouloir exposer les élèves de leur établissement à la «culture» mais qui craignent d'accrocher aux murs de quelconques croûtes qu'ils pensent trop vulnérables face aux graffitis des élèves, qu'ils se rassurent, ces derniers ne les verront même pas, car elles ne sont pas sur un écran...

En 1933, Jean Vigo sort *Zéro de Conduite*, qui restera interdit de salle jusqu'en 1946. Son aspect naïf, bon enfant, amusant, fait sourire beaucoup de spectateurs contemporains trop abrutis pour voir dans cette historiette de collégiens se rebellant contre des pions obtus la révolte dans ce qu'elle a de plus pur, de plus juste. C'en est christique. Quatre enfants mettant en déroute le pouvoir d'une institution scolaire avant de retrouver leur liberté sur les toits du collège valent tous les pseudo-pamphlets libertaires du siècle. De ce point de vue, le film est on ne peut plus d'actualité, mais il ne peut plus être compris par beaucoup, car ce sentiment de révolte lui-même ne peut plus être compris. Il n'est même plus imaginable pour certains.

Le surveillant Huguet qui aide les enfants dans leur entreprise de royal foutage de merde devrait être un modèle de pédagogie pour chaque enseignant. La scène du défilé triomphal dans le dortoir résume en elle-même cette relation que j'aimerais avoir avec mes élèves. Cette scène reste marquante par l'extrême ralenti qu'opère Vigo, lorsqu'il décide de noyer ses personnages dans un féérique nuage de plumes d'oreillers percés. Huguet, en tête du cortège évidemment, ouvre la marche en portant l'un des élèves comme une Sainte Vierge dans une procession de l'Assomption. Un moment de félicité où le temps s'arrête... Il revient même en arrière «l'espace d'un instant»... Ce temps si contraignant dans le quotidien en classe... Devoir toujours courir après la montre pour rattraper le retard... Utiliser au mieux le si peu de temps imparti... On me donne deux périodes de 45 minutes par semaine pour apprendre l'anglais à mes élèves ET construire une relation digne de ce nom avec eux? Mais de qui se moque-t-on!... Laissez-moi le temps de faire de ces jeunes adultes des enfants respectables... ■



Défis, multiplication des tâches, engagement pédagogique...

Une directrice et trois directeurs d'école lèvent le voile sur leur métier et la réalité du terrain.



Christophe Stawarz, directeur du Lycée Blaise-Cendrars à La Chaux-de-Fonds

Quels sont les grands défis d'un-e directeur-trice d'école aujourd'hui ?

c. Stawarz Entré en fonction en août 2018 comme directeur du Lycée Blaise-Cendrars de La Chaux-de-Fonds, je ne dispose pas d'une expérience très large, de celles qui me permettraient de mesurer avec distance et sagesse tous les enjeux liés à ce poste. Voici néanmoins quelques rôles que devra à mon sens jouer à l'avenir un directeur d'école (en tout cas pour le secondaire 2):

Tout mettre en œuvre pour que les lycéennes et les lycéens acquièrent des outils (connaissances et manières de penser) qui leur permettront de devenir des citoyennes et des citoyens conscients des enjeux majeurs de notre temps (réchauffement climatique et ses effets multiples; redistribution des rapports de force à l'échelle du monde; fragilisation de l'Europe et replis identitaires, numérisation et robotisation galopantes de la société; bouleversements liés aux multiples manipulations du vivant; etc.) et capables de s'engager pleinement en faveur d'un monde durable.

Tout mettre en œuvre pour intégrer intelligemment l'évolution importante, mais pas encore pleinement perceptible, que représente l'immense inflation des écrans dans notre monde. Les élèves qui entrent dans nos écoles aujourd'hui ont été « biberonnés » aux outils numériques de toute nature et cette pratique façonne assurément de nouveaux rapports à soi, aux autres, au monde. Comment intégrer cette dimension de façon critique et constructive? Comment la vérité se construit-elle? Comment les opinions et les affects sont-ils manipulés? Ces questions sont fondamentales pour la préservation du système démocratique.

Comment sont réparties les tâches (administratives, politiques, enseignement...)? Quelle est celle qui vous prend le plus de temps ?

c. Stawarz Répartition des tâches. L'enseignement est clairement réduit à la portion congrue; à titre personnel, je conserve une classe d'histoire (deux périodes par semaine) parce qu'il me paraît essentiel pour un directeur de cultiver un lien étroit avec l'activité qui

est au fondement de tout établissement scolaire et de maintenir année après année un contact direct avec la jeunesse et ses préoccupations, tantôt immuables, tantôt changeantes. Les tâches administratives sont assurément les plus volumineuses et les plus chronophages. Elles concourent à fragmenter considérablement le métier de directeur et à l'apparenter parfois à celui d'un supersecrétaire. La dimension politique de la profession joue toutefois aussi un rôle important; cette dimension s'exprime dans le cadre des multiples séances, aux niveaux cantonal, romand et national, où des questions de stratégies en matière de formation sont abordées. C'est dans ce cadre-là que les directrices et les directeurs d'école peuvent soumettre aux autorités politiques des propositions, des recommandations, relayer aussi des inquiétudes.

Les directeurs-trices d'école ont-ils aujourd'hui une implication dans la politique pédagogique de leur établissement ?

c. Stawarz Oui, incontestablement, et je forme le vœu que cette dimension du métier puisse se perpétuer, sous peine d'assister à une espèce de dissociation malheureuse entre la gestion administrative et la gestion pédagogique d'un établissement scolaire. Cette implication prend plusieurs formes: participation de la direction aux colloques de disciplines et regard dans ce cadre sur les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s, mise en œuvre de la formation continue, interne et externe, organisation de conférences intra- et extra-muros sur des thématiques d'actualité pouvant servir de point de départ ou de point de chute à des cours dispensés dans l'école, invitation d'artistes pour de courtes « résidences » avec propositions d'ateliers à diverses classes, etc.

Quelle place la transgression (dans le sens positif du terme) a-t-elle dans votre établissement ?

c. Stawarz Cette dimension me paraît cruciale! Un lycée a pour ambition de tout mettre en œuvre pour que les étudiant-e-s qui le fréquentent accèdent à divers savoirs, mais aussi

à l'exercice de la pensée autonome et de l'esprit critique. Or, la pensée autonome et l'esprit critique comportent intrinsèquement, dans leur fabrication et leur déploiement mêmes, une dimension transgressive. Penser, c'est savoir mettre en question les dogmes, ce qui « fait autorité », les vérités établies, les pratiques non conscientisées, y compris dans le monde de l'école lui-même. Ces questions se sont posées de façon brûlante à l'occasion des diverses grèves pour le climat qui ont ponctué ce début d'année. En choisissant de ne pas fréquenter les cours pour participer à des manifestations et dénoncer le caractère velléitaire des politiques actuelles en matière de sauvegarde de l'environnement, les étudiants ont décidé de transgresser la règle qui leur impose d'être présents à toutes les leçons. Leur logique était de dénoncer un système schizophrène qui, d'une part, les forme pour les préparer à leur avenir professionnel et, d'autre part, sape les bases mêmes de l'avenir pris dans sa globalité. Notre lycée, à l'instar des autres institutions du canton de Neuchâtel, n'a pas sanctionné ces élèves grévistes; c'était reconnaître en l'occurrence la valeur d'une démarche transgressive au profit d'un apprentissage fort, celui de l'engagement citoyen.

Pour ce qui d'une direction pratiquant elle-même la transgression, il y aurait beaucoup à dire, mais je transgresse ici la règle de bienséance qui voudrait que je réponde à toutes les questions posées par la HEP!

La politique de l'inclusion est un sujet très actuel. Que pensez-vous de sa mise en œuvre? En cette forme, est-elle amenée à s'ancrer dans la dynamique des écoles ?

c. Stawarz Cette politique est indéniablement amenée à s'ancrer dans la dynamique des écoles. Toutefois, une authentique inclusion ne peut être faite intelligemment et efficacement sans la mise à disposition de moyens supplémentaires, des appuis, le renforcement des équipes pédagogiques ou l'élaboration d'un matériel pédagogique permettant un véritable enseignement différencié. ■



Christine Gagnebin, rectrice du Gymnase français de Bienne



Pierre-Etienne Zürcher, recteur du Gymnase français de Bienne

Quels sont les grands défis d'un-e directeur-trice d'école aujourd'hui ?

c. Gagnebin et P.-E. Zürcher Dans la conduite des multiples tâches, un défi majeur est de conserver une bonne qualité relationnelle, une atmosphère de dialogue, tout en faisant fonctionner l'institution à satisfaction; autrement formulé, c'est le défi permanent de trouver l'équilibre délicat entre la préservation de l'intérêt de l'institution et la prise en considération des intérêts des employé-e-s et enseignant-e-s.

Au plan personnel, le défi est de conserver un bon équilibre entre profession envahissante et vie privée, dans le but de préserver à terme sa santé.

Le métier de directeur-trice a-t-il changé ces dernières années? Comment sont réparties les tâches (administratives, politiques, enseignement...)? Quelle est celle qui vous prend le plus de temps? Qu'aimeriez-vous pouvoir changer ?

c. Gagnebin et P.-E. Zürcher Nous manquons quelque peu de recul, car nous sommes en fonction depuis trois ans seulement; nous constatons cependant que beaucoup de temps est consacré aux processus de contrôle et d'évaluation: croisement et superposition des rythmes mensuels, trimestriels, annuels et quadriennaux. Cela fait beaucoup...

Vincent Eyen, directeur des écoles du Noirmont

Quels sont les grands défis d'un-e directeur-trice d'école aujourd'hui ?

v. Eyen Alourdissement de sa tâche (gestion politique, problèmes sociaux des familles, temps à disposition...), gestion de la notion du changement (des pratiques, des habitudes, des concepts...), gérer les attentes grandissantes de chacun et les difficultés relationnelles. Il y aurait donc des défis administratifs, pédagogique et social en quelque sorte.

Comment sont réparties les tâches (administratives, politiques, enseignement...)? Quelle est celle qui vous prend le plus de temps? Qu'aimeriez-vous pouvoir changer ?

v. Eyen Celle qui prend le plus de temps est incontestablement la tâche administrative. L'idéal serait de pouvoir s'en décharger davantage et s'occuper plus de pédagogie - vue d'ensemble de l'établissement.

Les directeurs-trices d'école ont-ils aujourd'hui une implication dans la politique pédagogique de leur établissement ?

v. Eyen Oui de plus en plus, nous sommes consultés par nos supérieurs hiérarchiques sur divers projets de directives et pouvons ainsi nous faire entendre sur nos désirs et croyances pédagogiques. Parallèlement, à l'interne, et c'est parfois un défi, nous tentons de faire appliquer ce que nous estimons bien, juste et porteur de sens pour l'enfant. C'est aujourd'hui encore un défi car faire passer les propres orientations pédagogiques de la direction sans l'appui d'un texte officiel se montre parfois difficile dans la mesure où le directeur n'est pas considéré comme supérieur hiérarchique - ce sera le cas sous peu.

La politique de l'inclusion est un sujet très actuel. Que pensez-vous de sa mise en œuvre? En cette forme, est-elle amenée à s'ancrer dans la dynamique des écoles ?

v. Eyen L'inclusion est un rêve mais vu les moyens financiers actuellement à disposition, cela reste un rêve. Une école à visée intégrative accrue semble plus adaptée et doit faire l'objet d'un développement rapide et intense. ■



Une formation spécifique pour les directrices et directeurs des écoles primaires du canton du Jura

Entretien avec Benoit Gogniat, responsable de projets et formateur à la HEP-BEJUNE

Propos recueillis par Anais Girard

À l'automne 2018 a démarré une nouvelle formation de directeur-trice destinée aux préposé-e-s des établissements primaires jurassiens. Mise sur pied par Benoit Gogniat, responsable de projets et formateur à la HEP-BEJUNE, à la demande du canton du Jura, cette formation répond à un besoin conjoncturel : pas moins d'une trentaine de directrices et directeurs sont à former rapidement, ce qui était impossible en peu de temps en passant par la formation proposée jusqu'à maintenant, un CAS à Lausanne plutôt destiné à des directeurs et directrices de grands établissements. La formation spécifique jurassienne n'aura lieu qu'une seule fois en principe.

Cette nouvelle formation comporte de nombreux avantages d'ordre logistique et répond mieux aux attentes des 27 directrices et directeurs qui s'y sont inscrits, à savoir la gestion de petites écoles et l'adaptation au changement de posture, d'enseignement à enseignement-direction. Elle est composée de quatre modules de cours et d'un travail de mémoire, répartis sur trois ans. Elle est obligatoire pour tout directeur et directrice en poste, qui recevront une attestation et non pas un CAS.

Quels sont les points centraux abordés dans cette formation ?
B. Gogniat. La formation est très complète et décline l'ensemble des tâches inhérentes au poste, mais elle se focalise également sur les difficultés et les obstacles auxquels sont confrontés les directrices et directeurs (entretiens difficiles, résistance aux changements, etc.) et donne des clés pour les anticiper et les gérer.

Les thématiques traitées sont les suivantes : posture et système, changement et projets, communication et gestion de conflits, pilotage et management. Ce sont des intervenant-e-s externes, pour la plupart, qui animent ces différents cours.

**D'
B. Gogniat. Que l'école soit petite ou grande, la multiplication des tâches est une réalité pour chaque directeur ou directrice d'école. Il y a aussi cette haute responsabilité qu'est l'éducation qui demande un engagement fort et volontaire.**

Mais le plus grand défi est, sans nul doute, l'accompagnement des nombreux et importants changements auxquels l'école fait face aujourd'hui. Les changements structurels, mais surtout sociétaux. Je pense à l'évolution très rapide en matière de technologie, aux réseaux sociaux, qui sont parties prenantes de la vie scolaire et dont les enjeux sont nouveaux, par exemple par la possibilité de produire soi-même aisément des contenus médiatiques et de les diffuser instantanément à large échelle. L'école doit tenir compte de ces changements, si possible en les anticipant.

Quelles sont les attentes des personnes qui suivent cette formation ?

B. Gogniat. Elles ont besoin d'une reconnaissance. Reconnaissance de leur rôle et de leur fonction de la part des enseignant-e-s (qui sont des collègues), mais aussi des parents, des partenaires et de l'institution (Service de l'enseignement et Département).

On constate souvent un manque de confiance en soi. Les participant-e-s viennent chercher des outils pour gérer une équipe, mener des entretiens, mais aussi pour gérer des projets, désamorcer des conflits, etc.

Quels sont les retours des participant-e-s après six mois ?

B. Gogniat. C'est toujours notre principal souci lorsque nous mettons en place une formation : qu'elle réponde aux attentes, qu'elle se passe bien, qu'elle ne déçoive pas. Les retours sont bons jusqu'ici et c'est un soulagement. Les participant-e-s sont très motivés, constructifs et très actifs. On note déjà des changements dans leur posture, qui démontre une plus grande confiance, une meilleure vision. Ils arrivent à mieux défendre leur position.

Je relève un autre point très positif : cette formation permet à ces directrices et directeurs jurassiens de se connaître mieux, aussi bien au niveau formel qu'informel, de créer un réseau entre pairs. Ils pourront à l'avenir soigner les contacts pour s'aider mutuellement en cas de besoin et pour échanger les bonnes pratiques.

Et en tant qu'ancien pilote de ligne, voyez-vous des similitudes avec le métier de directeur ?

B. Gogniat. En préambule, il s'agit dans les deux cas de professions très complexes qui doivent savoir gérer l'imprévu et qui mettent en jeu les conditions de vie d'autres personnes.

Cela peut surprendre que chez les pilotes, dans un environnement a priori très technologique, procédurier et cadré, ce soit l'approche humaniste qui soit privilégiée, comme garante d'un travail de qualité et de l'établissement d'un cadre sécurisé. Ça doit être exactement la même chose pour le métier de directrice et de directeur, dont la priorité au final est l'éducation de l'enfant.

Durant ma carrière de pilote, j'ai éprouvé deux pratiques très développées chez Swissair : la culture de l'erreur et son corollaire, l'acceptation du contrôle d'une part ; la culture du debriefing et son corollaire, l'acceptation du conseil d'autre part. La première de ces pratiques est certificative, la seconde formative tout au long de la vie. Ainsi, en dehors des contrôles périodiques, il est important qu'après chaque vol l'équipage passe en revue, en toute objectivité, le déroulement du voyage. Les erreurs sont reconnues, verbalisées, analysées et débriées, dans un souci d'amélioration continue auto-alimentée.

Ces deux concepts devraient être mieux intégrés à l'école. À mes yeux, ils sont, avec la condition initiale d'une approche humaniste, les trois conditions cadres nécessaires pour faire un bon travail dans les établissements scolaires. Mon souhait est que la formation des directrices et directeurs des écoles primaires jurassiennes, en augmentant les connaissances, respecte ce cadre. ■



« La transgression dans son acception positive a sa place dans les institutions scolaires »

Entretien avec Jean-Claude Marguet, chef du Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel

Propos recueillis par Anais Girard

Quelle place la transgression (dans le sens positif du terme) a-t-elle dans les institutions scolaires aujourd'hui ?

J.-C. Marguet. Étymologiquement, le mot transgression vient du latin « *transgressus* » qui signifie « traverser », « franchir »⁵. Bien que communément, l'on envisage plutôt la transgression comme un acte allant à l'encontre d'un ordre établi, il est intéressant de l'appréhender en considérant sa dimension constructive, indéniable dans les processus d'apprentissage et qui constitue en cela la source d'avancées et d'innovation. La transgression dans son acception positive a par conséquent sa place dans les institutions scolaires et s'avère même nécessaire. Ce concept fait d'ailleurs partie intégrante de la nature humaine. Chacun et chacune interroge régulièrement les règles et les normes et est amené-e à repousser les limites qu'elles définissent, voire à les dépasser.

Toute transgression présuppose tout d'abord l'existence de normes établies et une certaine acceptation de celles-ci. En tant qu'acteurs et actrices de l'école, que nous soyons enseignants et enseignantes, directeurs et directrices ou élèves, nous appartenons à un système régi par certaines normes. Au-delà du cadre contraignant qu'elles fixent, elles comportent une dimension sécurisante importante. En effet, elles permettent de baliser et d'exonérer chaque personne de devoir continuellement faire des choix. De manière générale, les normes répondent à des attentes et ont été définies pour proposer des solutions à certaines situations identifiées comme difficiles. Dans ce contexte, cela peut nous amener à nous interroger sur ce qui amène un membre du corps enseignant ou de la direction à adhérer aux normes que comporte sa profession et à les intégrer dans sa pratique.

Cependant, la création et l'innovation ne peuvent naître que si les normes en question peuvent être assouplies et somme toute si une certaine liberté est autorisée. Ainsi, il arrive que des transgressions génèrent des bonnes pratiques. À titre d'exemple, la régionalisation de l'école dans notre canton permet à chaque centre scolaire une certaine marge de manœuvre dans l'acceptation des normes. C'est comme cela que sur la question de la connaissance des services d'aide en ligne⁶, l'un des 13 centres scolaires du canton s'est distingué par un taux de 60,1% des élèves ayant déjà entendu parler de ces ressources, sur une moyenne cantonale de 48,1%⁷. Il s'avère que ce centre avait lui-même développé une bonne pratique pour promouvoir ces ressources, dont d'autres centres scolaires ont pu ensuite s'inspirer. L'acquisition et le développement de la démarche critique et de la pensée créatrice, compétences assurées par l'école publique⁸, participent de la notion de transgression.

D'une part, l'école se situe au cœur du monde et entretient des liens avec différents espaces : la famille, la société, le travail, etc. D'autre part, elle doit faire face à un environnement en constante mutation ; il est important dès lors de souligner que son système de règles – qu'elles soient juridiques, morales ou sociétales – et face auquel toute transgression peut prendre naissance, est amené à évoluer avec le temps et à s'adapter.

La direction peut-elle se passer de la transgression ?

J.-C. Marguet. Être directeur ou directrice d'école aujourd'hui s'accompagne d'une forte identité personnelle. Ses rôles et missions sont multiples et s'inscrivent dans un cadre clairement circonscrit. Cela équivaut à agir dans le contexte d'un mandat précis, tout en s'adaptant aux réalités du terrain, ainsi qu'à garantir la mise en œuvre du cadre légal de l'école, tout en assumant sa responsabilité.

Toutefois, tout en agissant dans le respect des limites de ce cadre, la transgression envisagée comme un processus de co-construction joue aussi un rôle primordial pour assumer une fonction de direction. En ce sens, il s'agit de favoriser les collaborations entre tous les partenaires de l'école et de générer des synergies entre les compétences multidisciplinaires existantes au sein de son établissement. Un membre de la direction doit par exemple être à même d'accompagner les différents projets et de gérer les nombreux changements que vit l'école. Évaluer le fonctionnement de l'école à tous les niveaux fait aussi partie de ses missions. De fait, si la transgression a comme objectif de tendre *in fine* vers un système plus favorable à l'élève, alors nous pouvons avancer que la direction ne peut pas se passer de la transgression.

En somme, transgresser oui mais pour pouvoir travailler mieux, plus efficacement. Or, transgression et innovation sont des dimensions indissociables. Innover dans son organisation passe pour la direction par l'acceptation des transgressions sous la forme de pratiques divergentes, non prévues à l'origine. Il est question pour les directions de se montrer ouvertes à ce type de pratiques envisagées comme constructives et permettant à l'organisation d'évoluer, tout en agissant dans un cadre prédéfini et accepté. ■

Notes

- ATF 2C, 154/2017.
- Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007, article 2 let. b.
- Rapport d'information du Conseil d'Etat au Grand Conseil concernant la stratégie cantonale en matière de pédagogie spécialisée du 5 mars 2018, p. 8.
- Idem.
- Site du centre national de ressources textuelles et lexicales (France) : <http://www.cnrtl.fr/>
- Par services d'aide en ligne, l'étude citée ci-dessous entend les sites internet tels que www.ciao.ch ou encore www.147.ch
- S. Lucia, S. Stadelmann, S. Pin, *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel*, Raisons de Santé 288, Lausanne, p. 89.
- Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003, p. 3.

Le plein de ressources

Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques

Isabelle Mamie

Direction et autorité(s)



Issu d'une vaste recherche, cet ouvrage propose un éclairage inédit sur le travail des directeurs et directrices d'institutions scolaires et sociosanitaires de Suisse romande. Il rend compte de la complexité (« une foule de petites choses à faire ») et des enjeux de cette profession, telle qu'elle est pratiquée et vécue.

Les directeurs au travail: une enquête au cœur des établissements scolaires et sociosanitaires.

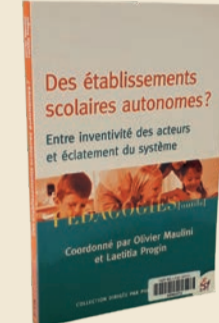
Thurler, M. (2017). Berne: P. Lang



De Francisco Ferrer à Jacques Rancière, en passant par Célestin Freinet, Paulo Freire, Pierre Bourdieu ou Ivan Illich, ce recueil esquisse le bilan d'un siècle de pratiques et de luttes pour une éducation réellement émancipatrice.

Pédagogie et révolution: questions de classe et (re) lectures pédagogiques.

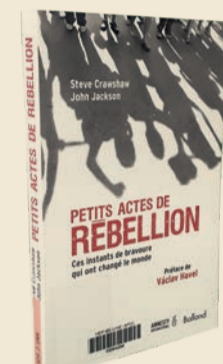
Chambat, G. (2011). Paris: Libertalia



Un bilan des débats en cours concernant l'autonomie des établissements scolaires en France, en Belgique, en Suisse et au Québec. Les auteurs abordent la question des politiques éducatives et de leur légitimité et interrogent l'évolution des prises de décision.

Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système.

Maulini, O., Progin, L. (2016). Paris: ESF



Grâce aux cris de révolte de quelques anonymes, grâce à la résistance d'une poignée d'individus, des lois ont changé, des mentalités ont évolué. En 90 volets, ce texte encense le courage, la persévérance et l'énergie de l'homme. Il nous rappelle que l'esprit peut briser bien des chaînes.

Petits actes de rébellion: [ces instants de bravoure qui ont changé le monde].

Crawshaw, S., Jackson, J. (2011). Paris: Balland

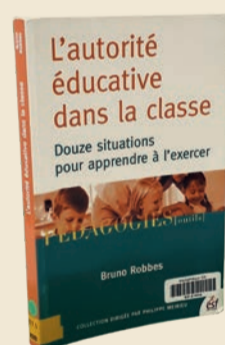
Film



Dans cet ouvrage, Stanley Milgram relate ses expériences effectuées en laboratoire entre 1950 et 1963. Ce récit bouleverse bien des idées reçues. Au prétexte d'une enquête apparemment banale sur l'apprentissage et la mémoire, Milgram a réalisé une fantastique série d'expériences, où des hommes et des femmes recevaient l'ordre d'infliger à une innocente victime des chocs électriques de plus en plus violents. Combien d'entre eux allaient obéir? Et jusqu'où? Les résultats inattendus firent naître une controverse passionnée. Où finit la soumission à l'autorité... et où commence la responsabilité de l'individu? Une analyse originale de l'obéissance et de la résistance de citoyens ordinaires confrontés au pouvoir.

Soumission à l'autorité: un point de vue expérimental.

Milgram, S. (2017). Paris: Pluriel



Cet ouvrage cherche à comprendre comment des professeurs du primaire ou du secondaire, débutants ou expérimentés, appréhendent la relation d'autorité vis-à-vis de leurs élèves. À travers des situations vives d'enseignement, ils témoignent de cheminements personnels complexes. L'enjeu consiste à ne pas s'installer dans des situations conflictuelles compulsives et mortifères où la souffrance, du côté des professeurs comme des élèves, prévaudrait sur l'accès aux savoirs.

L'autorité enseignante: approche clinique.

Robbes, B. (2016). Éditeur: Nîmes: Champ social



Les méthodes pédagogiques utilisées pour éduquer nos enfants ne sont-elles pas dépassées? De la France à la Chine, de l'Allemagne aux États-Unis, ce film questionne un système éducatif qui privilégie la performance au détriment de la créativité et de l'imagination. En exposant au grand jour les limites d'un modèle hérité de la révolution industrielle, pédagogues, chercheurs, scientifiques, chefs d'entreprise et élèves abordent le rôle de l'enseignement et envisagent des voies alternatives à nos pratiques actuelles.

Alphabet

Wagenhofer, E., Stern, A., Kriechbaum, S., Forberg, M. (2015). Alphabet. Vendoeuvres: Arcadés

Espace pratique

Au cœur d'une décision d'orientation, le jugement professionnel

Morgane Paupe, diplômée de la HEP-BEJUNE, enseignante à l'école cantonale de langue française de Berne.

- Recherche sur les pratiques évaluatives des enseignant-e-s
- Identification de situations d'orientation complexes
- Quels référents pris en compte lors d'une décision d'orientation?

INTRODUCTION

Ce Mémoire professionnel de Bachelor s'intéresse aux pratiques évaluatives des enseignant-e-s dans la partie francophone du canton de Berne. Plus particulièrement à l'évaluation pronostique précédant l'orientation des élèves vers les différents niveaux de l'école secondaire. Au travers de cette recherche, nous nous intéressons particulièrement aux diverses démarches d'orientation mises en place par les enseignant-e-s lors de situations d'orientation particulières et/ou complexes, c'est-à-dire lorsque les enseignant-e-s ont quelques hésitations concernant celles-ci. Le sujet de notre recherche a été choisi par intérêt pour notre future profession d'enseignant. En effet, l'évaluation représente une grande partie du travail des enseignant-e-s dans les classes et ce, quel que soit le niveau enseigné.

PROBLÉMATIQUE

Ce travail s'inscrit donc dans le domaine des sciences de l'éducation, plus particulièrement dans le champ de la docimologie, considérée comme la discipline scientifique qui étudie l'évaluation. Par ailleurs, notre champ d'étude se limite aux enseignant-e-s de 7-8H de la partie francophone du canton de Berne.

Comme le souligne Pasche Gossin (2016), l'évaluation telle que nous la connaissons dans l'école d'aujourd'hui présente deux enjeux bien distincts. D'une part, l'enjeu de la certification et de la sélection sociale. Au service de la société, l'évaluation classe les élèves en les comparant à une norme d'excellence reproduisant ainsi, le plus souvent, les inégalités sociales en inégalités scolaires. D'autre part, elle se met au service de l'apprentissage en se déclinant sous diverses formes présentant différentes fonctions. Dans ce travail, nous nous intéressons de plus près à la fonction d'orientation que présente l'évaluation pronostique liée à la procédure de passage au secondaire 1 qui a lieu à la fin de l'école primaire, c'est-à-dire en 8^e HarmoS. Si l'on se réfère à plusieurs études qui ont été menées sur le sujet, notamment celle de Mottiez Lopez et Allal (2008), nous constatons qu'en plus des notes obtenues par l'élève au cours de la 8H, d'autres éléments, exprimés sous le terme de jugement professionnel, font également partie de la décision. Et ce, davantage lorsque celle-ci s'avère complexe.

Lafortune (2006, citée par Allal & Lafortune, 2008) définit le terme de jugement professionnel selon ces termes :

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et for-

mation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions, et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. (p. 4)

À ceci s'ajoutent les travaux menés par Mottiez Lopez (2016), qui se sont penchés sur la composition du jugement professionnel en évaluation et qui ont mis en évidence la notion de référentialisation. Car, en effet, « évaluer n'est pas prendre une simple mesure mécanique, mais un processus complexe » (p. 1). L'auteure place, sous le terme de référentialisation, tout ce que les enseignants prennent en considération lorsqu'ils construisent leur jugement évaluatif. Elle fait alors le constat que « le référentiel d'évaluation est constitué de plusieurs référents » (p. 2) regroupés en deux grandes familles : les référents explicites et les référents implicites. Pour cette auteure, les référents explicites sont des référents prescrits, établis et concrets, tels que le PER, les directives cantonales et les règles des établissements scolaires. Ce sont eux qui influencent le plus le jugement évaluatif et les enseignants les convoquent, généralement, de manière explicite. Cependant, ces études ont montré que, lors de l'évaluation en acte, d'autres référents peuvent également entrer en ligne de compte, ce sont ceux que l'auteure catégorise d'implicites, émergents. « Selon la situation, les enseignant-e-s peuvent se référer aux exigences de la classe, à la connaissance qu'ils ont des élèves ou encore à la culture de l'établissement » (Mottiez Lopez, 2016, p. 2).

Tout ceci nous a alors amenés à nous questionner quant aux référents pris en compte par les enseignant-e-s lors d'une décision d'orientation complexe. En découle alors notre question de recherche.

À l'aide de quels référents les enseignant-e-s construisent-ils leur jugement d'évaluation lors de la décision d'orientation dans des situations particulières et/ou complexes?

En plus de cette question, nous avons défini trois objectifs de recherche. Le premier vise à identifier des situations d'orientation complexes et/ou particulières auxquelles les enseignant-e-s ont dû faire face. Le second objectif a pour but de mettre en lumière les pratiques évaluatives de ces enseignant-e-s en matière d'orientation. À quels référents font-ils appel afin de construire leur jugement professionnel? Ces référents diffèrent-ils en fonction de la situation? Et enfin, le dernier objectif s'intéresse aux ressentis des enseignants en lien avec cette procédure d'orientation mise en place dans la partie francophone du canton de Berne.

MÉTHODOLOGIE

La recherche qui a été menée est de type qualitatif. En effet, notre question et nos objectifs de recherche cherchent à comprendre la manière dont les enseignant-e-s construisent leur jugement d'évaluation lors de la décision d'orientation. De plus, cette recherche peut être qualifiée d'appliquée et possède un enjeu ontogénique. Effectivement, le système évaluatif actuel étant soumis à une inévitable subjectivité, il est source d'inégalités et de pression pour les élèves. C'est ce constat qui nous amène à nous questionner sur nos pratiques évaluatives dans le but de les améliorer.

La récolte de données s'est faite par le biais d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de quatre enseignants et enseignantes de 7-8H de la partie francophone du canton de Berne. Nous avons ensuite transcrit les données selon une méthode de transcription élaborée, centrée sur les échanges traitant du sujet étudié. Finalement, nous avons procédé à une analyse thématique des données qui consiste à étiqueter celles-ci, c'est-à-dire que les informations intéressantes pour l'analyse des données ont été surlignées selon un code de couleurs en lien avec les différentes thématiques du guide d'entretien. Les résultats ont alors été synthétisés, sous forme de tableau et autres pour une meilleure lecture, puis interprétés.

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Au travers des propos des enseignant-e-s interrogés, il ressort que, dans des cas de figure particuliers, ceux-ci peuvent faire appel à des référents supplémentaires et/ou différents dans l'évaluation pronostique précédant la décision d'orientation. Le tableau ci-dessous regroupe ces différents référents.

Tableau 1: autres référents relevés par les enseignant-e-s lors de décisions d'orientation particulières / complexes

En analysant le discours des enseignant-e-s avec lesquels je me suis entretenue, on constate qu'ils ont recours à des sources d'informations différentes et/ou supplémentaires lorsque la décision d'orientation est particulière ou complexe. En effet, comme le souligne Guillaume, « On passe plus de temps pour des situations complexes, c'est clair, en tout cas en ce qui me concerne. C'est une réalité, je passe plus de temps, je vais encore analyser davantage de son parcours et puis regarder d'autres choses ! ». De plus, Mottier Lopez et Allal (2008) relèvent qu'« en cas d'hésitation [...], il ressort que tous les enseignant-e-s de notre recherche introduisent des adaptations ou des ajustements de leurs procédures évaluatives qui leur permettent de considérer de façon plus différenciée les situations singulières des élèves concernés » (p. 471). Ces adaptations sont alors représentatives du jugement professionnel de l'enseignant-e.

La capacité de l'enseignant d'adapter son propre système d'évaluation en tenant compte des différences entre élèves, de rompre avec ses routines ou de déroger à ses propres règles afin de prendre la décision la plus adéquate possible, est un indicateur clé de posture professionnelle. (Allal & Hohl, 2008, p. 189)

Mottier Lopez et Cattafi (2008, in Allal & Lafortune, 2008) effectuent quant à elles le même constat que nous :

D'une façon générale, [...], il ressort que ce sont toujours des sources d'information plus qualitatives, par exemple sur la participation de l'élève aux activités en classe ou sur sa progression au cours de l'année scolaire, qui influencent la décision finale des enseignants lorsqu'ils hésitent [...]. (p. 174)

En effet, alors que le comportement de l'élève, son origine socio-économique et l'évaluation des disciplines secondaires ne faisaient pas partie des référents cités par les enseignant-e-s lors de cas d'orientation « ordinaires », on constate qu'ils apparaissent lorsque celle-ci se complexifie.

CONCLUSION

Comme le montre l'extrait des résultats présenté ci-dessus, cette recherche nous a permis de répondre à la question de recherche que nous avions formulée au début de notre travail. Nous avons pu déduire que le jugement évaluatif des enseignant-e-s se complexifie lors de situations d'orientation particulières et/ou complexes. En effet, lors de ces situations, les enseignant-e-s font appel à la fois à des éléments similaires que ceux convoqués lors de situations ordinaires, mais également à des référents supplémentaires et/ou différents.

Finalement, comme expliqué dans l'introduction, le sujet de cette recherche n'a pas été choisi par hasard. En effet, l'évaluation est une part importante du métier d'enseignant. Comme nous l'expliquons au début de ce travail, nous avions à cœur de saisir les enjeux du jugement professionnel en lien avec l'orientation tout en comprenant la manière dont il fonctionne afin de pouvoir l'exercer de manière éclairée lors de notre future pratique professionnelle. C'est donc avec une certaine fierté que nous pouvons affirmer, à la suite de ce travail, que nous avons compris le fonctionnement de jugement professionnel en évaluation et saisi ses enjeux. ■

Pogression de l'élève	<i>Je me dis, est-ce que je vois une amélioration ou pas ? [...] on regarde s'il y a une progression au niveau des notes. Ça nous permet ensuite de mettre une note d'expert, qui n'est pas la moyenne arithmétique. (Pascal) [...] et puis j'ai beaucoup regardé au niveau de la progression sur les deux ans. (Clément)</i>
Comportement de l'élève	<i>J'ai regardé au niveau du comportement de l'élève [...]. (Clément)</i>
L'origine socio-économique de l'élève	<i>[...] j'avais une autre situation où je me suis aussi posé des questions. Je me suis dit : « à la maison, il parle portugais, ça n'est pas facile ». Mais il se donnait beaucoup de peine, alors je l'ai poussé contre le haut. (Clément)</i>
Les disciplines secondaires	<i>On peut tenir compte par exemple des sciences, de l'histoire ou de la géographie aussi [...] quand on hésite dans l'orientation entre A et B ou bien que ça peut changer la section, justement. (Guillaume)</i>
Avis des autres acteurs de l'enseignement	<i>J'irais même rechercher des informations chez les enseignants précédents, même si c'est la deuxième année que je les ai [...]. (Pascal)</i>

Références

Allal, L. & Hohl, J.-M. (2008). Le rôle du jugement professionnel dans les adaptations et les modalités de communication de l'évaluation. In L. Lafortune & L. Allal (Ed.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 187-201). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Allal, L. & Lafortune, L. (2008). A la recherche du jugement professionnel. In L. Lafortune & L. Allal (Ed.), *Jugement professionnel en évaluation: Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp. 1-10). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 465-482.

Mottier Lopez, L. & Cattafi, F. (2008). Le processus de jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. In L. Lafortune & L. Allal (Ed.), *Jugement professionnel en évaluation: Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp. 159-186). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pasche Gossin, F. (2016). *Sciences de l'éducation. Évaluation cours 1-2*. Document de cours non publié. BEJUNE: Haute école pédagogique.

Pasche Gossin, F. (2016). *Sciences de l'éducation. Évaluation cours 3-4*. Document de cours non publié. BEJUNE: Haute école pédagogique.

Mottier Lopez, L. (2016). *Quels référentiels pour évaluer les élèves au plus près de ce qu'ils savent?* Repéré à https://educodoc.ch/record/124615/files/irdp_focus_interview_mottier_lopez.pdf, le 27.02.18.

L'entrepreneuriat ou un outil didactique en filière gymnasiale ?

Alexandre Ipekjdjian, diplômé de la HEP-BEJUNE, enseignant d'économie et droit, Gymnase français de Biemme

- Intérêt marqué pour l'entrepreneuriat en filière gymnasiale
- Description du projet YES introduit par des enseignants en économie
- Quels moyens didactiques à disposition des enseignant-e-s ?

La croissance du nombre de start-up en Suisse romande, la médiatisation des parcours de jeunes entrepreneurs ou l'intérêt grandissant de l'entrepreneuriat comme un choix de carrière professionnelle forment le point de départ de ma recherche. Cette dernière explore l'existence d'un intérêt pour l'entrepreneuriat auprès des élèves en filière gymnasiale et des pistes didactiques pour concrétiser cet intérêt. En effet, à l'heure actuelle, la question entrepreneuriale pourrait être posée, en particulier pour les branches économiques qui sont étroitement liées à cette thématique. Du reste, nous pourrions très bien imaginer que des élèves choisissent cette orientation en vue de leur projet professionnel et personnel. À l'instar du projet YES, qui a été introduit par des enseignants en économie du Lycée Jean-Piaget de Neuchâtel et durant lequel des lycéens et des lycéennes ont commercialisé un produit et mené une stratégie entrepreneuriale, le succès a été immédiat auprès des étudiant-e-s de l'établissement. Sélectionnés sur la base de leur dossier de candidature, le nombre des postulant-e-s dépasse largement les places disponibles. Ce succès révèle un engagement, un intérêt réel de la part de ces lycéens et lycéennes, prêts à s'investir pleinement dans ce projet extrascolaire. Y voient-ils un moyen d'apprentissage utile pour leurs éventuels projets entrepreneuriaux ? Ou une expérience personnelle enrichissante pour leur parcours professionnel ? Dans tous les cas, le projet donne envie. Parallèlement, des projets « pratiques » centrés sur la thématique entrepreneuriale voient le jour progressivement, notamment dans les écoles privées. Alors, si les écoles plaçaient la thématique de l'entrepreneuriat dans le plan d'études en filière gymnasiale pour les branches économiques ? Quels seraient les moyens didactiques à disposition pour les enseignant-e-s ?

UNE GÉNÉRATION « START-UP »

Pour répondre à ces questions, 70 élèves du Lycée Jean-Piaget se sont prêtés au jeu. Parmi eux, 66 élèves (soit 96 %) seraient intéressés de développer des compétences et connaissances liées à l'entrepreneuriat. Plus évocateur : 69 % des lycéens et lycéennes interrogés projettent de fonder une entreprise ou une start-up, au cours de leur carrière professionnelle. Cette majorité caractérise l'évolution récente des aspirations professionnelles, insufflées par les multiples « success-stories » de jeunes entrepreneurs, comme Mark Zuckerberg (Facebook), Larry Page (Google) ou Jeff Bezos (Amazon), qui « se sont lancés » entre 20 et 30 ans. En discutant avec ces lycéens et ces lycéennes, certains ont confié leur questionnement : « Et pourquoi pas moi ? Et si je lançais ma propre entreprise ? Comment ? »

Justement, le « comment ? » interpelle, car pourrait-on s'attendre à développer des compétences entrepreneuriales au cours d'une formation gymnasiale ? Si oui, comment les développer ? Manifestement, le besoin des élèves existe. Pourtant, 70 % des lycéens et lycéennes interrogés n'ont pas le sentiment de développer des compétences et des connaissances entrepreneuriales au cours de leur formation gymnasiale. En effet, hormis le projet YES au Lycée Jean-Piaget, les élèves n'ont pas le sentiment que leur formation réponde à leur intérêt pour l'entrepreneuriat.

PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Finalement, comment pourrions-nous qualifier les compétences et les connaissances dites « entrepreneuriales » ? La liste de ces compétences et des connaissances spécifiques n'est pas exhaustive. Néanmoins, les compétences entrepreneuriales caractéristiques pourraient être définies comme les suivantes : la capacité de planification, d'autonomie, de persévérance, d'innovation ou de communication. Ces compétences peuvent être légitimement développées au cours du degré secondaire II, conformément aux exigences des plans d'études. Renforcer le développement de ces compétences à travers les activités didactiques en classe, les travaux en collaboration ou les présentations de productions d'élèves permettront de répondre davantage aux besoins de nos élèves. Mais le fait de donner un sens réel et concret au développement de ces compétences permettrait de réduire l'éventuel sentiment d'insatisfaction des élèves. Concrètement, de nombreuses pistes didactiques en « économie et droit » seraient envisageables : construire un modèle d'affaires à l'aide de canevas et de cartes conceptuelles, planifier et construire un budget financier, construire et rédiger un contrat ou présenter oralement une idée ou un concept dans un temps imparti. De plus, en proposant des activités didactiques et des objectifs d'apprentissage qui donnent un sens à l'apprentissage, l'enseignant-e renforce la motivation intrinsèque des élèves et réduit l'insatisfaction.

UNE CHANCE POUR L'INTERDISCIPLINARITÉ

Construire une séquence didactique, où les compétences, comme l'autonomie, l'innovation ou la communication, sont développées, est également une formidable opportunité pour l'interdisciplinarité. Cette piste offrirait davantage de possibilités pour les élèves, en particulier à l'issue de la formation gymnasiale. En effet, parmi les 70 lycéens et lycéennes en « économie et droit » qui ont été interrogés, 25 % des élèves aimeraient s'orienter vers une autre discipline d'études, comme la médecine, la biologie ou la géographie. Associer les compétences entrepreneuriales à plusieurs disciplines offrirait une richesse, tant sur le plan éducatif que sur le plan professionnel. Par exemple, un-e élève pourrait développer des compétences clés, telles que la collaboration et l'innovation, dans un projet interdisciplinaire en faveur d'une thématique, comme l'écologie. Travailler cette thématique et donner un sens entrepreneurial, dans un cadre interdisciplinaire, pourrait être bénéfique pour toutes les parties. Naturellement, ce travail exige un grand travail de préparation, d'imagination didactique et de collaboration. Mais tâchons de voir l'opportunité qui s'offre à nous, car les enjeux pédagogiques sont importants. Développer les savoirs, leur donner un sens et répondre aux besoins de nos élèves nourrissent notre vocation. ■

Un coup de pouce technique pour l'enseignement de la biologie

Surprise, euphorie et moment magique ! Ces deux enseignantes sont enthousiastes lorsqu'elles décrivent le moment où les minuscules becs des poussins commencent à percer leurs coquilles d'œuf. Marianne Fluck Felix s'occupe d'une classe HarmoS 1 et 2 à Fleurier. « Pour les enfants, le fait de voir ces choses en vrai, c'est juste extraordinaire ! » Depuis plusieurs années, elle emprunte des couveuses automatiques au Service technique de la médiathèque de La Chaux-de-Fonds. Elle se réjouit de l'évolution technologique de ce type d'appareil. « J'habite à Boudry et auparavant, je m'arrangeais avec le concierge pour qu'il aille retourner les œufs pendant le week-end et vérifier si tout se passait bien. »

Aujourd'hui, la couveuse, de la taille d'une imprimante, fait tout, toute seule. Ou presque. Elle dispose d'un réservoir qu'on remplit d'eau distillée et d'un système électrique qui gère la température et le niveau d'humidité, en fonction de la période d'incubation. Le retournement des œufs, nécessaire pour éviter l'adhérence de l'embryon à la coquille, est programmé par une minuterie qui fait agir mécaniquement le tapis sur lequel les œufs sont posés. S'ils ont été fécondés, ils éclosent en principe trois semaines plus tard.

Si l'on se pose la question du bien-fondé du remplacement d'une poule par une machine, Sandrine Terrier répond sans hésiter : « l'enseignement de la biologie vivante est sans pareil. »

Enseignante auprès d'élèves de la 6^e jusqu'aux lycéens et lycéennes, elle souligne que l'expérience de l'éclosion fascine aussi bien les plus âgés que les petits. « C'est assez touchant de les voir aussi impatients et ils sont impressionnés de voir que dès qu'ils sont nés, les poussins sont tout de suite autonomes. » Marianne Fluck Felix partage cette vision de l'enseignement de la biologie par la pratique. Les deux enseignantes gardent les petits volatiles dans leur salle de classe pendant une dizaine de jours. « Au début, les élèves (4 à 6 ans) ont parfois un peu peur de prendre les poussins dans leurs mains. » Mais les sensations du toucher sont très importantes pour les enfants car c'est un contact direct avec la nature qui se perd. Marianne Fluck Felix ramène ensuite les animaux chez elle pour les élever tandis que Sandrine Terrier les confie à l'agriculteur qui lui a fourni les œufs. L'expérience est très enrichissante et le bouche-à-oreille fait son effet entre les élèves plus âgés qui l'ont vécue et les plus jeunes qui s'en réjouissent.

Le Service technique de la HEP-BEJUNE dispose de 20 couveuses automatiques, ainsi que des lampes infrarouges pour réchauffer les poussins. Chaque personne est priée de nettoyer soigneusement l'appareil avant de le ramener à la médiathèque. Attention ! Les couveuses sont souvent réservées très tôt dans l'année, en fonction des vacances de Pâques. ■

Aline-Sophie Urfer



Lire en classe – Road movie avec les trois petits cochons !

« The Bacon Brothers » : Smokey à la guitare, Angus à la batterie et Pinky à la contrebasse, trois petits cochons musiciens partent en tournée anniversaire, vingt ans après le succès planétaire de leur chanson. Peu enthousiastes, au départ, à l'idée d'abandonner leur routine quotidienne, c'est Wolfowicz, leur agent, surnommé Wolfie, qui leur rappelle le rendez-vous pris à l'époque avec le Colonel Chipman. Valises et instruments installés dans la Cadillac rose bonbon, « The Bacon Brothers » prennent la route, prêts à conquérir les États-Unis une nouvelle fois. Mais parviendront-ils à honorer la promesse faite au Colonel ?

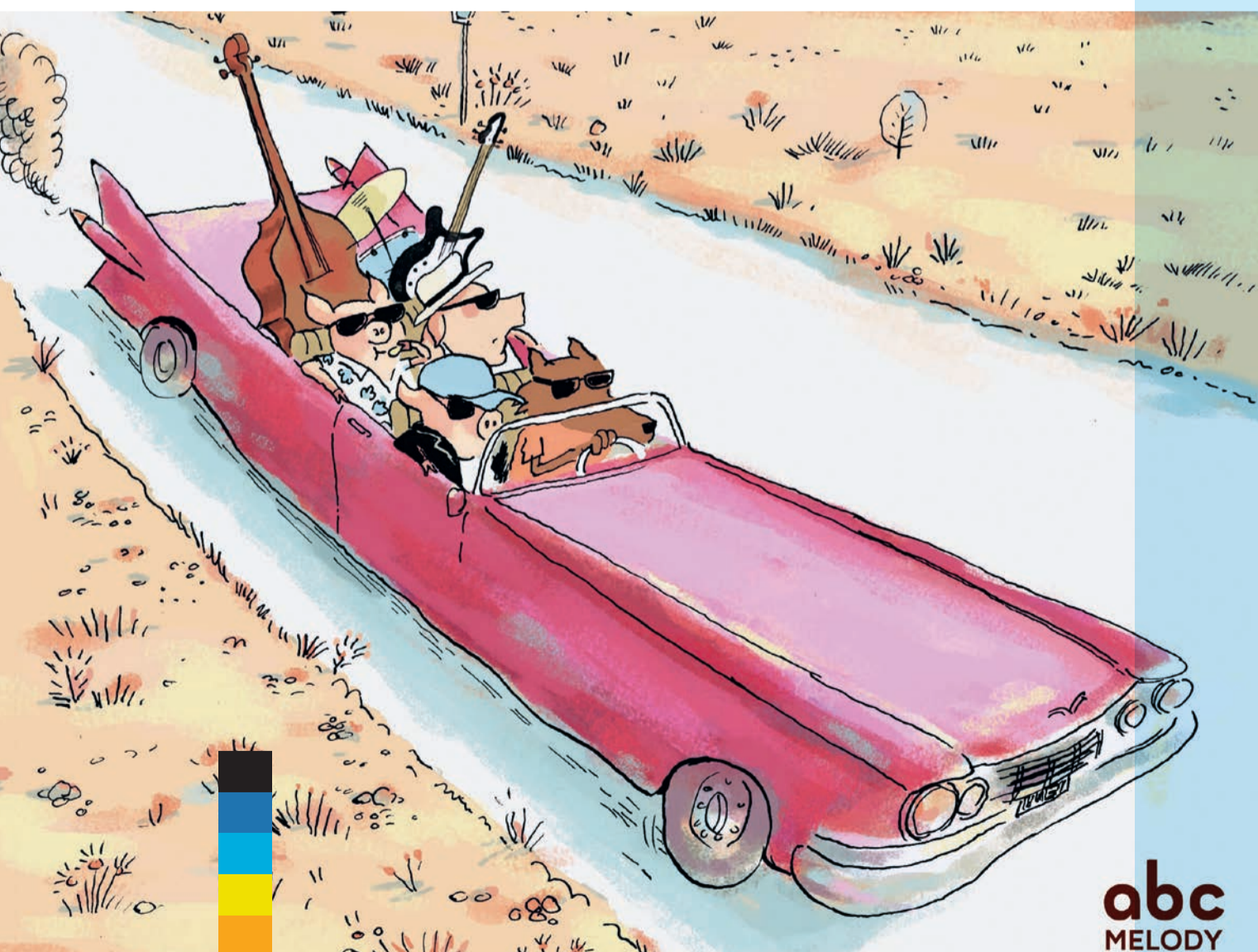
Sorte de « road movie », cet album nous emmène dans un univers un peu farfelu, à l'humour décalé. Avec son vocabulaire simple et ses dessins attrayants, il nous invite à entrer dans la langue anglaise naturellement, tout en découvrant les différentes facettes des États-Unis. De New York à Hollywood, en passant par Indianapolis, puis Las Vegas, nous vivons un moment délicieux en compagnie de ces trois petits cochons. Quelques allusions discrètes au conte original agrémentent également le récit.

Faisant partie de notre collection diversifiée de littérature jeunesse en anglais, ce titre est aussi disponible en français dans nos médiathèques, afin d'encourager les rencontres entre les langues. Et si vous vous demandez à quoi ressemble le tube qui a mené « The Bacon Brothers » au succès, il se trouve sur YouTube. ■

Claudia Weber

www.abcmelody.com/oeuvres/the-bacon-brothers-back-in-america/

**The Bacon Brothers:
back in America**
Call, D., Badel, R. (2016).
Paris : ABC Melody



abc
MELODY

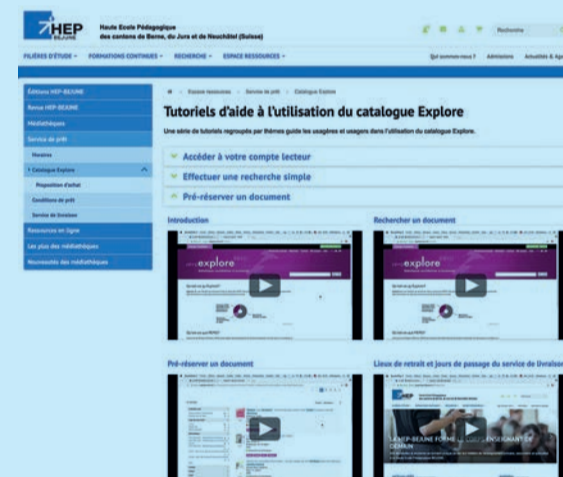
Des tutos pour l'interface de recherche Explore sur le site HEP-BEJUNE !

Ciblant au mieux les besoins des utilisatrices, les 21 tutoriels disponibles répondent aux questions les plus fréquentes : outre le système de réservation propre aux médiathèques, les utilisatrices pourront apprendre depuis chez eux, et à n'importe quel moment, comment accéder à leur compte, effectuer une recherche simple, prolonger le prêt d'un document...

Des tutos aussi pour découvrir les richesses des médiathèques et utiliser au mieux leurs services idoines ! ■

Dimitri Coulouvrat

www.hep-bejune.ch -> [Espaces Ressources](#)
-> [Service de prêt](#) -> [Catalogue Explore](#) -> [Tutoriels](#)



Ça couine dans la salle de sport !

Élaboré par Muriel Sutter, passionnée de jeux de ballon, le kit Burner Games Fantasy propose des jeux créatifs et fantaisistes. Inspirés de personnages de films, des réseaux sociaux ou encore de jeux vidéo, ils peuvent être pratiqués dans une salle de sport comme à la récréation, mais aussi intégrés dans le quotidien scolaire. On peut « matcher » comme dans Tinder, se transformer en Batman ou encore grimper, tel King Kong, sur une plateforme surélevée alias l'Empire State Building. Effort physique et plaisir sont alliés de manière ludique pour inciter les enfants et les adolescent·e·s à bouger au quotidien.

Divers accessoires aux couleurs vives – dont des poulets couineurs – permettent de pimenter l'aventure. Un manuel richement illustré facilite le choix des activités selon la dynamique de la classe, le moment de la journée, et donne des pistes pour varier leur niveau d'intensité. Conditionné dans un très grand sac de rangement, il ne reste plus qu'à l'emprunter dans nos médiathèques, le glisser sur son dos et hop, direction la salle de gym ! ■

Marta Kocab

- Le manuel est divisé en trois parties : jeux de prise de contact et de communication, jeux d'échauffement et jeux intensifs.
- L'intensité, la quantité de matériel nécessaire et la durée de chaque jeu sont indiquées sur une échelle de 1 à 3 flammes.
- Le kit est contenu dans un « Megabag » facilement transportable.
- Les médiathèques HEP-BEJUNE possèdent aussi le Burner Battle kit et des manuels complémentaires.

<https://burnermotion.ch>



Burner Games
Sutter, M. (2018).
Basel : Burner Motion

Sélection de films disponibles sur la Plattform autour de la discrimination



La leçon de discrimination et La leçon de discrimination : 10 ans plus tard
Que pourrait bien faire Annie Leblanc, enseignante québécoise, pour sortir la ségrégation de sa classe ? Pour faire prendre conscience aux enfants des mécanismes de la discrimination ? Pendant deux jours, elle va se livrer à une expérience hors du commun.



Je ne suis pas raciste mais...
Émission Spécimen RTS
Qu'on l'admette ou non, on a tous beaucoup de préjugés. Que ce soit sur les blondes, les mendiants ou les Suisses allemands. D'où vient ce besoin de coller des étiquettes aux autres et parfois même de les discriminer ?



Noir et blanc
ARTE
Dans son école, Jason, 12 ans, est constamment malmené car il préfère le théâtre et la musique au foot. Le harcèlement influence considérablement son comportement, à tel point qu'il a pris l'habitude de se tenir à l'écart.



Le racisme
RTS
L'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme affirme que tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Un article visant clairement à lutter contre le racisme sous toutes ses formes. Mais qu'est-ce que le racisme ? Quels en sont les mécanismes ?



Révolutions sexuelles
RTS
Au tournant des années 60 et 70, la révolution sexuelle s'empare des consciences et des mœurs, mais il faut aussi transformer les lois pour plus d'égalité et moins de discrimination.

Indestructible Énergie

Grande exposition 2019
des médiathèques

**14.05 –
12.07.19**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
La Chaux-de-Fonds

du lundi au vendredi,
8h30 – 18h00

**22.08 –
25.10.19**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de Bienne

du lundi au vendredi,
8h00 – 17h00
Vernissage et visite
guidée: jeudi 22 août
2019, 17h30

Café pédagogique Jeudi 23.05.19

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Bienne
17h30 – 18h30

Denis de Rougemont: l'École au service de la personne

Table ronde

Lundi 03.06.19

Université de Neuchâtel
(bâtiment principal, av. du 1er-Mars 26, salle B41)

18h00

Rendez-vous mensuel pour une présentation de documents divers

Trocdocs

Jeudi 05.09.19

Jeudi 03.10.19

Jeudi 07.11.19

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont

12h00 – 12h45

Joue, jouons, jouez

Atelier jeux

12, 14 - 15.11.19

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont

08h30 – 12h00 et 13h30 – 16h00,
pour les classes, sur inscription
14 et 15 novembre 2019: midi jeux,
11h45 – 13h00, sans inscription

Chouette, de nouveaux outils pour expérimenter en classe!

Présentation de mallettes
d'expérimentation destinées
au cycle 2

Mercredi 22.05.19

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Bienne

13h30 – 17h00

Solutions de projection, activités tablette, codage et présentation des nouveauautés

Atelier technique - 3^e édition

**Mercredi
05.06.19**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
Delémont

14h00 – 17h00

**Mercredi
25.09.19**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
La Chaux-de-Fonds

14h00 – 17h00

La trace dans la formation et la recherche en éducation

Colloque du Conseil académique
des hautes écoles romandes
en charge de la formation des
enseignant.e-s

12 - 13.09.19

HEP-BEJUNE, Delémont

Séminaire en pédagogie spécialisée

Mercredi 13.11.19

HEP-BEJUNE, Delémont

14h00 – 18h00

Matériels et outils pour faire des mathématiques encore plus vivantes

Conférence et expériences
Animation: MM. Michel Barthelet
et Pierre Huber

Mercredi 22.05.19

CIP, Tramelan, salle Bellatrix centre

14h00 – 18h00

Les enseignant.e-s face à l'insertion professionnelle: enjeux et réflexions

Journée d'étude

Mercredi 12.06.19

HEP-BEJUNE, La Chaux-de-Fonds, salle 108

09h30 – 16h30

L'air de rien, c'est des maths

Atelier jeux

Mardi 03.09.19

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont
17h00 – 18h30

Présentation de caisses de lecture – Lectures à emporter

**Mercredi
02.10.19**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
Delémont

14h00 – 15h30

**Mercredi
30.10.19**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de Bienne
14h00 – 15h30

**Mercredi
23.10.19**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
La Chaux-de-Fonds
14h00 – 15h30

**Plus d'informations:
www.hep-bejune.ch**