

# LETTRE AUX COMMUNAUTÉS



*Mission*  
DE FRANCE

## L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION

*septembre - octobre 2001*

38 F

210

---

*École du cœur rouge,  
écoles de l'espoir*

---

*Transmettre et former*

---

*Une école sans humanité ?*

---

210 - 2001

# SOMMAIRE

<b>ÉDITORIAL</b> Christophe ROUCOU .....	1
<b><i>Le chemin de l'école</i></b> Xavier DEBILLY .....	3
<b><i>Projet d'école à faire vivre</i></b> Antoinette FILIPPI .....	7
<b><i>Regards croisés</i></b> Isabelle et Jean-Marc .....	13
<b><i>École du cœur rouge, écoles de l'espoir</i></b> J.-P. ....	17
<b><i>Une école sans humanité ?</i></b> Eric BRAUNS .....	21
<b><i>Transmettre et former</i></b> Danielle BETHMONT .....	35
<b><i>Enseigner dans certains quartiers sensibles, est-ce encore possible ?</i></b> Nicolas RENARD .....	41
<b><i>L'éducation au carrefour de la Science et de l'Humain</i></b> Pierre LÉNA .....	51
<b>UN LIVRE - UN AUTEUR</b> La gestion des stocks lycéens (G. Molinier) .....	67
<b>SOURCES</b> Le Christ, Maître de vie (Clément d'Alexandrie) ....	70

---

## MISSION DE FRANCE ET ASSOCIATION

La Lettre aux Communautés est un lieu d'échange et de communication entre les équipes de la Mission de France, les équipes diocésaines associées et tous ceux, laïcs, prêtres, religieuses, qui sont engagés dans la recherche missionnaire de l'Église, en France et dans d'autres pays. Elle porte une attention particulière aux situations qui, aujourd'hui, transforment les données de la vie des hommes et la carte du monde. Elle veut contribuer aux dialogues d'Église à Église en sorte que l'Évangile ne demeure pas sous le boisseau à l'heure de la rencontre des civilisations.

Les documents qu'elle publie sont d'origine et de nature fort diverses : témoignages personnels, travaux d'équipes ou de groupes, études théologiques ou autres, réflexions sur les événements... Toutes ces contributions procèdent d'une même volonté de confrontation loyale avec les différentes situations et les courants de pensée qui interpellent notre foi. Elles veulent être une participation active à l'effort qui mobilise aujourd'hui le Peuple de Dieu pour comprendre, vivre et annoncer plus fidèlement l'Évangile du Salut.

---

**L'**école est-elle en crise ? Voire dans une impasse ? En ces temps de rentrée scolaire chacun prend position : enseignants, parents, responsables politiques, religieux'... L'enjeu de ces interrogations et de ces réflexions est d'importance : Quels moyens mais surtout quels objectifs et quels horizons notre société se donne-t-elle pour préparer les nouvelles générations d'hommes et de femmes, de citoyens ?

Ces questions ne sont pas nouvelles. Mais peut-on transmettre connaissances et savoirs comme si rien n'avait changé ? Comme si les jeunes n'avaient pas accès à de multiples sources d'informations (par Internet...) autres que l'école ?

Nous avons voulu donner la parole à ceux et celles de nos équipes ou de nos ami(e)s qui vivent au quotidien ce défi : celui d'apprendre, et d'apprendre à apprendre dans une société qui ne semble plus bien savoir quel type d'homme et de citoyen elle veut former.

Parole de jeunes enseignants : Xavier DEBILLY, Isabelle et Jean-Marc témoignent de leurs premiers pas avec des élèves, de leurs découvertes, de leurs questions mais aussi de leurs convictions. Évoquant une longue expérience, Antoinette PHILIPPI montre comment tout commence dès l'école primaire. Dans un numéro, peut-être trop lié au contexte français, quelques pages venues de Chine nous rappellent que dans beaucoup de pays la première question demeure l'accès à l'école pour tous les enfants.

À la suite de ces témoignages, Eric BRAUNS parcourt l'histoire de l'école et précise l'idéal qui guidaient ceux qui pensaient la transmission du savoir, puis il s'interroge sur la crise actuelle de l'école républicaine. Les causes ne sont pas seulement externes, y a-t-il encore un idéal humaniste qui anime ceux qui pensent le système éducatif et forment les maîtres aujourd'hui ?

---

1. Éditorial du Père Georges Gilson, prélat de la Mission de France, dans la Lettre bimensuelle, N° 238, septembre 2001.

Les collèves, en particulier, sont devenus des caisses de résonance des richesses et des tensions de notre société, pluriculturelle, souvent à deux vitesses, où la violence se fait plus présente. Comment y faire face dans la banlieue parisienne ou à Grenoble ? Danielle BETHMONT et Nicolas RENARD, tous deux responsables de collèves, refusent de considérer la violence comme une fatalité, ils livrent leur expérience, apportent des éléments d'analyse et des propositions.

Enfin, Pierre LÉNA propose une réflexion sur les enjeux de l'éducation scientifique à l'école et rend compte d'initiatives prises pour introduire des élèves et des enseignants dans une véritable démarche scientifique mais... autrement. C'est *La main à la pâte*.

Pédagogie, éducation, le mot latin comme le mot grec évoquent un chemin qui permet d'être conduit de la jeunesse à l'âge adulte par un autre. Ainsi en est-il aussi du chemin de la foi. C'est sans doute pour cela que des Pères de l'Église ont donné au Christ ce beau titre de Pédagogue, comme dans le texte d'Irénée de Lyon.

Tenir en équilibre et en tension ces trois éléments : transmettre des connaissances, apprendre à apprendre pour permettre à des jeunes de devenir des adultes acteurs, former des hommes et des femmes qui apprennent à vivre ensemble en société : tel est le défi posé à l'École aujourd'hui. Encore faut-il que notre société s'entende sur une vision commune de son avenir et de la figure de l'homme qu'elle entend promouvoir. Dans ce débat, les chrétiens que nous sommes sont prêts à apporter leurs expériences et leurs conceptions pour permettre aux jeunes d'aujourd'hui de devenir adultes et responsables demain dans une société où chacun puisse trouver sa place.

Pour le comité de rédaction,

Christophe ROUCOU

Responsable de l'École pour la mission

## Prochain dossier :

- N° 211 LES MINISTÈRES  
dans la mission de l'Église.

# Le chemin de l'école

par Xavier DEBILLY

**Titulaire du CAPES d'histoire et géographie depuis 1997, Xavier s'est confronté à son métier d'enseignant dans des contextes variés : trois années scolaires au sein de l'éducation nationale (collège et lycées dans la région lyonnaise et en Seine-Saint-Denis), entrecoupées de 16 mois de coopération comme professeur de français au Soudan. Il est séminariste à la Mission de France et a mené de front son activité professionnelle et quatre années de formation.**

Il y a le chemin de l'école que l'on connaît si bien parce qu'on le prend tous les matins. C'est le chemin entre la maison et l'établissement, entre la chambre et la salle de classe, le chemin sur lequel on rêve presque tous les jours d'école buissonnière. Ce chemin, c'est le même pour tous les écoliers, et c'est celui que l'on choisit de faire toute sa vie quand on devient professeur.

Et puis il y a le chemin que l'on fait à l'école, à l'intérieur d'un cadre, à l'intérieur d'un réseau de relations hiérarchiques et/ou amicales, à l'intérieur de soi-même. Plus jeune, je voyais le professeur comme une personne arrivée au bout de ce chemin, maître d'un savoir achevé, maître des arcanes institutionnelles et maître de lui-même. Depuis quatre ans que j'enseigne, je me

rends compte que je me suis lancé sur un nouveau chemin dont je n'ai pas fini de découvrir la sinuosité.

C'est la découverte de ce chemin que je viens partager dans les quelques lignes qui suivent. Ce ne sera ni un brûlot pour fustiger les insuffisances du système éducatif français (je n'ai pas la verve pamphlétaire), ni un témoignage sur les difficultés de l'enseignement dans certains quartiers (je ne veux pas alimenter facilement les poncifs, déjà pesants, sur la banlieue). Je ferai part simplement des déplacements vécus au cours de ces quatre années, période d'appropriation d'un travail qui ne correspond plus vraiment à l'idée que je m'en faisais pendant mes études.

### **Le cadre de l'école**

Le premier déplacement important concerne ma conception de l'école. Alors que je percevais l'école essentiellement sous l'angle du rapport professeur/élèves (d'individu à individus), j'ai appris à l'appréhender comme un vaste carrefour : carrefour social et inter-générationnel qui ne contredit pas ma première approche, mais

surtout carrefour entre différents mondes : monde des enseignants, des élèves, des parents, des personnels d'administration, de maintenance et d'entretien. La relation éducative se vit donc dans un cadre structuré que je perçois de mieux en mieux, défini par des règles, marqué par des bornes administratives. Finie la conception idéalisée de la relation inter-personnelle comme seul moyen de faire grandir les enfants. En ne voyant que le mauvais côté des choses, on pourrait s'arrêter à un aspect déshumanisant de ce cadre, kafkaïen pour les plus pessimistes, risible pour ceux que l'humour aide à prendre du recul. Plus que cela, le cadre est le garant que l'on travaille en groupe pour nos élèves, et il permet de professionnaliser notre travail.

### **Apprendre à devenir un professionnel de l'enseignement**

C'est là le deuxième déplacement important (que j'élargis à tout travail enseignant ; j'y inclus donc mon expérience au Soudan). Le travail d'enseignant requiert un important investissement personnel : en amont pour la préparation du contenu des cours, et en classe pour la resti-

tution du contenu et le maintien d'une certaine discipline. Ce qui est au centre de ce travail, c'est la relation entre le professeur et les élèves. Or, rarement les cours fonctionnent comme sur des roulettes et grande est la tentation d'assimiler l'échec d'un cours ou l'accrochage avec un élève comme un échec personnel. C'est souvent pénible car les soucis, aux relents de culpabilité, nous suivent bien au-delà des murs de l'établissement.

Je crois fermement que les premières années d'enseignement, en tout cas telles que je les ai vécues, sont le lieu d'un travail de maturité, en ce sens que j'y ai expérimenté un détachement affectif progressif vis-à-vis de mon travail, vis-à-vis du rôle que je joue en tant que représentant du cadre institutionnel. Ce n'est pas seulement par l'attention et la qualité d'écoute que j'essaye d'avoir que les élèves se construisent une liberté ; c'est aussi dans leur confrontation à l'autorité et aux exigences que je représente qu'ils grandissent et se forgent une liberté. En cela, le travail est ingrat et donne souvent l'impression de travailler dans le vide. C'est parce que, s'il est possible de mesurer l'acquisition des connaissances et l'assimilation de compétences pratiques, il est en revanche difficile de mesurer ce qui est de l'ordre

de l'apprentissage de la liberté et de la croissance de l'être en humanité. Il faut donc apprendre à travailler dans une attitude de gratuité : tenir sur ce qui nous semble important, sans attendre de retour. Parfois on peut percevoir une évolution chez certains élèves. Mais si l'on prend conscience que l'on n'est pas seul et que d'autres (les collègues, les parents) mettent la main à la pâte, on ne peut revendiquer le seul bénéfice de la croissance des élèves. C'est au contact de plusieurs adultes et dans une structure dont je n'ai pas établi les règles qu'ils grandissent. Je ne suis qu'un adulte parmi d'autres, un représentant du cadre parmi d'autres. Je peux dire que ce fut, pour mon cas, une école d'humilité.

## La responsabilité éducative en groupe

Les relations avec les autres éducateurs furent enfin le lieu du dernier grand déplacement. Loin s'en faut, parents, professeurs, responsables administratifs ne sont pas toujours sur la même longueur d'ondes. Même entre professeurs, les exigences sont très variées. Cette diversité est pesante parce que les exigences de certains collègues vis à vis des élèves peuvent contredire cel-

les des autres. En même temps, cette diversité me pousse à une plus grande attention à ce que peuvent dire les collègues ou les parents et cette attention ne va pas sans remises en question. Il serait facile à chacun de camper sur ses positions (je suis seul avec les élèves quand je fais cours). Mais s'intéresser au travail des autres et confronter les exigences, même contradictoires, cela permet de s'extraire du côté individualiste de la profession et apprend à travailler en équipe. Et quand je parle d'équipe, j'y inclus les parents : nous sommes responsables avec eux de l'éducation de leurs enfants.

Cependant, tout le monde ne considère pas l'importance de cette responsabilité de groupe et la salle des profs, notamment, est le lieu de beaucoup de disputes, de jalousies, de mesquineries, de non-dits. Certes, ce n'est pas que cela mais j'idéalisais peut-être beaucoup le corps enseignant avant d'en faire partie. Je l'éprouve aujourd'hui dans ses faiblesses qui, par contraste, font ressortir encore plus ses grandeurs. Et si je peux dire maintenant que je me sens solidaire des collègues, ce n'est pas au nom d'un corporatisme têtue, ni seulement au

nom des quelques amitiés que j'ai pu tisser en salle des professeurs. C'est au nom d'un véritable attachement à un corps, souvent dénigré dans notre société, mais dont je connais, parce que j'en suis témoin et que je les vis, les misères, les bassesses et les grandeurs.

Plus j'avance sur ce chemin de l'enseignement, plus je me rends compte que j'ai choisi une voie sur laquelle je n'ai pas fini de découvrir toujours plus d'humanité, en moi et chez ceux que je rencontre. Souvent, comme sur le chemin qui va de la maison à l'école, je rêve d'école buissonnière : je vivrais alors sur mes acquis, sortant les mêmes cours d'année en année, déplorant l'affaiblissement global du niveau des élèves, attendant avec impatience la retraite comme on attend les vacances. Mais je pense aux collègues, aux élèves, à leur famille, au personnel administratif, aux moments les plus difficiles et aux moments les plus beaux passés avec eux. Alors je reprends courage et je me dis que le chemin que j'ai choisi, je ne l'ai pas pris seul et que c'est un chemin d'humanité et de vie. ■



# Projet d'école à faire vivre

par Antoinette FILIPPI

**Membre de l'équipe de mission de Berre-Nîmes, Antoinette participe à la réflexion de la région MDF-PACA (Provence - Aquitaine - Côte d'Azur). Elle est membre du bureau d'animation de sa région. Enseignante depuis de nombreuses années en Zone d'Éducation Prioritaire, elle nous livre ce qu'elle s'efforce d'être auprès des jeunes pour que l'école remplisse son rôle.**

J e suis enseignante à Berre, dans une petite école catholique en zone dite sensible (ZEP), CE1/CE2. Ce que j'ai toujours cherché à faire depuis les vingt années d'enseignement, c'est de :

- faire progresser tous les élèves, les aider à se dégager de l'étiquette qui leur colle à la peau ;
- m'engager à utiliser tous les moyens possibles pour faire "réussir" chaque élève en créant dans la classe une unité sociale ;
- faire de l'école le lieu où l'enfant apprend le rapport aux autres, qui n'est pas régi par l'autorité familiale ;
- apprendre à l'enfant la résistance, élargir son horizon.

## Savoir scolaire et relation à autrui

L'école socialise chaque fois qu'elle institue des règles claires apparaissant comme autre chose

que l'expression de l'arbitraire des adultes et construites collectivement par tous les acteurs. Pour le règlement intérieur :

- Quelle place accordons-nous à la négociation ?
- Comment appliquer une sanction, et quelle sanction ?
- Par qui doit-elle être donnée ?

Il s'agit de débattre des règles, de les construire avec eux et de créer les conditions d'une parole. Et cela, chaque jour, à chaque récréation, à chaque moment ; négocier, négocier, et encore négocier...

Après une année d'application de ce règlement, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait le revoir : certaines choses n'étaient pas indiquées, d'autres n'étaient pas tenables. D'autre part, pour ce qui était des sanctions, il nous a paru important de distinguer l'enseignant qui punissait de l'enseignant qui mettait la sanction afin d'éviter toute vengeance ou emportement de la part de l'enseignant. À suivre...

### Construire le sens du savoir

Nous nous efforçons d'expliquer, de montrer que le monde est compréhensible : l'élève qui répè-

te sans comprendre n'est pas encore dans le savoir, ni celui qui a appris par cœur sans s'interroger sur le sens ; pas de sens non plus pour celui qui adhère à ce que dit son maître pour la seule raison que c'est le maître. D'où l'intérêt de mettre sans cesse des dispositifs qui permettent à l'élève de construire lui-même le savoir.

L'enfant découvre une nouvelle manière d'être face à autrui, une manière de s'affirmer. L'essentiel pour moi est que les élèves ne pensent jamais par soumission ou par autorité. Car on s'installe dans un rapport de force qui ouvre à la violence. J'évite au maximum de faire apprendre des règles sans en montrer les justifications.

Je n'enseigne pas les mathématiques pour que les élèves soient performants dans cette discipline mais pour que cette discipline contribue à leur éducation. Apprentissage et socialisation doivent être envisagés solidairement : ce sont les deux composantes inséparables d'une citoyenneté en action.

J'essaie d'organiser la classe en communauté d'apprentissage mutuel ; cela me semble une manière de placer les élèves au point de rencontre du lien social et de l'apprentissage. Vivre ensemble conduit à construire des savoirs.

Apprendre les mathématiques d'un côté, et de l'autre, dans le cours d'instruction civique, apprendre à faire la paix serait complètement artificiel. Il y a une manière de découvrir les mathématiques qui contribue à construire la paix et une autre qui prépare à la guerre. Exemple : je peux apprendre à tracer des angles droits dans une classe animée par l'esprit de rivalité et je peux apprendre à tracer des angles droits en montrant en quoi cette notion d'angles droits a rendu les hommes intelligents, capables de construire... dans une classe où les élèves s'entraident et où celui qui a raison est celui qui se fait comprendre des autres.

## Donner du sens aux disciplines

Un des problèmes de l'école d'aujourd'hui, c'est que les disciplines ne sont pas enseignées en relation avec la culture dans laquelle elles s'immergent. L'école doit être le lieu qui aide à se comprendre, à comprendre les autres, à comprendre le monde.

## Éduquer aux valeurs

Quant à savoir si on peut éduquer aux valeurs... En effet, toute société secrète ses propres

valeurs. Mais la tendance habituelle est de les considérer comme universelles : celui qui ne les partage pas est alors défini comme "barbare" ou "non-civilisé".

Dans une classe pluri-culturelle, ce qui fait valeur pour un enfant d'origine maghrébine ne fait pas valeur pour un enfant d'origine vietnamienne ou française. J'essaie d'avoir une clarté dans les principes en laissant une place à l'éducation familiale et aux convictions religieuses ou laïques des enfants.

L'école n'étant pas le seul lieu de transmission des valeurs, les contradictions entre les valeurs de l'école et celles de certaines familles peuvent rendre peu crédibles les valeurs proposées.

## Quand les familles posent problème

Beaucoup d'entre nous continuent d'attribuer aux familles la responsabilité des difficultés scolaires des élèves. Quelques remarques :

1. Ou bien il y a une "profession enseignante" ou bien tout se joue dans la famille.
2. Renvoyer la responsabilité vers la famille, c'est exiger des parents des milieux populaires ce

que font les parents des classes moyennes : qu'ils procèdent à une pré-socialisation scolaire des enfants avant de les envoyer à l'école.

3. L'idée que les parents démissionnent. Ils ne démissionnent pas : la grande majorité formule une forte demande de réussite scolaire, mais certains sont dépassés face à leurs enfants, expérience de souffrance et d'impuissance.

Les difficultés scolaires ne sont pas sans effet sur la scolarité, mais c'est une erreur, me semble-t-il, de déduire les difficultés scolaires des difficultés sociales. Par exemple, un élève n'apprend pas à lire parce que ses parents divorcent ; s'il n'apprend pas à lire, ce n'est pas parce que ses parents divorcent, mais parce qu'il ne met pas en œuvre les activités qui lui permettraient d'apprendre à lire. C'est peut-être parce que ses parents divorcent qu'il ne les met pas en œuvre. Moi, enseignante, je dois trouver un moyen pour qu'il les mette en œuvre malgré ce divorce.

### Projet d'école, à faire vivre

Besoin d'une cohérence de l'équipe et d'une forte identité de l'école. Un projet d'établissement n'est qu'une fiction s'il ne s'ancre pas dans un

monde de relations professionnelles qui autorise la communication entre enseignants, le partage des réussites et des échecs. Les cycles à l'école primaire sont une chance pour combattre l'échec scolaire et accélérer la mutation de l'école.

### Nous avons pris trois points pour le projet d'école :

1. Maîtrise de la langue orale et écrite dans les situations de communication (journal d'école) ;
2. Renforcement du tissu relationnel avec les enfants mais aussi avec les familles : quelles représentations de l'école ont les enfants ? les parents ? que signifie pour des parents le bulletin trimestriel ? qu'en perçoivent-ils ?
3. Ouverture sur l'environnement.

### Quelques aménagements dans l'emploi du temps :

- Tous les matins en arrivant, une demi-heure de sport dans la cour, qui permet à chacun de se mettre en forme, de se réveiller.
- Puis le "Quoi de neuf ?" : Chaque matin, la journée commence par un temps de parole où chacun dit ce qu'il a envie de déposer là, dans le groupe, en arrivant, avant d'entrer dans le temps de la classe. C'est comme un "sas" où l'on dépose ce qui

traîne encore de la maison, l'apprentissage de la communication, de la prise de parole, de l'écoute.

- Le conseil, le samedi matin : réunion de classe menée par les 2 délégués élus, pour faire le point de la semaine : cela concerne tous les aspects de l'enseignement au quotidien, en passant par les relations entre eux (ce qui évite les rapports de force maître/élèves).

### **Autonomie dans leur travail :**

- Un emploi du temps qui leur permet de gérer leur travail ;
- Deux classeurs pour la classe, un de français, l'autre de mathématiques, où se trouvent consignées toutes les leçons de manière à ce que je ne sois pas le seul référent, mais qu'ils puissent les consulter pour les besoins d'un exercice.

### **Et l'équipe pédagogique**

Il faut patiemment tenter de construire des consensus dans les équipes pédagogiques, notamment dans le règlement intérieur de l'établissement.

Passer de la solitude à un travail d'équipe, d'une transmission de connaissances à une construction de situations d'apprentissages, replacer une mission traditionnelle d'instruction dans une perspective plus large d'éducation.

Enseigner en ZEP, c'est être obligé de construire soi-même et de façon quasi permanente les conditions qui permettent de travailler. C'est exercer le métier d'enseignant dans des conditions particulièrement éprouvantes du point de vue nerveux et particulièrement passionnantes du point de vue professionnel.

Communiquer pour expliquer mais aussi trouver des compromis entre les acteurs, entre les contraintes, entre les urgences du quotidien et les objectifs à long terme. C'est parce que l'enseignant sait se situer et peut l'exprimer que l'apprenant peut se situer et apprendre. L'apprentissage doit avoir un sens, mais il ne le peut que si l'enseignant en a un.

*« Prendre un enfant par la main,  
Pour l'emmener vers demain... »*

Une année CE1/CE2

**FRANÇAIS**

- Grammaire/voc./orth./lect. à partir de textes sur l'alimentation
- Conte vietnamien : le génie du riz
- Charlie et la chocolaterie... etc.

**GÉOGRAPHIE**

- Nos origines : situer continents/pays
- Aspects culinaires : riz, blé, pomme de terre
- Cycle de l'eau

**DROIT DE L'ENFANT À UNE ALIMENTATION ADÉQUATE**

**Sciences**

- Pourquoi mangeons-nous ?
- De quoi avons-nous besoin pour nous nourrir ?
- Les dents
- La digestion
- Chaîne alimentaire

**MATHS**

- Capacité
- Masses
- Superficies...

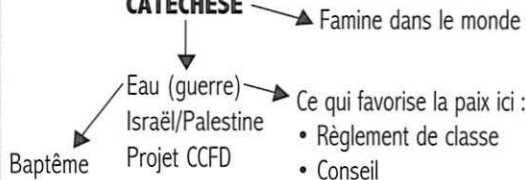
16 octobre  
Journée de l'alimentation

Terre - Eau

**HISTOIRE**

- Histoire de l'alimentation à travers les âges

**CATÉCHÈSE**



**ARTS PLASTIQUES**

- "Déchets d'œuvre" avec différents emballages.

# Regards croisés

**Isabelle, 26 ans, est professeur de lettres dans deux établissements parisiens, un collège religieux (4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>) et un lycée laïc (1<sup>ère</sup> STT). Jean-Marc, 28 ans, est enseignant en histoire-géographie dans un collège public de Seine Saint Denis. Ils ont tous les deux en commun de n'enseigner que depuis une année. Regards neufs et croisés sur leur profession à partir de quatre mots clés.**

**Isabelle et Jean-Marc**

---

## Une vocation ?

[Isabelle] : Elève, j'ai eu de l'admiration pour certains de mes enseignants. J'ai aussi toujours trouvé qu'il y avait beaucoup de choses qui se jouaient entre un professeur et un élève. Ce n'est donc pas par passion des lettres que j'ai choisi ce métier. C'est plutôt la dimension d'accompagnement de jeunes qui m'a attirée. J'avais du mal à envisager de ne travailler qu'avec des adultes. Je voulais retrouver la simplicité, la vérité que j'avais rencontrées dans les camps d'aumônerie ou les colonies que j'animais. J'ai conscience de la naïveté d'un tel regard, je m'en suis rendu compte cette année. J'idéalisais énormément la personnalité

de l'enseignant. Ce peut être un individu égocentrique et individualiste, qui s'écoute facilement parler. Et quand il y a des problèmes, les collègues n'ont pas forcément le réflexe de soutenir celui qui est en difficulté. J'étais aussi idéaliste quant au rapport à l'élève. Or, autant une relation peut être très enrichissante quand ça se passe bien, autant elle peut être destructrice quand il y a un rejet de la classe.

[Jean-Marc] : Ce métier m'est venu presque naturellement : c'est la matière que j'étudiais, l'histoire – géographie, qui m'a tout simplement conduit à être enseignant. Je n'ai jamais idéalisé cette profession, ni la relation avec les élèves. J'ai tout de suite été plongé dans la réalité. Quand on exerce ce métier, il faut de l'humilité : face au savoir et face à ce que l'on peut apporter aux élèves. Je ne veux pas tomber dans le péché d'orgueil du professeur tout savant et tout puissant. J'apporte juste une pierre dans l'histoire d'une vie.

Cela dit, j'avoue être attiré par la solitude que l'on rencontre dans ce travail. Être seul face à une classe : c'est difficile mais cela procure une grande liberté et une certaine autonomie.

## La transmission

[Jean-Marc] : Je souhaite apporter aux élèves une ouverture sur le monde, les faire sortir de leur quotidien, leur montrer que la vie ne se résume pas à "Loft Story" et au foot, mais que la culture peut leur procurer du plaisir. Même si ce que j'enseigne ne les rejoint pas a priori, je veux les rendre ouverts, curieux de l'histoire des hommes et du monde, du mode de fonctionnement de la société. Ça les concerne aussi ! J'ai le sentiment de jouer un rôle dans leur intégration sociale. Mais pas à n'importe quel prix ! J'ai un collègue qui parle de foot aux élèves, qui introduit leurs chansons en classe. Je suis peut-être d'arrière garde mais je n'adhère pas à cela. Je ne veux pas faire de concession ni de démagogie. Il est fondamental de se situer dans un héritage. Ce sont les élèves qui doivent s'adapter à l'école, et non l'inverse.

[Isabelle] : Si les élèves ne veulent rien faire, c'est parce qu'on arrive pas à les rendre acteurs. C'est que l'école n'est pas adaptée à eux. Il faut qu'elle prenne en compte leur spécificité. Certains élèves sont mis hors système scolaire, et donc hors de la société. C'est pourquoi faire émerger leurs



centres d'intérêts peut les remettre sur les rails. Je souhaite ainsi les aider à formuler ce qu'ils pensent, à exprimer ce qu'ils aiment afin qu'ils se sentent bien dans leurs études. Par exemple, je voulais qu'ils lisent la presse : je leur ai donc demandé de faire un dossier de presse sur l'émission Loft Story. Mon objectif était qu'ils amènent à l'école ce qui fait leurs conversations. Mais j'essaie également de leur faire découvrir des textes littéraires qui puissent les intéresser.

Pour transmettre, il faut considérer ce qu'ils attendent des enseignants. Nous avons chacun notre propre vision de l'école, pas forcément juste. Il est important que les élèves adhèrent au projet de chacun. Il faut les écouter tout en respectant les objectifs fixés par l'enseignant et l'Éducation Nationale.

Finalement, nous sommes des passeurs : il s'agit plus de les aider à franchir un cap, à grandir, que de transmettre un héritage.

## Educateur ?

[Jean-Marc] : Pour que les élèves se sentent bien à l'école, il faut lutter contre la loi du plus fort en restaurant une autorité juste. Ils ont

besoin de repères. Ils sont d'ailleurs les premiers à le rappeler lorsqu'ils ont un sentiment d'injustice ou qu'ils relèvent une vulgarité. De toutes les manières, le fait de travailler, dans le cadre de l'école comme ailleurs, est contraignant. Nous pouvons assumer le fait d'être là pour les obliger à travailler : ça fait aussi partie de notre fonction.

L'enseignement ne peut fonctionner si l'on ne se donne pas les moyens de rappeler des règles de base qui ne sont pas souvent respectées. Même si un élève ne travaille pas, ça le socialise. Mais pour ma part, ça ne m'intéresse pas de rappeler des règles de comportement pendant les cours. Ce devrait être le travail des familles. Je suis obligé de le faire. Nous avons tout de même un rôle de transmission de connaissances intellectuelles, et pas seulement de règles de comportement. Je ne suis pas formé pour être éducateur mais, dans certaines classes, j'ai surtout un travail éducatif à réaliser. Nous sommes en crise d'identité : moi-même, suis-je éducateur ? Professeur d'Histoire -Géographie ? Professeur tout court ?

[Isabelle] : Dans la société, comme à l'école, il y a des règles à respecter pour vivre ensemble. A commencer par arriver à l'heure, avoir ses affaires. Les rappeler fait partie de notre mission

éducative. À ce moment-là, je suis déjà un peu éducatrice. Mais si de plus en plus de professeurs sont éducateurs, que restera-t-il de l'enseignant ? Cela dit, le métier d'éducateur est différent : on peut prendre en compte le contexte familial, les problèmes personnels du jeune... En tant qu'enseignant, c'est difficile. En tous les cas, je ne me sens pas cette capacité. Pourtant, je considère que c'est ce qu'il y a de plus intéressant dans notre métier.

Cette extension du domaine de compétence vient aussi du fait que l'école cherche de nouvelles pistes. Le plus important n'est plus le savoir mais le savoir faire. L'école, ce n'est pas assommer les élèves de connaissances mais les rendre autonomes.

### Quelles richesses ?

**[Jean-Marc]** : Nous travaillons sur de la matière vivante !! Enseigner me fait grandir et me rend réaliste : sur la nature humaine, sur mes propres limites. Je me suis endurci : c'est un métier où il faut se battre. Je souhaite tellement que les élèves s'ouvrent... ça me remet constamment en question. Peut-être que j'ap-

porte aux élèves plus que je ne crois. Il y a sûrement des choses qui m'échappent. En même temps, peut-être que je ne leur ai rien apporté. Ça me pose tellement de questions : quand j'y aurais répondu, je saurais si je souhaite être professeur toute ma vie !

**[Isabelle]** : Depuis un an, j'ai été amenée à réviser beaucoup de préjugés sur ce que les élèves pouvaient attendre, vouloir. C'est un métier où l'on se remet beaucoup en cause. Ça fait grandir. On est interpellé humainement en permanence. On se retrouve face à des jeunes qui ont des questions, qui demandent de l'attention : soit directement, soit en adoptant une attitude de rejet ! Être professeur, c'est témoigner de sa vie. C'est un non-sens de dire que l'enseignant ne peut pas se positionner : les élèves attendent que le professeur donne quelque chose de lui-même. Moi, j'aime mes élèves, même ceux qui m'insultent. Il y a un attachement. C'est de l'amour au sens chrétien, l'Agapè. C'est parce que j'aime mon prochain que je suis professeur, comme c'était le cas lorsque j'étais animatrice en colonie ou en camps d'aumônerie. Quand un cours s'est bien passé, quand il y a eu un échange, je sens que j'existe pour les autres et que c'est utile. ■

# École du cœur rouge, écoles de l'espoir

par J-P

**Un de nos compagnons nous écrit de Chine : des espoirs croqués au bord des chantiers dans les campagnes reculées du sud de la Chine.**

Voici modestement mon témoignage sur de petites écoles des campagnes du sud de la Chine, ces "écoles de l'espoir" que j'ai connues lorsque la société qui m'employait s'est mise à liquider ses bureaux, étagères, fauteuils, classeurs..., et que nous cherchions des écoles pour donner notre matériel.

Nous nous sommes aperçu tout d'abord qu'en face de l'entrée du chantier, le bâtiment en brique aux carreaux cassés, l'air plus ou moins abandonné, autour duquel rôdaient toujours des gamins, était l'annexe d'une école où 80 gamins venaient tous les jours en survêtement de couleur et sandales en plasti-

que suivre la classe de l'une des quatre maîtresses. Elles ont elles-mêmes investi les quelques fonds qu'elles ont trouvés pour créer cette école qui n'a pas plus de mur d'enceinte que de nom et dont la cour est ce terrain chaotique où le ballon jamais bien gonflé rebondit à contre-sens. Les carreaux qui ont déjà été cassés plusieurs fois ne seront plus remplacés, le tableau noir est peint sur les murs blanchis à la chaux et les élèves suivent les cours sur des tables branlantes, assis sur des tabourets improvisés.

Lorsque le camion du chantier rempli d'étagères et de bureaux vernis a traversé la route pour se garer dans cette cour improvisée, c'était la fête à l'école, les gamins en désordre et impatientes se bouscuaient pour être au premier rang, autrement dit ils nous entouraient, et les jeunes maîtresses toutes simples nous offraient leur sourire. On décharge, une table pour chaque professeur, la grande pour leur petite salle des profs, une étagère dans chaque salle, un classeur pour chaque gamin et un petit mot pour dire que cela vient du chantier de la Centrale thermi-

que en face. On prend la photo avec les gamins qui n'osent pas tous se montrer et nous demandent si le chantier n'aurait pas des planches de bois pour faire des tabourets. Le gros camion repart à moitié déchargé, les gamins nous font des grands signes et nous reprenons la route pour une deuxième école qui nous attend à l'entrée de la ville.

Elle est perchée sur une petite butte que nous grimpons et nous pénétrons dans cette école bien organisée, constituée de deux corps de bâtiments et d'un grand mur qui forment la cour. Nous sommes accueillis par le directeur, les professeurs et le salut national de tous les enfants. Un discours du directeur nous explique que nous sommes dans une "école de l'espoir", c'est-à-dire une école construite avec un financement privé spécialement destinée aux enfants plus démunis. J'ai à côté de moi la jeune "journaliste" de l'école qui a ouvert son cahier et commencé à prendre des notes. Des écoles de l'espoir, il y en a beaucoup dans la province et elles font même parfois concurrence aux écoles officielles en demandant un prix de scolarité moins

élevé. Cette école n'a pas deux ans et attend d'être régularisée ; tout le monde y croit mais il faut faire face aux adversités et la venue des étrangers est une bonne occasion de faire reconnaître l'école. On nous fait visiter les salles de classe où les élèves, debout, cette fois devant de vraies tables de bois, nous saluent et nous remettent un foulard rouge noué autour du cou, le foulard des bons élèves. Toutes les classes sont visitées, des plus petits élèves aux plus grands, pendant que le camion finit d'être déchargé dans la cour. On fait la photo avec la journaliste toute fière à mes côtés, et on a bien du mal à quitter cette école où l'on nous donne le titre de "roi des enfants".

Avant de partir, une des professeurs m'invite à aller dans une autre école de l'espoir, cette fois-ci dans la campagne. Nous nous y rendrons un dimanche. C'est "l'école du cœur rouge".

L'école est en pleine campagne. Il vient de pleuvoir et nous arrivons tout juste, avec notre jeep, à passer dans ces chemins défon-

cés. Du haut d'une colline nous apercevons l'école complètement isolée auprès d'un petit bosquet, adossée à une autre colline devant des rizières tout juste cultivées. Nous avons droit à la haie d'honneur des enfants, convoqués pour la circonstance et qui nous font le salut national. Cette fois-ci nous n'apportons rien mais nous sommes reçus comme le Président. L'école vient de démarrer depuis trois mois avec des fonds récoltés ici et là, sans doute par le directeur qui travaillait auparavant dans une compagnie d'assurance. Les jeunes professeurs logent sur place avec un salaire mensuel de 200 yuans (à peine 200 Frs) et toute la bonne volonté du monde. L'école est moitié moins chère que l'autre école du village, si bien que le deuxième ou le troisième enfant de la famille pourra aller aussi à l'école ; je remarque d'ailleurs que dans les petites classes, il y en a qui sont déjà grands. À la visite de chacune des six classes, on nous présente le ou la chef de classe avec des rires et des timidités et la fermeté de ces visages de la campagne. Les inscriptions encore fraîches sur les murs blanchis à la chaux rappellent les grands principes du moment et

les quelques caractères de bienvenue sont comme gravés sur le tableau noir peint sur les murs, des murs à l'aspect chaleureux. Dans la cour une table de ping-pong attend les coups de raquette ; c'est une plaque de béton posée sur un socle de brique et le filet, un simple alignement de briques. Je joue et bien sûr on me fait gagner mais je sais perdre pour de vrai. Puis nous sommes invités à manger sur quelques tables posées dehors, le ciel est ouvert à tous les espoirs alors que des enfants commencent à se disperser dans les campagnes tandis que d'autres me tiennent jalousement la main, et que certains

vont chanter au karaoké que le directeur a installé dans sa chambre. À la porte de l'école un gamin au bec de lièvre et sa sœur n'osent pas rentrer, ce sera pour l'année prochaine...

La route du chantier a changé en passant devant ces écoles, et je remarque que les enfants qui vont à l'école en face du chantier ont sous le bras un classeur bleu qu'on leur avait donné ; c'est leur cartable désormais et j'ai envie de remettre mon foulard rouge, je suis peut-être déjà en retard à l'école !... ■

# Une école sans humanité ?

**Eric BRAUNS**

**Eric Brauns est professeur de philosophie dans l'enseignement public, au lycée de Saint-Maixent et en classes préparatoires à Poitiers.**

*« Enseigner, c'est inviter les élèves à participer au banquet de l'esprit. Ce que l'on fait en respectant trois choses : apprendre à savoir de quoi on parle, faire voir et donner du sens. »*

Bertrand Vergely

*Pour une école du savoir (essai) Milan, 2000, p. 210.*

• • •

Au cours des temps, chaque système éducatif s'est construit au service d'une certaine idée de l'homme. Plus ou moins formulée, théorisée et consciente, cette idée assurerait la cohérence de l'instruction (ou somme des savoirs à apprendre) et de l'éducation (ou règles pratiques à observer). Quand Platon trace son programme d'éducation du corps et de l'esprit des futurs gouvernants de la cité, il



construit le modèle d'un homme libre qui ne confond pas parler et dire, ni l'opinion changeante avec la justice. Son intention est d'abord négative : il veut travailler à la constitution d'un État où l'on ne pourra plus mettre à mort d'excellents citoyens comme son maître Socrate. Mais elle est aussi positive au sens où il est guidé par un idéal d'homme accompli qui a développé l'ensemble de ses facultés en harmonie. Ce n'est pas par hasard que le mot grec "paideia" qui signifie à la fois instruction et éducation a été traduit en latin par "humanitas", humanité au sens de qualité d'être humain.

Dans l'antiquité, le passage par une école – dont le terme signifie vacance, loisir – était un luxe pour les enfants d'une minorité assez aisée pour ne pas avoir à travailler de ses mains. Peu à peu, grâce à des réformateurs éclairés, ce privilège est devenu accessible à tous et a donc cessé d'être un privilège. En 1833, par exemple,

François Guizot, ministre de Louis-Philippe et protestant libéral, promulgue une loi obligeant chaque commune à ouvrir une école primaire et à entretenir son instituteur. Le même principe inspire toujours cet effort : si nous partageons tous les dispositions à devenir humains, encore faut-il que nous recevions les moyens de mener à bien leur perfectionnement et que nous apprenions dans quelle direction il faut travailler. L'idéal ne se perçoit et ne se comprend que dans l'apprentissage des savoirs et la fréquentation des œuvres.

Que se passe-t-il aujourd'hui dans l'école pour que ce sage principe de son bien-fondé se trouve récusé, dénoncé, nié, aussi violemment, en premier lieu par les responsables de ses destinées ?<sup>1</sup> Un des signes de la dégradation de l'institution scolaire est la soudaine multiplication de ses acteurs par décret, tous habilités à y

1. A titre d'échantillon, voici quelques propos de L. Jospin rapportés par *Le Monde* lors de la clôture de la première conférence mondiale consacrée aux violences à l'école (7 mars 2001 UNESCO). Pour préserver ses objectifs de démocratisation, l'école doit « évoluer avec son temps, s'adapter aux enfants qu'elle accueille » et être un lieu de vie. Il convient ainsi « d'assurer une meilleure insertion des établissements dans les quartiers en les ouvrant à d'autres activités et services destinés à la population ». Et quelques lignes plus haut, *Le Monde* rapporte encore : L'école a "changé", elle doit maintenant "bouger" et combattre avec détermination la violence. *Le Monde*, 9 mars 2001, p. 10. À part le slogan de discothèque exaltant le mouvement compulsif, la mission de l'école n'a donc rien à voir avec la culture ou le savoir.





régenter ce que l'on y fait : parents, éducateurs, intervenants divers, chefs d'entreprise, psychosociologues, associatifs, etc. La multiplication des réformes, l'incohérence et la contradiction des projets traduisent – en même temps qu'elles cachent – la disparition d'un modèle humain fédérateur jusqu'à présent des initiatives.

Dans un parcours forcément très abrégé, on essaiera d'abord de mesurer combien cette visée de l'humanité était toujours présente dans les systèmes passés ; on s'interrogera sur les causes d'un abandon volontaire de l'idéal et on se demandera si demeurent malgré tout des perspectives d'avenir.

## 1. L'école du savoir a une histoire

On pourrait multiplier les sondages à travers l'histoire de l'éducation en Europe afin de montrer que l'école s'est toujours construite et reconstruite sur une très haute idée de l'homme, qu'elle s'est appliquée à recueillir le

meilleur de l'héritage culturel reçu et que jamais elle ne s'est réduite à un organe purement fonctionnel déterminé par une utilité sociale quelconque.<sup>2</sup> Il y a bien longtemps que pour les historiens contemporains, le moyen-âge n'est plus cette époque obscure et barbare qu'imaginaient les romantiques.

### • Des moines aux universités

Sans les écoles monastiques, du X<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle, la continuité aurait été rompue avec les trésors du savoir antique et la Renaissance aurait été impensable. Les moines qui recopiaient et sauvaient les lettres païennes, y compris les plus étrangères à leur propre foi, avaient été éduqués dans leurs écoles, non seulement à lire et à écrire, autrement dit aux savoirs fondamentaux, mais également à reconnaître ce qui appartient à la haute culture, quelle que soit sa sphère religieuse d'appartenance. En Islam, pareillement, on a copié et diffusé la pensée d'Aristote car la reconnaissance de l'excellence des fruits de l'esprit et de leur universalité ignore les sectarismes.

2. Cf. Revue *L'Histoire* hors série n°6, octobre 1999 : "Mille ans d'école de Charlemagne à Claude Allègre."



Au début du XIII<sup>e</sup> siècle ont été fondées les premières universités : Oxford, Paris, Bologne et Salamanque. On enseignait le droit, la médecine, les lettres, la théologie, les sciences dans des collèges autonomes, concurrents et de qualité inégale. Les unifier dans l'institution universitaire visait-il seulement à les réglementer, à fixer les grades, à uniformiser les procédures et à les contrôler ? Oui, dans une certaine mesure. Mais le but était avant tout de donner corps à un certain type d'homme. On différençait à cette époque les métiers des professions sous les termes d'arts mécaniques (travail du bois, du fer, de la pierre, etc.) et d'arts libéraux (architecte, médecin, musicien, etc.). Or l'université voulait l'essor de ces arts qui relevaient de son enseignement. Pourquoi étaient-ils nommés "libéraux" ? D'abord ces professions ne relevaient pas de la réglementation étroite des corporations qui enchaînaient l'activité des artisans : l'homme de l'art, ou l'artiste était libre. Ensuite, les métiers sont exercés en vue du profit matériel et relèvent de la production des biens. La profession libérale est affranchie du régime de l'échange marchand : un chirurgien ou un avocat perçoit des honoraires. Enfin, les arts libéraux sont des savoirs, non des

savoir-faire ; le savoir ne se conserve qu'en se développant, il est résolument ouvert. La réputation du médecin dépend de sa capacité à chercher et à accroître sa science, alors que les corporations veillaient à proscrire toute velléité d'invention qui aurait permis à certains de ruiner les autres. Si certaines activités sont libérales, c'est parce que leur source est un savoir et que tout savoir possédé et pratiqué appelle à son ouverture, est libre et rend libre. Le vrai savoir est le goût de son dépassement et seul le demi-savoir est par prudence répétitif.

### • Aux débuts de la modernité

La Renaissance, dans sa redécouverte de la culture gréco-latine, s'est évidemment intéressée au contenu des études afin d'y introduire ou d'y restaurer des disciplines oubliées comme la langue grecque, délaissée au profit du seul latin. Erasme dans son *Institution du prince chrétien* ou Calvin dans l'*Institution chrétienne* pensent l'éducation dans le concept d'institutio : il s'agit de mettre l'homme debout, de l'élever (d'où le beau titre d'élève) à sa dignité de membre à part entière de la communauté humaine. L'homme n'est pas un don-



né dont il n'y aurait qu'à observer l'éclosion progressive comme dans l'*Emile* de J.J. Rousseau où le maître s'efface en spectateur de la croissance (nécessaire !) de l'enfant. Pour les humanistes, l'homme est une tâche pour lui-même et il doit être mis en route sur le chemin de la perfection.

Au XVII<sup>e</sup> siècle, la jeune et dynamique Compagnie de Jésus, les Jésuites, mettent au point la structure d'une nouvelle école dans leurs collèges, héritière des humanités mais aussi audacieuse dans l'introduction résolue de la culture scientifique, en particulier les mathématiques et l'astronomie. Descartes a bénéficié de cette ouverture mais aussi tous les esprits qui ont compté jusqu'à la fin des Lumières, même et surtout les ennemis jurés des Jésuites comme Voltaire ou Condorcet. Ignace de Loyola a recruté ses premiers frères parmi les étudiants de Paris et on peut parler comme d'un trait spécifique à son ordre de la "libido sciendi" ou désir de science. L'inspiration de ce système d'éducation par les savoirs classiques enrichis des sciences exactes est sans aucun doute multiple, mais elle est certainement mar-

quée par un réalisme optimiste. Depuis le XVI<sup>e</sup> siècle existe une communauté internationale des savants, qui correspondent et se confrontent au-delà des frontières : participer à ces échanges, c'est contribuer à l'effort de connaissance, rapprocher les hommes, affermir la foi au contact de l'intelligence, contempler les merveilles de la création et du génie humain. Prendre la mesure de la grandeur de l'homme n'est pas faire de l'ombre à Dieu.

### • Condorcet, Rousseau : aux sources de deux lignes pédagogiques

Le siècle des Lumières (XVIII<sup>e</sup>) a ouvert, dès les signes annonciateurs de la Révolution, la question d'une instruction publique, donnant accès à tous aux savoirs fondamentaux afin que l'égalité des droits devienne une réalité par le niveau égal du savoir. La vision de l'homme ici à l'œuvre fait écho à l'idéal grec : un homme n'atteint sa pleine essence humaine que lorsqu'il vit comme citoyen, faisant avec d'autres les lois auxquelles il obéit et exerçant ses droits. Écoutons Condorcet : « *Plus vous voulez que les hommes exercent eux-mêmes une portion plus étendue de leurs droits, plus vous voulez, pour*



*éloigner tout empire du petit nombre, qu'une masse plus grande de citoyens puisse remplir un plus grand nombre de fonctions, plus aussi vous devez chercher à étendre l'instruction : et puisque toutes nos lois doivent tendre à diminuer l'inégalité des fortunes, il ne faut plus compter, pour les dépenses nécessaires aux progrès des lumières, sur les richesses individuelles*». <sup>3</sup> On note dans ces textes du fondateur de l'école républicaine qu'il s'oppose absolument à ce que l'État intervienne dans le fonctionnement ou le contenu de l'instruction, tant était grande la crainte d'une manipulation politique des consciences.

Il y a, en très gros, deux tendances pédagogiques, la pédagogie de l'émancipation et la pédagogie du développement. La première est celle de Condorcet et avec lui de Kant, de Jules Ferry ou de Hannah Arendt. « *Elle repose sur le constat de la situation **naturelle** d'aliénation qui est au principe de l'éducation. Si être éduqué, c'est être éduqué nécessairement par un autre, alors l'aliénation n'est pas ce qu'introduit artificielle-*

*ment l'école, mais au contraire, ce à quoi elle remédie.* » <sup>4</sup> L'homme naturel est dominé par des forces extérieures à lui, entièrement dépendant de ses besoins et soumis aux aléas d'une situation précaire. L'instruction lui apprend à connaître le monde, dissipe ses terreurs et le rend capable d'utiliser ses forces. L'autre perspective, dite du développement est représentée par Rousseau, Freinet ou Maria Montessori. Le système scolaire est au départ la seule aliénation puisqu'il forme et donc forcément conforme les esprits. L'éducation ne peut venir d'un maître mais seulement de soi : elle est un processus spontané qu'il ne faut pas contrecarrer et qui ressemble au mouvement d'adaptation des êtres vivants à leur milieu. Le biologisme de cette conception la conduit à s'opposer à l'école comme à un cancer nuisible aux individus.

Depuis quarante ans ou plus, ce sont les idées de l'homme dans lesquelles l'école trouvait sa justification, qui s'affrontent et se combattent.

3. Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique, GF-Flammarion 1994, p. 348. Ce texte date de janvier 1793, un an avant la mort de son auteur, alors que déjà l'extrême gauche (la "montagne") faisait peser sur lui dénonciations et menaces de mort.

4. Jaffro et Rauzy, *L'école désavouée*, op. cit. p. 185.



Ces débats ne sont pas nouveaux. Ce qui est inédit, c'est la conjugaison des débats avec une politique autoritaire et contradictoire qui aboutit à rendre impossible et insensé l'exercice du métier d'enseigner. Avant d'esquisser en dernière partie un tableau du présent, on peut dresser le schéma de ce que veut dire une école

## 2. Qu'est-ce qu'une école ?

L'école républicaine n'est pas née avec la III<sup>e</sup> République puisque l'idée d'une instruction publique est déjà formulée un siècle avant. C'est l'institution qui est créée par Jules Ferry et mise en place grâce à un formidable effort financier de la nation.

### • L'école républicaine

Cette école n'est à la botte ni de l'État, ni des entreprises, mais au service d'un programme double, à savoir instruire et éduquer. Il

faut instruire car aucune science n'est infuse et la soif de connaissance est un besoin universel. Danton disait : « *Après le pain, l'instruction est le premier besoin du peuple* ». Mais il faut également éduquer, c'est-à-dire construire et activer la mémoire des règles, qu'elles soient celles du discours, du raisonnement, du calcul ou de la politesse. Alors ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Pierre Chevènement déclarait en 1985 à l'Assemblée Nationale : « *Évidemment, on ne peut pas demander l'impossible à l'école. Elle ne saurait à elle seule abolir toutes les inégalités sociales. Mais elle est l'une des institutions les mieux à même de s'attaquer à l'inégalité culturelle qui s'épanouit si scandaleusement dans la société civile, à condition de rester dans son ordre, de rester fidèle à cette finalité : la transmission des connaissances et la formation du jugement.* »<sup>5</sup> Ce qu'il faut mettre au centre par conséquent, c'est la connaissance, sa procédure et ses contenus, dont l'acquisition émancipe nécessairement.

5. "Les politiques de l'éducation en France de la maternelle au baccalauréat". *La Documentation française* (Coll. Retour aux textes), 1995, pp. 237-238. Sur cette deuxième partie, on consultera aussi : Jean-Michel Gaillard, *Un siècle d'école républicaine*, Seuil (Points Histoire), 2000, et "L'École de la République" (une anthologie 1878-1940), Centre National de Documentation Pédagogique, 1999.



Le service de la transmission des connaissances suppose au minimum que l'on reconnaisse qu'existent **avant nous** des savoirs constitués, qu'ils sont hiérarchisés, autrement dit qu'on ne peut pas les parcourir dans n'importe quel ordre mais qu'ils s'enchaînent de l'élémentaire au plus complexe, des principes à ce qui en dérive. L'ensemble de ces savoirs reçus et assimilés détermine un rapport intelligent avec soi, avec autrui et avec le monde que l'on appelle "culture". La culture, ou "vie avec la pensée", est une manière d'habiter et de coloniser l'espace où l'on existe et d'y construire l'idéal d'un homme qui ne se contente pas de s'adapter mais poursuit la création reçue de ses prédécesseurs.

L'école, on le voit, maintient dans la philosophie de son institution un équilibre entre trois exigences. D'abord, elle cherche à **construire des personnalités humaines** contre toute forme négative de conditionnement par la nature ou le milieu social. Son premier objectif est de munir d'acquis solides en même temps qu'elle favorise les qualités, les talents, les dons qui ne trouvent à s'épanouir que dans le contact avec savoirs et œuvres. En second lieu, l'école,

si elle ne donne pas directement un métier, doit **préparer à l'exercice d'une profession** : elle n'est donc pas incompatible avec l'utilité ou les nécessités économiques. Simplement, dans un sursaut tenace d'humanisme traditionnel, elle manifeste qu'elle accorde plus de valeur à ce qu'un homme est plutôt qu'à ce qu'il fait. L'école ne peut pas se régler sur les demandes fluctuantes du marché de l'emploi à moins de "bouger" jusqu'à la tremblante et de sacrifier des générations d'élèves. La troisième exigence concerne **l'acheminement vers la participation à la vie politique et au rôle de citoyen**. On a rappelé que Condorcet ne voulait pas de mainmise de l'État sur les programmes. L'école a été transformée en instrument de manipulation politique sous des régimes comme celui de Napoléon III ou de Vichy. Son but n'est pas la diffusion d'une idéologie ni d'être une sorte de guignol où on joue à une illusion de démocratie, mais où l'on apprend la nature et l'esprit des institutions, les conditions et les risques de leur fonctionnement, afin de s'en servir en les respectant et, le cas échéant, en les défendant. Accéder aux savoirs, préparer l'acquisition future d'une compétence, d'un métier, devenir



apte à vivre comme citoyen, ces objectifs sont-ils trop élevés pour être compatibles ?

### • L'école mise à mal

Force est de constater que ce projet de l'école est délibérément saccagé par l'autorité politique, qu'elle soit de gauche comme de droite, depuis un quart de siècle (la réforme Haby date de 1975). Cela a commencé par le démantèlement de la notion de savoir : du primaire au second cycle des lycées, il n'est pas rare qu'un élève entende au moins trois fois parler de la même période en histoire, de la même notion en physique ou de la mal nommée "reproduction" en biologie. La progression est inexistante, la connaissance est hachée en informations erratiques. La culture quant à elle est disqualifiée par un triple procès dont toute la force réside dans la brutalité avec laquelle il est répété en écho par les moyens de communication : la culture mérite sa déchéance car elle na pas empêché la barbarie (!), elle ne sert qu'à perpétuer l'élitisme, donc l'élimination des plus faibles, elle est l'instrument de reproduction des classes dirigeantes qui, cela va de soi, ne dirigent ni par leur mérite, ni par leur compétence. Ainsi, cette culture qui per-

mettrait à un élève de s'échapper par son travail du déterminisme social, de se comprendre et d'accéder aux plus hautes tâches et responsabilités, lui est retirée au nom de l'égalité des chances qu'elle seule rendait possible.

Le mot d'ordre "mettre l'enfant au cœur du système éducatif" n'est au mieux qu'un thème publicitaire du genre "ici, le client est roi" ou "l'aventure dont vous êtes le héros"; au pire, comme toute démagogie, il fait le contraire de ce qu'il dit. L'enfant disposerait, selon ce fantasme, d'un bagage inné, d'une culture déjà acquise génétiquement, et l'école n'a plus qu'un rôle de révélateur de ce qui est déjà là. La véritable pédagogie qui n'est qu'un savoir-faire empirique a été remplacée par une idéologie pédagogue qui s'impose par la violence et l'autoritarisme. Après trente ans de métier, il y a de quoi être agressé par les interdits terroristes qui frappent le langage : enseignant remplace professeur (au moment où des décrets donnent le titre aux instituteurs !), l'exercice est remplacé par l'activité, la leçon par la séquence, la littérature par la textologie, etc... On s'attendait à ce que l'éducation à la citoyenneté instruisse sur les réalités



politiques : d'après les directives, elle n'est qu'un succédané de morale sociale, privée de ses fondements, destinée à diminuer si possible une montée générale de la violence. À force d'inverser le sens ou de le "bouger" par hystérie du changement, plus rien n'a de sens.<sup>6</sup> Et on aboutit à l'école de l'ennui, celle que L. Jaffro et J.B. Rauzy nomment à juste titre "désœuvrée", à laquelle on s'empressera de remédier par un nouveau train de décrets coercitifs qui renforceront encore l'agitation autour du vide.

### 3. Quelques pistes de réflexion sur le présent.

On a compris que non seulement il n'y a aucun modèle d'homme pour orienter le système éducatif tel qu'il se transforme en France et partout ailleurs en Europe, mais que les politiques de l'éducation se défendent même d'en avoir un, ce qui signifierait qu'elles auraient

l'intention d'inculquer quoi que ce soit. Heureusement, il reste des esprits pour qui protester d'une absence d'idéologie n'est pas une preuve irréfutable que l'on n'en a aucune. La dénégation vaut affirmation. Qu'est-ce qui a remplacé dans notre conception de l'école la vision exaltante de l'homme instruit et cultivé, créateur et civil à l'égard de ses semblables ? N'y a-t-il plus qu'un trivial pragmatisme réglant l'offre scolaire sur la demande sociale ? Le phénomène est trop grave et trop complexe pour affirmer en détenir la clef. On procédera en deux temps : on commencera par relier trois évolutions plus ou moins récentes dans l'économie, la politique et la connaissance ; puis on suggérera le mécanisme qui fait aujourd'hui de l'éducation le lieu de rencontre de si fortes contradictions.

#### • L'école prise dans l'économie de marché

Autant par le mécanisme de nécessités que par l'effet de décisions volontaristes, l'économie de

6. « Une certaine réflexion pédagogique est partie du refus que le savoir puisse constituer à lui seul l'objectif, le projet et la motivation à la fois. On a rejeté l'idée que le projet d'un professeur de mathématiques au collège puisse être de faire des mathématiques. On l'a rejeté au nom du vieux combat de la pédagogie générale contre le conservatisme des « lobbies disciplinaires ». Mais on ne mesurait pas le risque que l'on prenait. Le sens est une chose très contrariante : à vouloir en mettre partout, on est sûr de le perdre ». Jaffro et Rauzy, op. cit. p. 211.





marché s'est bel et bien imposée au monde entier. Cela ne signifie pas que la situation soit irréversible et sans contradictions, mais que les rapports des hommes entre eux et des hommes aux biens ne ressortent globalement que d'une seule logique et que tout a pris « *la forme marchandise* », comme écrivait Marx il y a 150 ans, y compris la culture et l'éducation. L'école est pensée dans les catégories de l'entreprise et ce qu'on y fait prend l'allure d'un produit susceptible d'évaluation par des consommateurs. Comme il n'y a plus qu'un seul type d'économie, que les décisions se prennent en fonction du marché, la politique est en faillite et la liberté des programmes et des choix est réduite. Que reste-t-il au pouvoir d'un exécutif? L'étroitesse de la marge de manœuvre des politiques est sans doute la raison de leur découverte de l'éducation comme lieu d'exercice de leur fièvre légiférante. Puisqu'on ne peut plus guère infléchir l'économie, intervenir sur les relations sociales, conduire une action internationale d'envergure, on se rabat sur l'école où l'on va tout transformer pour faire naître la société de demain.<sup>7</sup> À chaque nouvelle équipe ministérielle, sa réforme.

L'école a bien sûr toujours rempli une fonction sociale mais cela n'a jamais été explicitement sa mission première ou sa finalité. Comme son but principal est d'émanciper et de rendre des individus autonomes par l'instruction, elle aide la société à se constituer. Et dans la mesure où elle communique les valeurs d'une tradition, elle assure une continuité sociale par la référence commune. En revanche, si l'on charge l'école de réduire les inégalités, d'assurer le respect des lois, de freiner la violence, de restaurer l'unité et la solidarité des citoyens, de les convaincre de la valeur d'un régime et de bien d'autres choses encore, comme la construction de l'Europe, la fin du déséquilibre Nord-Sud, etc., alors on la dénature et on la rend incapable de fonctionner. Seuls les régimes totalitaires dont nous avons l'expérience se sont servis aussi massivement de l'école pour l'avènement de leur homme nouveau. Quant aux maîtres qui œuvrent dans le quotidien, on les met au pas s'ils s'avisent de dire que ce nouveau régime imposé contredit entièrement les raisons de leur engagement dans le métier.

7. La réforme du système n'est que le substitut d'une politique impossible (Cf. Jaffro et Rauzy, op. cit. p. 28.).



Depuis 1950, les sciences humaines par ailleurs ont conquis leur titre de sciences à part entière et peuvent apporter leur contribution à l'effort de justification a priori de cette nouvelle politique de l'éducation.

### • La conjonction de trois phénomènes

On peut comprendre notre situation présente comme la conjonction de trois phénomènes. Au lendemain immédiat de la dernière guerre a été demandé un plan de la réforme de l'enseignement : c'est le rapport Langevin-Wallon qui a demandé trois ans de réflexion de 1944 à 1947.<sup>8</sup> Les auteurs préconisaient la plus large ouverture du secondaire aux enfants. Qui ne souscrirait dans un esprit républicain au projet de faire accéder le plus grand nombre au savoir et à la culture ? Quelle belle façon d'hériter de Condorcet en rendant l'instruction davantage publique afin que seuls l'effort individuel, le travail et le mérite décident du niveau où chacun accède ! Faire tomber les barrières sociales, créer les conditions d'une égali-

té plus grande des chances ne pouvait que recueillir l'adhésion de tous ceux qui ont donné le meilleur d'eux-mêmes à la jeunesse de ce pays avec l'espoir de faire reculer l'ignorance.

En contradiction avec cette générosité, l'accélération de l'établissement des rapports capitalistes dans l'industrie, les services et une bonne partie de l'agriculture, fait que l'économie a de moins en moins besoin d'une masse de gens très qualifiés. Certains le disent très crûment : « *La société marchande d'aujourd'hui n'a besoin que de 20 % d'individus actifs pour produire les biens dont la société a besoin. Demain, 15 % suffiront. Les autres devront consommer, s'extasier, se divertir, s'éclater. Il n'y a pas besoin d'être très fûté pour acheter des baskets, aller voir Arnold Schwarzenegger ou écouter de la musique stéréotypée* ». <sup>9</sup> Le plan Langevin-Wallon supposait des moyens considérables et des professeurs d'un très bon niveau de préparation.

Comment d'une part, maintenir une énorme masse de jeunes jusqu'à 19 ans dans des

8. Paul Langevin présidait le groupe français d'éducation nouvelle et Henri Wallon la société française de pédagogie. Les deux étaient professeurs au Collège de France et leur intention déclarée était de faire partager à un plus vaste contingent d'élèves la culture générale destinée à faire des hommes avant que la spécialisation ne fabrique des techniciens.

9. Christophe Billon et Philippe Petit "Comment sauver le collège unique ?", dans Marianne (12 au 18 mars 2001), p. 67.

établissements en préservant l'illusion formelle d'une instruction pour satisfaire ce qu'on appelle la gauche "bien-pensante" ou émotionnelle, et d'autre part réaliser dans les contenus dispensés un vide de plus en plus profond qui ne demandera plus bientôt qu'un encadrement sous-instruit mais habile à la communication ? La solution plusieurs fois évoquée et qui constitue le troisième phénomène annoncé plus haut, est de faire entrer de force par la menace et la contrainte exercées sur les enseignants jeunes ou expérimentés l'idéologie pédagogue diffusée par les IUFM<sup>10</sup>. Selon cette idéologie qui a pris des formes dogmatiques d'inquisition, il est interdit de travailler sa discipline, de parler de littérature ou de culture. Après trois ans d'études pour la licence, un étudiant sait juste ce qu'il ne sait pas. Mais il est logique qu'on ne favorise pas sa connaissance de sa matière puisqu'il n'aura qu'à animer et rien à transmettre : dans ce cadre d'ailleurs, il est significatif que l'on ne parle plus d'**apprendre** mais de **se former**, puisque apprendre est se soumettre à un maître alors que se former est une démarche

autonome d'où disparaît toute trace de dépendance. À titre d'exemple du rejet non seulement d'un modèle humain cohérent mais même de toute forme de conservation des savoirs, on peut citer la suppression d'une option mathématique en série littéraire ou comme signe de l'éradication d'une culture, la destruction de l'enseignement des langues anciennes.

La loi inflexible du marché de l'emploi n'a que faire d'une élévation réelle du seuil d'instruction dispensé par l'école. La classe politique a de moins en moins de latitude pour gouverner d'après des choix même fondés dans les domaines de l'économie, des relations sociales et des équilibres mondiaux. Le courant démocrate, républicain, soucieux de progrès et de justice a besoin d'une mise en scène du changement. L'essentiel est de donner l'illusion de faire en "bougeant". Et enfin, pour cautionner par une doctrine ce mouvement compulsif, on dispose de l'idéologie pédagogue qui joue pleinement son rôle d'idéologie : justifier après coup une action en inversant le sens des mots dans lesquels elle se traduit.

10. Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Il aurait été vraiment instructif de débattre, par exemple, de la thèse accréditée depuis quarante ans selon laquelle la culture classique est le patrimoine exclusif de la bourgeoisie et ne sert qu'à sauvegarder son statut et ses privilèges. La culture n'a jamais interdit à personne de la dépasser, de la prolonger ou de la recréer et on ne compte pas les enfants sacrilèges qui grâce à elle se sont dressés contre elle à l'image de Jules Vallès. Ceux qui sont les plus prompts à revendiquer la justice, l'égalité et la liberté, s'arrogent le droit odieux de priver des générations de l'accès à ce que l'humanité a fait de meilleur en vue de leur liberté.

• • •

On ne peut pas avoir la prétention de conclure ce qui ne constitue qu'un état des lieux trop général, sinon dire que l'occasion présente ne devrait pas être manquée et que l'objectif d'un combat pour une école au service de l'esprit humain n'a rien perdu de sa valeur. Après tout, rien n'est irréversible : « *La*

*fin des grandes mutations quantitatives et la crise de confiance que traverse le monde enseignant pourraient offrir un moment opportun, dont les responsables politiques devraient profiter pour réévaluer leurs convictions relatives aux problèmes posés par l'instruction dans une démocratie* ». <sup>11</sup> Si l'essentiel du plan Langevin-Wallon dans l'extension de l'accueil et du recrutement est atteint, il reste la qualité des contenus à restaurer. Avec des motifs sans doute très différents, des voix de toutes les couleurs politiques réclament la continuité de cette mission : « *Plus que jamais il convient de se donner les moyens de promouvoir une école "populaire", et non une école de masse ; une véritable "instruction publique", en somme, qui permette d'offrir un certain nombre de références culturelles communes, ainsi qu'un socle de savoir, à tous les citoyens de ce pays* ». <sup>12</sup> La revendication qui se lit ici est encore un rien minimaliste puisqu'elle n'envisage la culture que comme signe de reconnaissance ou de ralliement, facteur de sociabilité, mais elle a le mérite d'exister. ■

11. Jaffro et Rauzy, op. cit. p. 12.

12. Philippe Petit, "Collèges : l'unicité n'est pas l'égalité", Marianne (9 au 15 avril 2001), p. 7.



# Transmettre et former

par Danielle BETHMONT

---

**Danielle est présidente de l'association Galilée. Principale d'un collège près de Grenoble en ZEP, elle nous transmet la réflexion qu'elle a acquise par sa présence et son expérience auprès des adolescents. Malgré les difficultés vécues à l'école, son regard sur les jeunes nous invite à y découvrir des lueurs d'esérance.**

Depuis quelque temps, des écrits et des discours sur l'école, il en pleut autant que de gouttes d'eau un jour d'orage. Chacun y va de ses théories ou de ses recettes ; parfois, ça tombe fort, on courbe l'échine, on est profondément secoué mais l'orage passe souvent trop vite pour que ça germe et on attend avec espoir le rayon de soleil, bien que le ciel soit assez sombre et que la secousse suivante ne semble pas très loin.

Je ne vais pas me lancer dans une réflexion générale mais plutôt apporter le témoignage d'une Principale de collège public qui exerce ce métier depuis dix ans en Zone d'Éducation Prioritaire par choix et soutenue par une vie d'équipe qui m'aide à prendre le recul indispensable pour ne pas m'y engloutir. Je me cantonnerai à la tranche d'âge que je côtoie tous les jours et que j'aime bien, malgré tous les moments de doute.



**"Le collègue pour tous" est loin d'être le même pour tous.** Ne nous voilons pas la face ! Il n'y a qu'à regarder les demandes de dérogation à l'entrée en sixième !... Les milieux sociaux plus favorisés connaissent bien toutes les ruses pour éviter le collège de secteur dont la réputation leur semble peu propice au travail scolaire, et si le choix de l'enseignement d'une langue rare ou d'une option culturelle ou sportive ne suffit pas, c'est l'adresse plus ou moins fautive de la grand-mère qui tentera de justifier la demande d'inscription dans un collège de meilleure réputation ; en cas de refus, on se réfugiera dans le privé. On contribue ainsi à transformer certains collèges en ghetto. La politique de logement de certaines municipalités contribue aussi largement à ce phénomène qui ne fait qu'empirer avec la caution silencieuse de gens bien pensants.

**Dans un collège en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) la vie n'est pas facile tous les jours mais il y a aussi de grands moments de bonheur.**

Les enfants qui me sont confiés ont entre 11 et 16 ans mais parfois 18 pour quelques-uns qui tardent à grandir !

Aujourd'hui, l'adolescence est une période difficile qui met à mal tous les adultes, quel que soit le milieu social.

Le malaise de l'école n'est que le reflet de celui du monde des adultes et je suis persuadée que l'école ne va pas si mal qu'on le dit. On lui attribue bien souvent des responsabilités qui la dépassent. On aimerait bien lui voir régler les difficultés de notre société occidentale en mal d'idéal.

Une des premières questions que me posent des parents venant inscrire leur enfant au collège, c'est : "est-ce qu'il y a de la violence et du racket ?" La violence fait peur aux parents, ils n'imaginent jamais que leur petit(e) puisse en être l'auteur, il ne peut qu'être victime et le personnel de l'établissement passe beaucoup de temps à la juguler.

Pourquoi cette agressivité permanente et à fleur de peau ?

Pourquoi ne peut-on pas se parler sans s'insulter ?

Ces questions sont lancinantes, elles pourrissent la vie au collège et hantent mes pensées. Elles font partie des préoccupations majeures de l'équipe éducative ; nous sommes amenés à déployer des trésors d'imagination pour faire évoluer ces comportements qui sont souvent des grands signes de



souffrance. Il nous faut les décoder et pour cela, il faut pouvoir prendre du recul et s'enrichir d'autres compétences que celles qui incombent naturellement à l'enseignement.

Jean-Marie Petitclerc\* analyse très bien ces phénomènes. Il les classe selon trois modes que je partage tout à fait : la violence peut être un mode d'expression, un mode de provocation ou un mode d'action.

### 1) Mode d'expression :

Au collège, il ne faut surtout pas se différencier des autres : on s'habille comme les autres et notre société de consommation a très bien compris toutes les parts de marché dont elle pouvait tirer profit de ce côté là ! ...

La violence, c'est ce que l'on ne sait pas mettre en mots.

On forme des petits clans avec son langage et ses règles, un vocabulaire souvent très pauvre et agressif qui s'identifie à la radio habituellement écoutée. Le clan d'à côté est a priori considéré comme rival, voire ennemi, et la cour de récréation

est le lieu privilégié pour régler ses comptes. Les surveillants, peu nombreux et pas du tout formés à cela, ont beaucoup de mal à réguler ces moments.

Pour être comme tout le monde, il faut éviter d'être trop bon élève pour ne pas risquer de devenir le bouc émissaire. Celui pour qui la réussite scolaire ne pose pas de problème devra faire le funambule entre l'amitié des copains auxquels il tient, les bons résultats attendus par les parents et la pression de certains esprits malfaisants qui pourraient lui racketter ses devoirs.

Parfois, la violence peut être tout simplement le moyen d'expression habituel et banal de la famille dans laquelle vit l'enfant. Comment imaginer que celui-ci puisse agir autrement ?

### 2) Mode de provocation :

Les jeunes ont besoin des adultes et en même temps ceux-ci représentent le savoir et l'autorité qui les empêchent de faire ce qu'ils veulent. Un élève en échec scolaire va être agressif vis-à-vis d'un enseignant, ce sera sa manière d'exister. Je suis souvent plus inquiète pour celui

---

\* Ancien élève de Polytechnique, éducateur de grande expérience et prêtre Salésien. Il a écrit plusieurs ouvrages dont le dernier : *La violence et les jeunes*, aux éditions Salvator, qui ose un regard évangélique, mérite la lecture.



qui n'a même pas l'énergie de provoquer et qui va encaisser les échecs sans broncher.

L'humour et la douceur sont deux grands atouts pour parer la provocation. Par expérience, il m'est souvent arrivé de le vérifier mais il y a des moments où l'impatience prend le dessus et nos réactions ne sont pas toujours les mieux adaptées.

### 3) Mode d'action :

C'est une manière d'exister qui est bien souvent devenue banale dans certains quartiers où l'école reste le dernier lieu où règnent encore des règles de vie. Certains n'ont que ce mode-là comme référence et ce n'est pas la télévision, dont ils sont de gros consommateurs qui les ouvrira à d'autres manières, tant est banalisée la violence, même au journal de 20 h !... sans parler des séries sans grande humanité qu'ils affectionnent.

La rédaction du règlement intérieur que nous avons entrepris de réactualiser cette année a permis un dialogue entre les élèves et les adultes de l'établissement. Les incompréhensions n'ont pas manqué. Faire admettre à des jeunes que la loi ne se négocie pas relève de la gageure quand ils ont l'habitude de tout négocier ailleurs.

### L'école a toujours eu un double rôle : transmettre des savoirs et former des citoyens

Comment l'école ne pourrait-elle pas être atteinte par le *mal-être* de nos contemporains quand la fonction paternelle a tant été dévaluée !...

Dans les classes, on trouve tous les élèves d'une tranche d'âge, mais quelles disparités entre les uns et les autres !

Oui, l'hétérogénéité est nécessaire pour que les forts entraînent les plus faibles, à condition que l'écart ne devienne pas une barrière infranchissable, et c'est bien ce que certains élèves ressentent actuellement. Et il n'y a pas que les élèves qui soient hétérogènes !...

Je me sens comme un chef d'orchestre chargé de mettre en harmonie des violons disparates qui ne jouent pas tous la même partition et dont certains sont inachevés ou mal accordés. Le corps "collège" se débat dans toutes ses contradictions. L'Esprit y a si peu de place !...

Les raisonnements des enseignants et des élèves ne sont souvent pas sur la même longueur d'ondes. L'attrait du maître ne joue plus, les attirances sont ailleurs. Les jeunes sont tentés par un





apprentissage facile, sans effort et sans douleur, qui ramollit la volonté et les exigences, mais si conforme à leur environnement !...

Le chef d'orchestre est très perplexe : comment s'y prendre pour donner du sens à cela ? Pour faire cesser la cacophonie, il faut que chacun accepte de s'accorder à l'autre comme le font les vrais musiciens au début du concert. Pour cela, il faut écouter son voisin et laisser la parole circuler. Est-on prêt à cela ? C'est difficile quand l'autre apparaît a priori comme un adversaire.

Le chef n'est pas là pour faire régner sa loi mais pour aider chacun à donner le meilleur de lui-même au service de la musique.

Cette année, grâce à une association locale, un groupe de percussions africaines existe au collège. Quand je vois le bonheur que reflètent les membres de ce petit groupe où la majorité d'entre-eux est en échec scolaire, tout ce qu'ils ont su donner pour le festival des amateurs de Pont-de-Claix, je retrouve des raisons d'espérer. Non, la violence n'est pas dans les gènes ! On doit pouvoir la faire reculer. Même si l'on se doit d'en décrypter les causes, elle n'est pas acceptable, on ne doit pas s'y accoutumer.

Il n'empêche ; il est épuisant de s'y opposer à longueur de temps. Je comprends que l'on puisse

baïsser les bras par lassitude et pourtant je suis convaincue qu'il y va de notre crédibilité d'éducateur de la refuser. La loi doit être respectée. Il n'y a rien de pire que des délits non sanctionnés. Le chef d'établissement est le dernier recours, il n'a pas beaucoup le droit à l'erreur mais une sanction même lourde peut être acceptée si elle est juste. Ce rôle n'est pas facile à tenir. Quand toute la palette de sanctions a été essayée et qu'on arrive au conseil de discipline, ce sentiment d'échec me traumatise et je n'ai jamais prié avec autant de ferveur qu'avant un conseil de discipline. C'est un exercice très périlleux où la tentation est grande de confondre les actes et les personnes. Comment être sûre qu'il s'agit encore d'un acte éducatif ?

**Beaucoup d'enfants sont en grande souffrance parce que les adultes leur font vivre des situations qu'une jeune conscience n'est pas en mesure de supporter.**

Dans l'Évangile, l'enfance est assimilée à un état de pureté et d'innocence dont on prive les enfants aujourd'hui. Ils rentrent dans le monde des adultes, *bruts de décoffrage*, sans initiation :

Entre des mères qui prennent leur fille comme confidente de leurs déboires sentimentaux et des



pères largement dévalorisés aux yeux de leur fils ou des parents qui se déchirent à travers leurs enfants, il y a de quoi se faire du souci pour la santé psychologique de ces jeunes confrontés aux drames de la vie si tôt.

Récemment, j'ai du intervenir vigoureusement auprès d'un élève de 3<sup>e</sup> qui ne fournit aucun travail personnel et estime tout de même avoir *le droit* d'aller en seconde générale au lycée. Le conseil de classe lui refusant, il préfère redoubler plutôt que d'envisager une formation plus courte en passant par l'enseignement professionnel qu'il juge dévalorisant. Dans le même temps, son père qui est au chômage depuis deux ans, lutte pour garder sa dignité. Il participe à un groupe de pères où des hommes pour la plupart, tunisiens, se retrouvent régulièrement pour réfléchir ensemble à la manière d'aider leurs enfants. Dans ce cadre, il a été interviewé par la télévision locale. Ses fils lui ont fait une scène en lui reprochant de leur *avoir mis la honte* devant leurs copains. En racontant cet épisode, c'est un père effondré qui était devant moi, retenant des larmes qu'il ne s'estimait pas le droit de verser.

Cette histoire m'a d'autant plus bouleversée que je ne suis pas sûre d'avoir été capable de faire comprendre à ce jeune la férocité d'une telle attitude. En tous les cas, elle m'a convaincue que les éducateurs que nous sommes doivent être très prudents quand on accuse les parents de démissionner. Même si cela peut être vrai pour quelques-uns, il s'agit plus souvent de parents désemparés et ceci est vécu de manière particulièrement douloureuse dans de nombreuses familles d'origine étrangère qui cumulent tant de difficultés !

Comment a-t-on pu en arriver là ? Qu'avons-nous fait de nos enfants ? Ces questions concernent d'abord tous les adultes que nous sommes car les jeunes sont les premières victimes de cette situation.

Dans un livre de Christiane Singer\*\*, j'ai appris que dans la Perse ancienne on disait que « *l'enfant est la passerelle vivante entre les hommes et les dieux* ». L'Évangile va encore plus loin puisque le Royaume appartient à ceux qui lui ressemblent. ■

\*\* *Où cours-tu ? Ne sais-je pas que le ciel est en toi ?*, Albin Michel, 2001.



# Enseigner dans certains quartiers sensibles, est-ce encore possible ?

**Nicolas est membre de Galilée. Philosophe de formation, il a fait le choix de l'enseignement général en lycée professionnel dans la banlieue parisienne. Son travail de coordonnateur de ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) lui a donné ensuite de réfléchir aux transformations souhaitables. Sa responsabilité actuelle comme Principal adjoint du collège de sa ZEP lui permet de mieux cerner les réponses aux nouveaux défis lancés à l'école.**

par Nicolas RENARD

---

Le quotidien de certains établissements scolaires est aujourd'hui marqué par des incidents à répétition qui mettent en question l'enseignement qu'on devrait y dispenser. Depuis l'absence de travail, le bavardage ou le simple retard jusqu'à des faits beaucoup plus sérieux d'insolence, de dégradation de matériel ou de violences exercées à l'endroit d'autres élèves ou même d'adultes, la panoplie est vaste de ces actes qui dégradent le climat et face auxquels les



enseignants et l'institution scolaire se trouvent fort déséparés. Le collègue est touché en premier lieu mais les mêmes phénomènes se développent de façon atténuée dès l'école primaire.

Comment en est-on arrivé là ? Quels sont les ingrédients qui se mêlent pour aboutir à ce que certains élèves adoptent ces comportements. Existe-t-il des pistes à explorer dont on pourrait attendre quelque amélioration ?

### **1** Des causes possibles d'un malaise bien réel

Concernant les origines de cette situation, il me semble qu'il convient de distinguer deux types de facteurs, les uns plus généraux qui tiennent à la situation de certains jeunes et à ce qu'ils vivent ou ont vécu dans leur famille ou dans leur quartier ; les autres sont liés à l'école elle-même et au parti pris de ne pas diversifier les filières avant la fin du collège.

Beaucoup a déjà été dit sur l'univers dans lequel vivent certains jeunes. Il convient cependant de rappeler quelques évidences pour mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur de l'enceinte scolaire.

### **Le chômage encore et toujours**

- Et tout d'abord le chômage qui continue à toucher certaines familles. La reprise économique récente ne doit pas faire oublier qu'une frange importante de la population se maintient dans l'inactivité avec toutes les conséquences qui en résultent. Certains jeunes grandissent dans ce qui peut paraître comme une véritable culture de l'inactivité et de la débrouille peu propice au mûrissement d'un projet personnel de vie. Un environnement de chômage ne peut en effet permettre à un jeune de s'inscrire de façon responsable dans la société. Certains ont ainsi du mal à percevoir le travail comme une dimension normale de leur existence dans laquelle ils doivent s'inscrire dès maintenant.



Par ailleurs la perte de ressources liée au chômage des parents entraîne au minimum de fortes frustrations. Dans un univers en expansion technique et économique, la consommation se rend partout visible et l'incitation à dépenser est omniprésente. L'importance de "la marque" chez les jeunes reflète bien cette réalité et la difficulté à acheter ne peut qu'engendrer une profonde insatisfaction.

Mais la perte de ressources peut aller bien au-delà de la simple frustration et pousser à se procurer les objets par un circuit plus court. Le vol entre ainsi dans l'univers de quelques-uns et il n'est pas difficile d'imaginer les conséquences que cela peut avoir sur le respect du bien d'autrui ou du bien public.

### **Des familles déstabilisées**

- Le deuxième facteur parfois lié au premier tient à l'évolution de la structure familiale et aux conséquences qui en résultent sur l'autorité parentale. Les transformations qui mettent en cause la famille en provoquant

des solitudes ou des recompositions de natures très diverses sont lourdes de conséquences chez les jeunes et particulièrement chez les adolescents.

Les séparations peuvent se produire sans trop de dégâts mais elles peuvent aussi devenir terriblement dévastatrices et amener des jeunes en situation de crise profonde. Un jeune n'a peut être pas besoin de l'archétype de la famille nucléaire harmonieuse avec partage efficace de l'autorité entre père et mère. Il a cependant besoin de repères clairs et d'une autorité nettement identifiée. Quand un univers familial est constitué de parents séparés dans des conditions difficiles et de frères ou de sœurs qui connaissent eux-mêmes des parcours chaotiques, il n'est pas difficile d'imaginer les conséquences qui peuvent en résulter. Plus personne n'incarne alors la loi et n'a l'autorité pour la faire accepter et respecter. Les copains de la cité risquent alors de se substituer à l'autorité parentale, rarement pour le meilleur, plus souvent pour le pire.

Il n'y a évidemment rien de nouveau dans ce que je viens d'évoquer et il faut se garder de raisonnements trop mécanistes qui



conclueraient nécessairement à l'impossibilité pour un enfant de chômeurs ou de parents séparés de mener une vie normale. Mais quand on reçoit les élèves d'un collègue qui se font remarquer de façon insistante et préoccupante et vis à vis desquels il devient nécessaire de prendre des mesures, il est bien rare que l'on ne retrouve pas quelques-uns de ces éléments. Il convient donc de garder tous ces facteurs à l'esprit tant ils marquent fortement la vie de certains élèves. Et on imagine facilement les conséquences qui peuvent en résulter pour l'école. La tâche éducatrice traditionnellement assurée par le milieu familial n'est plus exercée chez certains élèves qui adopteront des comportements plus que déroutants. Et les enseignants ou les responsables de la vie scolaire seront d'autant plus décontenancés que tous perçoivent à l'évidence que le chemin qu'il faudrait parcourir pour donner à ces élèves le sens de la règle ou les réinscrire dans un horizon de participation responsable à la société est très long. Être à l'heure, exécuter le travail demandé, respecter les règles de vie de l'établissement ou encore s'inscrire dans une vie collective avec le respect pour les autres que

cela suppose, tout cela est évidemment au-dessus des forces de certains. On comprend aussi le désarroi d'enseignants tout à leur mission de transmettre un savoir et des connaissances et qui se heurtent à des débordements qu'ils sont incapables de canaliser.

### **Des vécus migratoires**

- Enfin le vécu migratoire direct ou indirect de certains jeunes ajoute parfois ses effets. Certaines familles assument très bien l'insertion dans la société française tout en gardant un lien fort et clair avec leur culture d'origine. Elle parviennent ainsi à une forme de métissage où des jeunes se trouvent à l'aise. Mais chez d'autres, cette situation engendre une barrière culturelle entre générations qui accentue la crise traversée par la famille et elle s'avère ainsi source d'angoisse.

Tous ces éléments que nous venons d'évoquer tiennent à ce que vivent les jeunes en dehors de l'école. Il faut maintenant parler d'un autre facteur, interne à l'école celui-là, et



qui constitue un défi permanent pour certains établissements scolaires : le parti pris d'une école unique qui doit accueillir tous les élèves jusqu'à la fin du collège.

### **Le collège unique ?**

Vouloir en effet scolariser tous les jeunes d'une classe d'âge dans la même structure avec les mêmes exigences et les mêmes méthodes est un pari fort audacieux, tant les différences entre élèves s'avèrent rapidement importantes et paralysantes pour l'institution.

Dès le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, on perçoit en effet les écarts qui se creusent. Certains éprouvent de grandes difficultés à suivre le rythme général imposé à la classe en fonction du plus grand nombre. Aussi bien pour des raisons de capacité personnelles que pour les raisons décrites auparavant, des élèves vont tomber du train scolaire et voir le peloton les abandonner tout en restant cependant dans la même classe. Commence alors pour certains un long parcours d'ennui et d'échec, lourd de

conséquences pour l'élève et pour la classe qui l'accueille. L'écart va se creuser peu à peu et l'élève va se trouver rapidement marginalisé, perçu comme un "nul" par ses pairs et souvent victime de remarques peu valorisantes de son enseignant. L'impossibilité de comprendre conduit à une oisiveté propice à tous les écarts de conduite. L'enfant en échec se retrouve ainsi isolé, extérieur aux activités suivies par les autres et dévalorisé aux yeux de tous. Pour avoir observé récemment encore le déroulement d'épreuves du brevet des collèges, il n'est pas difficile de saisir ce que signifie le fait de rester deux heures face à des questions auxquelles on ne peut pas répondre alors que tous les voisins de table y arrivent et sont donc occupés. On comprend donc facilement que ces abandonnés du peloton réagissent assez violemment, surtout lorsque cette situation s'installe pendant de longues années.

Ces enfants en échec n'attendent évidemment plus rien d'une école qui va faire réussir les autres et ne cesse de leur faire comprendre qu'ils sont voués à un avenir de minables. On comprend aisément qu'ils adop-



tent des comportements déstabilisateurs pour une institution qu'ils exècrent et qui ne leur apporte que de l'échec.

Il me semble qu'on tient là une des raisons essentielles des difficultés de fonctionnement de l'école et du collègue actuellement. Si certains élèves bravent en permanence les règles scolaires de façon provocante, s'ils provoquent les enseignants et manifestent beaucoup d'insolence, s'ils s'en prennent à leurs camarades de façon parfois très violente et en particulier aux "collaborateurs", à ceux qui réussissent – les "bouffons" – s'ils dégradent les locaux, c'est probablement du fait de cette exclusion dans laquelle l'école les a installés. Ils extériorisent ainsi une forte souffrance intérieure.

Leur réaction perturbe profondément le déroulement des cours et la vie scolaire. Elle reste toutefois encore préférable à la réaction d'une petite minorité d'enfants qui vivent la même exclusion de façon toute intérieure, sans symptômes qui puissent éveiller l'attention de leur entourage. Ils s'enfoncent ainsi dans ce qui risque de devenir une pathologie profonde et discrète qui ne fera l'objet d'aucun traitement approprié.

Les difficultés que rencontre l'école ne tiennent donc pas uniquement à des facteurs sociaux sur lesquels elle n'a pas de prise. Le fait de vouloir scolariser ensemble et dans les mêmes conditions tous les enfants de même âge crée un problème spécifique qui n'existait pas quand la sélection sociale s'opérait beaucoup plus tôt par l'orientation rapide d'enfants vers la vie active après des scolarités très courtes, voire inexistantes.

Faut-il donc revenir sur ce choix du collège unique et réglerait-on ainsi les problèmes auxquels les enseignants doivent faire face ? Évoquons quelques pistes de travail qui me semblent susceptibles d'améliorer au moins partiellement la situation.

## **2** Quelques pistes

### **Une orientation précoce ?**

Supprimer le collège unique et rétablir une orientation beaucoup plus précoce ? C'est évidemment le souhait de nombreux ensei-



gnants qui pensent avoir là la solution à tous leurs maux. L'élimination précoce des plus perturbateurs et de ceux qui ont le plus de mal à suivre apparaît comme la façon la plus simple de revenir à un climat plus serein, propice à un enseignement plus rapide. Et pourtant la solution ne me semble pas si simple dans la mesure où le rétablissement d'une orientation prématurée soulèverait autant de questions que la situation présente. Envoyer de façon précoce des élèves vers un enseignement professionnel qu'ils n'ont guère les moyens de choisir, c'est les exclure de façon tout aussi vigoureuse et peut-être même plus radicale, et accroître encore la fracture sociale. C'est aussi renoncer à élever peu à peu le niveau de culture générale comme cela s'est pratiqué depuis cinquante ans au bénéfice d'un grand nombre de personnes. Le slogan 80 % d'élèves au bac peut apparaître partiellement démagogique dans la mesure où l'on connaît les différences qui existent entre les différents types de bac. Mais si cela permet de pousser plus loin la formation de tout un groupe d'élèves qui auparavant arrêtaient nettement plus tôt, alors la mesure est posi-

ve et pour le niveau général des individus et pour la société, qui demande désormais des compétences de plus en plus développées.

Que faire alors ? Il me semble que la solution est à chercher dans différentes directions simultanées.

Peut être pourrait-on avancer un peu l'orientation pour certains élèves. Les CAP ont été peu à peu supprimés. Il me semble que c'est dommage et qu'un petit nombre d'élèves y trouveraient mieux leur compte. Les élèves les plus en échec gagneraient à se retrouver un peu plus tôt dans des structures plus adaptées qui leur permettraient d'avancer à leur rythme. Mais cela ne devrait concerner qu'une petite minorité d'élèves, la fin de troisième restant le premier grand palier d'orientation.

### Une pédagogie différenciée

L'autre direction dans laquelle on devrait travailler relève de la pédagogie différenciée, c'est à dire d'une meilleure prise en compte de la diversité des élèves pour remé-



dier de façon plus personnalisée à leurs difficultés. Cette pédagogie peut emprunter deux voies : soit assurer des soutiens sous forme de cours supplémentaires ou de séances de rattrapage pour les élèves qui éprouvent des lacunes dans tel ou tel domaine, soit essayer, à l'intérieur même du cours, de prévoir des moments où les uns et les autres n'auront pas le même exercice à accomplir, chaque groupe ayant un travail adapté à son niveau propre. Il s'agit dans les deux cas d'un exercice extrêmement difficile à mettre en œuvre si on veut le faire sérieusement. Cette pédagogie qui en est encore au stade d'expérience, demande un investissement très important, ne serait-ce que pour évaluer avec rigueur le niveau et les compétences des différents élèves constituant le groupe. Et il est aussi nécessaire de se donner les moyens d'évaluer les progrès réalisés ou les blocages qui entravent certaines progressions. C'est donc là un vaste chantier et il ne faut pas se payer de mots dans ce domaine. S'engager dans cette direction exige un très long travail pour porter quelques fruits et la tentation est toujours forte de revenir à la

pratique la plus facile et la plus générale : celle du cours uniforme réalisé en fonction du groupe médian de la classe. Il me semble que nous avons encore beaucoup à inventer dans ce domaine.

Il n'y a pas de recette miracle ou de baguette magique qui réglerait d'un coup les problèmes rencontrés aujourd'hui par le collègue unique. Mais une orientation un peu plus souple et avancée pour certains élèves et le développement de la pédagogie différenciée devrait aider à mieux tenir le cap et à éviter une partie des débordements que nous connaissons actuellement.

### **La formation des enseignants : une copie à revoir**

Une autre piste concerne le choix et la formation des enseignants destinés à enseigner dans les secteurs sensibles. Les procédures de recrutement et la formation des enseignants restent encore fortement marquées par la priorité accordée aux contenus de savoirs et aux connaissances plus qu'aux



façons d'apprendre et à l'aspect éducatif du métier. La sélection des enseignants lors des concours se fait essentiellement en fonction de leur seul niveau de connaissance. Cette situation me semble dommageable à un double titre :

- il n'est pas sûr tout d'abord qu'elle soit adaptée à un univers où les savoirs évoluent rapidement et gagnent en complexité. La formation des enseignants est encore construite sur le modèle d'une universalité assez illusoire. L'idée qu'il faut désormais apprendre à apprendre ne me semble pas hors de propos. Et en ce sens d'ailleurs, il importe de se former aux nouvelles technologies d'information et de communication. Il ne s'agit en aucun cas de renoncer aux savoirs, à la culture générale ou encore à la rigueur méthodologique. Mais on ne peut continuer à transmettre les savoirs comme si rien n'avait changé.
- le deuxième aspect concerne la nécessité de former les futurs enseignants à un tra-

vail éducatif, aspect incontournable de leur future profession. Il faut savoir gérer un groupe hétérogène et peu motivé, il faut savoir quelle attitude adopter face à des adolescents en crise, il faut savoir mettre en œuvre le mélange d'attention et de fermeté devenu absolument nécessaire face à certains jeunes. Il faut accepter de prendre du temps pour aider quelques élèves à retrouver le sens de la loi. Il ne s'agit pas ici de renoncer à faire passer des savoirs et des méthodes mais il est tout à fait illusoire de croire que cela pourra se faire sans une capacité à faire face à cette dimension éducative du travail d'enseignant. Cet aspect éducatif rebute fortement certains enseignants qui ne sont pas entrés à l'Éducation nationale dans cette perspective. Il devient désormais une dimension absolument incontournable du métier, au moins dans certains établissements particulièrement sensibles. Recrutement et formation ne peuvent ignorer ce nouveau cours des choses et, là encore, le chemin à parcourir est immense.



## Toucher (un tout petit peu !) au statut des enseignants

On pourrait enfin imaginer de toucher un tout petit peu à la façon de travailler des enseignants et à la définition de leur service. A l'heure actuelle, le travail d'un enseignant est défini par les heures – le plus souvent 18 ou 15 – qu'il passe devant ses classes. On ne lui impose que très peu d'autres tâches : conseils de classe et quelques rares réunions. Il en résulte un assez grand individualisme et une implication très faible d'une partie des enseignants dans un suivi différent des élèves ou dans la vie de l'établissement. Est-il absolument inconcevable que l'on demande aux enseignants d'être autant que possible présents à l'intérieur de l'établissement, par exemple de 10 heures à 16 heures tous les jours. Cela soulèverait un certain nombre de problèmes, à commencer par la rareté des locaux qui permettent actuellement aux enseignants de travailler ou de se réunir. Mais une

telle transformation permettrait probablement un suivi plus souple des élèves et un travail un peu plus collectif. Mais qui aura le courage de prendre une mesure aussi impopulaire dans le milieu enseignant ?

La violence qui règne dans certains établissements scolaires et qui apparaît souvent comme le reflet ou la conséquence de ce qui se vit dans le quartier ne m'apparaît donc pas comme une fatalité. Il est vrai que le défi à relever est important et que le quotidien peut en décourager plus d'un, à commencer par les jeunes enseignants qui doivent faire leurs premières armes dans des conditions parfois acrobatiques. Il est vrai aussi que la dégradation du climat s'explique en grande partie par des phénomènes plus vastes, qui appellent une réponse politique de toute la société. Mais l'institution scolaire peut aussi œuvrer dans différentes directions, de manière à faciliter l'accueil de tous les enfants et en particulier de ceux qui rencontrent le plus de difficultés. ■

# L'éducation au carrefour de la Science et de l'Humain

**Conférence de Pierre LÉNA,**

astrophysicien, membre de l'Académie des Sciences

**Extraits d'une conférence donnée à  
l'Institut de France le 29 janvier 2000  
pour l'association des "Amis de  
P. Teilhard de chardin", qui l'a publiée  
intégralement.\***

**Nous remercions M. Raoul Giret,  
président de l'association, de nous  
avoir autorisés à publier ces extraits.**

\* In "Bulletin Teilhard de Chardin" n° 33, juillet 2000. Adresse de l'association : 38 rue Geoffroy St Hilaire, 75005 Paris.

**J**e voudrais commencer par deux brèves citations de Teilhard de Chardin. « *Il y a deux types de connaissances : une connaissance abstraite, géométrique, pseudo-absolue, qui est hors du temps et elle concerne le monde des idées et des principes. Et puis il y a un autre type de connaissance, que je préfère, une connaissance vraie. Le premier type de connaissance mène à la géométrie et à la théologie, alors que le deuxième type mène à la physique et à la mystique* » (Lettre au Père de Lubac, 1934).

Qu'est-ce que cette connaissance vraie ? « *Ce contact direct et familier qui vient de l'expérimentation et non de la lecture, ce qui fait toute la différence.* »



Il me semble qu'on ne peut pas mieux introduire que par ces deux brefs extraits le propos d'aujourd'hui sur le problème de l'éducation en général – mais il est vaste –, le problème de l'éducation à la science – il est encore très vaste, et celui, plus modeste, sur lequel je vais centrer mon propos, qui est, après quelques réflexions sur la perception de la science dans le monde d'aujourd'hui, celui de la préparation des futures générations à l'école primaire, à un monde de sciences et techniques. Et je le ferai autour de cette activité, que beaucoup d'entre vous connaissent, au moins par ouï-dire, qu'on appelle **LA MAIN À LA PÂTE** et dans laquelle, avec Georges Charpak, Yves Quéré, Marc Julia et quelques autres ici-même, nous sommes plongés jusqu'au cou.

### **Hommage à Teilhard de Chardin**

Je ne suis pas un spécialiste de Teilhard. Néanmoins, j'aimerais évoquer trois "lumières" qui me paraissent avoir, du moins en ce qui me concerne, joué un grand rôle dans l'explicitation de cette pensée, à la fin des années 50 et au début des années 60.

Le premier, c'est un optimisme fondamental sur le monde – bien que ce siècle ait été le plus meurtrier de tous les siècles de l'Histoire humaine, avec plus de 100 millions de morts dans les guerres du siècle. La possibilité de rester optimiste, c'est-à-dire d'espérer que le monde n'est pas condamné au malheur, est tellement enracinée dans la nature même des choses, du réel dans lequel nous vivons, il y a un tel souffle porteur de cet optimisme, en dépit de tout ce que nous montre la réalité, que j'en ai retenu quelque chose d'extrêmement fort.

Le deuxième point réside dans cette idée forte qu'il y a dans le monde quelque chose qui porte au-delà de la simple matérialité des faits de la science. Elle s'est traduite chez les philosophes de ce siècle, en particulier de la seconde partie du siècle, par toutes sortes de réflexions, mais qui toutes, finalement, disent qu'il y a une réalité extérieure à l'homme. Nous ne sommes pas dans un contexte philosophique purement idéaliste, où les choses n'existent que parce qu'on les pense – en tout cas je crois qu'aujourd'hui l'immense majorité des scientifiques est réaliste – donc ce réel nous est extérieur et néanmoins nous pouvons le penser, car il a quelque chose à voir avec l'esprit.

Et naturellement, la troisième idée, sur laquelle je reviendrai parce qu'elle résonne tellement avec ce qu'est aujourd'hui l'expérience quotidienne d'un astrophysicien, c'est cette flèche de l'évolution, cette montée de la complexité, cette vision de l'univers, à très grande échelle, comme grosse d'accouchements présents et futurs peut-être infiniment plus riches que ceux que nous connaissons sur notre petite Terre.

Voilà l'hommage que je voulais rendre à Teilhard.

### **Le statut actuel de la science**

Je voudrais commencer la réflexion par quelques mots sur le statut de la science aujourd'hui. Je crois qu'il faut, d'emblée, reconnaître deux faits. Premièrement, la science se porte bien – les chercheurs réclament toujours plus de moyens, c'est normal – mais la science se porte bien sur presque toute la Terre. D'une certaine manière, elle fait consensus quant à une sorte d'évidence de développement et de croissance. C'est une situation qui a profondément changé au cours de ce siècle, et ce consensus est construit autour d'une certaine évolution de la science : une activité humaine qui était assez largement ciblée sur un objectif de connais-

sance est devenue une activité ciblée sur l'action, au point que parfois l'énoncé d'un objectif, ou d'une recherche, qui ne se ferait que pour savoir, paraît aux politiques qui le financent un objectif insuffisant : à quoi cela va-t-il servir ? Et beaucoup de recherches, en particulier dans le domaine biologique ou médical, sont aujourd'hui justifiées par une simple qualification : "perspectives d'applications thérapeutiques".

Mais dans le même temps où la science devenait incontournable, partout présente, dans l'actualité, dans les médias, dans la vie quotidienne, elle transformait profondément nos représentations du monde. Pensons par exemple à l'impact sur la conscience intime de la vulgarisation du "Big Bang", même si beaucoup ne savent pas exactement de quoi il s'agit et confondent cette phase de l'évolution et la création du monde, ou bien en font une espèce de mise en scène grandiose, parfois catastrophique. Changement de représentations, changements dans la vie quotidienne, dans les images du corps, dans la pensée même, sans compter toutes les possibilités d'agir sur la planète, tout cela reflète une omniprésence de la science.

Et dans le même temps aussi, une "omniabsence" – si vous me passez ce néologisme – c'est-à-dire



que cette bulle de la science, dans laquelle les scientifiques sont parfaitement à l'aise et voient un avenir radieux en permanence, est devenue extraordinairement étrangère au public, à beaucoup d'enseignants, y compris d'enseignants des sciences, et aux jeunes. Et cela, pour un certain nombre de motifs qu'il n'est pas inintéressant d'analyser en détail, si l'on se préoccupe d'éducation. Elle est devenue étrangère à cause, et c'est ce que l'on dit souvent, du rôle prééminent des mathématiques et de la formalisation dans laquelle beaucoup d'enseignements scientifiques s'enferment. Mais avant même les mathématiques qui peuvent être un langage, il y a le langage même de la science : les mots qu'elle utilise sont des mots du langage courant, mais détournés de leur sens ou en tout cas auxquels elle attribue un sens particulier.

Autre élément, la science parle aujourd'hui de choses extrêmement lointaines ou distantes. Les leçons de choses, auxquelles nous avons été habitués dans notre jeunesse, auxquelles nos instituteurs avaient été formés, parlaient de phénomènes perceptibles, visibles, sensibles, accessibles à l'expérience presque immédiate, à peine distancée par des appareils relativement simples. Aujourd'hui, si vous énonciez une vingtaine de termes scientifiques qui

font l'objet de conversations des dîners en ville, vous trouveriez des mots comme : neurones, galaxies, trous noirs, prions, etc..., que personne n'est capable de visualiser et que bien peu, d'ailleurs, sauraient définir. À cette obscurité des concepts qui sont dans la distance de l'infiniment petit et de l'extrêmement complexe ou du très grand, s'ajoute une obscurité indéniable des objets de la science. Nous ne vivons plus que dans un monde de "boîtes noires" incompréhensibles ; aucun d'entre nous sans doute ne sait comment fonctionne son téléphone portable, son four à micro-ondes, pour ne pas parler de son ordinateur. Les objets sont réduits à des fonctions et il y a une espèce de collapsus de toute cette étape qui a conduit de l'objectif de la fonction à sa réalisation dans un objet qui, quand il ne fonctionne plus, n'a plus qu'à être jeté parce qu'évidemment on ne peut pas le réparer, faute de pouvoir le conceptualiser. C'est un changement très profond.

### **La science et le monde scolaire**

Quand on vit dans un monde plus ou moins frotté aux sciences, je crois qu'on prend assez difficilement la perception de l'amplitude du divorce (entre les scientifiques et la majorité des gens). On le constate à l'occasion des grandes peurs, c'est-à-dire



favorable, il dénonce les torts, il montre les causes des passions, il coupe les racines des désirs déraisonnables, il ordonne ce dont il faut s'abstenir et apporte aux malades tous les antidotes salutaires. Telle est la plus grande et la plus royale des œuvres de Dieu : sauver l'humanité.

Lorsque le médecin ne donne aucun remède pour la santé, les malades se plaignent : comment n'aurions-nous pas la plus grande reconnaissance pour le divin Pédagogue puisqu'il ne garde pas le silence, lui, qu'il ne néglige pas de signaler les désobéissances conduisant à la ruine, qu'il les dénonce, au contraire, qu'il coupe les élans portant à ces désobéissances, et qu'il enseigne les préceptes convenant à la vie droite ? Ayons donc pour lui la plus grande reconnaissance.

Car l'animal raisonnable<sup>2</sup>, je veux dire l'homme, que disons-nous qu'il doit faire sinon contempler le divin ? Mais il faut aussi, dis-je, contempler la nature humaine et vivre selon les indications de la vérité, en aimant par-dessus tout le Pédagogue lui-même et ses préceptes, car ils s'accordent entre eux et s'harmonisent. Sur ce modèle, nous aussi, il faut nous harmoniser au Pédagogue et vivre de la vie véritable, en faisant l'accord entre le Logos et nos actes.

Clément d'Alexandrie  
*Le Pédagogue*

Chap. XII 98,1 - 100,3

Introduction H.I. Marrou - Traduction : M. Harl  
Sources Chrétiennes n° 70, Ed. du Cerf, 1960

---

2. Logikon. Le terme désigne à la fois l'homme doué de parole et de raison conformément au double sens du mot Logos : Parole et Raison.

s'est enrôlé à la suite du Christ doit opter pour une vie simple, sans serviteur, menée au jour le jour. Car ce n'est pas pour un temps de guerre, mais pour un temps de paix que nous recevons notre éducation.

En temps de guerre, il faut faire beaucoup de préparatifs et le bien être réclame l'abondance. La paix et l'amour, au contraire, ces deux sœurs simples et paisibles, n'ont pas besoin d'armes ni de préparatifs extraordinaires : le Logos, telle est leur nourriture, le Logos qui a reçu la charge de montrer la voie et d'éduquer, lui auprès duquel nous apprenons la simplicité, la modestie, tout l'amour de la liberté, des hommes et du bien, lorsque, pour le dire en un mot, nous acquérons la ressemblance de Dieu par une parenté de vertu.

Travaille sans perdre courage. Tu seras tel que tu ne l'espères pas et que, même, tu ne saurais l'imaginer. De même qu'il y a un mode de vie des philosophes, un autre des rhéteurs<sup>1</sup>, un autre encore des lutteurs, ainsi également y a-t-il une noble disposition de l'âme, accordée à une libre volonté tournée vers le bien, issue de la pédagogie du Christ. Et pour les actes de notre comportement, cette éducation confère une belle noblesse : marche, repos, nourriture, sommeil, couche, régime et toute l'éducation ; car la formation du Logos, telle qu'elle est, n'est pas tendue à l'excès mais mesurée.

C'est ainsi encore que le Logos a été appelé Sauveur, lui qui a inventé pour les hommes ces remèdes spirituels, pour leur donner un sens moral juste et les conduire au salut ; il attend le moment

---

1. Les "intellectuels" de l'époque !

La conclusion de tout ce que nous avons déjà exposé est que notre pédagogue Jésus nous a donné l'esquisse de la vie véritable et a fait l'éducation de l'homme dans le Christ. (...)

C'est bien lui, me semble-t-il, qui d'abord a modelé l'homme avec de la terre, qui l'a régénéré avec de l'eau, qui l'a fait croître par l'Esprit, qui l'a éduqué par la parole, qui le dirige par de saints préceptes vers l'adoption filiale et le salut, et cela pour changer et façonner l'homme terrestre en un homme saint et céleste, et qu'ainsi soit pleinement réalisée la parole de Dieu : « *Faisons l'homme à notre image et ressemblance.* »

Le Christ, lui, réalisa pleinement cette parole que Dieu avait dite, tandis que les autres hommes sont entendus au sens de l'image seule. Quant à nous, fils d'un Père bon, enfants d'un bon Pédagogue, réalisons la volonté du Père, écoutons le Logos, imprimons en nous la vie réellement salutaire de notre Sauveur. Pratiquant dès maintenant sur terre la vie céleste qui nous divinise, recevons l'onction de la joie toujours jeune, du parfum de pureté, en considérant le mode de vie du Seigneur comme un exemple éclatant d'incorruptibilité et en suivant les traces de Dieu. A lui seul revient le soin – et il s'en soucie – de considérer comment, et de quelle manière, la vie des hommes sera meilleure.

Pour nous donner une vie simple et sans recherche, il nous propose le mode de vie d'un voyageur, facile à mener et facile à laisser, pour aller jusqu'à l'éternelle vie heureuse. Il nous enseigne que chacun d'entre nous est, pour lui-même, son propre trésor à provisions. « *Ne vous inquiétez pas du lendemain* », dit-il : celui qui

Chez les Stoïciens et dans le platonisme, Logos signifie Raison et Parole. Dans l'économie chrétienne, il joue un rôle analogue à la Torah dans le judaïsme, au Dharma dans le bouddhisme, au Dao dans la pensée chinoise. Toutes ces entités sont ambivalentes. Elles signifient le Principe ordonnateur du monde, sa Raison d'être ? et elles sont aussi la voie qui conduit l'homme à son accomplissement, à condition qu'il s'en imprègne et s'y conforme.

Mais il faut ajouter que dans l'antiquité grecque classique, le pédagogue est souvent un esclave de haut niveau intellectuel, chargé d'accompagner l'enfant, de le guider et de veiller sur lui. Si l'on se souvient que dans l'hymne aux Philippiens (2,6-11), le Christ s'est fait esclave, on comprend mieux pourquoi Clément d'Alexandrie évoque le Christ comme pédagogue de l'homme.



# Le Christ, Maître de vie

Présentation  
par  
Jean-Marie PLOUX

Dans ce numéro de la LAC consacré à l'école et à l'éducation, le thème de la Pédagogie divine s'imposait pour les Sources...

La pédagogie, c'est l'art de conduire un enfant vers la vie adulte. Irénée de Lyon (130 - 202) comme Clément d'Alexandrie (140 - 220) empruntent cette notion fondamentale de l'éducation grecque pour penser le rapport de Dieu à l'humanité. Dieu s'est fait le pédagogue de l'humanité pour la conduire de l'état infantile à l'âge adulte dans le Christ.

Le Pédagogue par excellence, c'est le Logos, le Verbe, qui a parlé par les prophètes, qui s'est exprimé par la philosophie et, surtout, qui s'est manifesté en Jésus. (Jean 1, 1-18 et I Jean 1, 1-4)

mateur n'est pas toujours ce qui, sur le moment, semblait avoir passé le plus facilement. Certes, le métier s'avère néanmoins de plus en plus difficile, l'écart entre l'attente sociale spontanée et le contenu d'un enseignement effectif s'est accru et il faut commencer par reconnaître sans fard les obstacles radicaux auxquels l'enseignant se trouve confronté. Rien n'est possible si l'on ne commence pas par s'avouer la force de l'interdit de penser et le brouillage systématique des places, et si l'on ne s'enga-

ge pas le plus résolument possible dans le refus de tout faire semblant ou du moins dans la dénonciation de toutes les situations qui contraignent au faux-semblant et à l'à-peu-près.

Même le lecteur qui ne partagera pas toutes les prises de position de ce livre sera sensible à la passion de comprendre et de transmettre qui anime cette réflexion, au désir d'enseigner qui la sous-tend. Ce livre rappelle avec force et pertinence les éléments qui caractérisent de fa-

çon spécifique l'impasse de l'école, il en montre les enjeux à partir d'une critique politique radicale ; il crie la souffrance des enseignants, leurs peurs aussi ; il dévoile l'étouffement de la pensée et du désir de vivre, c'est-à-dire aussi de grandir et de progresser, chez les élèves. À ce titre, il est incontournable. Il devrait nourrir nos discussions et nos réflexions d'enseignants, et permettre qu'elles ne s'enferment pas dans la simple recherche de recettes ou dans la reconstitution des illusions que la réalité de l'école met à mal. ■



décrypte parfois, et surtout la pense. Il les regarde aussi, ces élèves auxquels il est passionnément attaché, tout en souffrant de leurs résistances à penser et de leur manque de désir par rapport à l'apprentissage. Les pages qui décrivent leurs attitudes corporelles, réfléchissent sur l'engoncement dans l'anorak gardé sur les épaules tout au long du cours, sur l'avachissement en classe de ceux qui sont pourtant des sportifs le week-end, sont parmi les plus suggestives du livre. Le "collage" à la mère de ces adultes encore enfants qui fréquentent le lycée et attendent d'être aimés plutôt que d'être instruits, est un facteur particulièrement révélateur des malentendus mortifères de la relation entre élèves et enseignants.

Sans doute pourra-t-on contester telle ou telle analyse, encore qu'il y ait une forte cohérence entre la dénonciation du brouillage

des places (entre parents, enseignants, administrateurs, animateurs...) et celle de l'amour, incestueux dans sa nature, qui remplace l'exigence éducative ; ou encore, entre la mise en évidence des logiques managériales qui nient l'école en la contraignant à fonctionner comme une entreprise, la réfutation du tout-projet et la révolte contre la pression subie pour faire semblant d'enseigner ou d'apprendre. On aurait donc tort de ne voir dans cet ouvrage qu'un pamphlet ; il est travaillé, les mots sont pesés, les références nombreuses et solides, et l'ancrage dans la philosophie la plus classique est incontestable.

La critique est à vrai dire sans appel. C'est sur ce point peut-être qu'on aimerait tenter d'opposer à l'auteur, malgré tout et au risque de l'illusion qu'il dénonce, une réflexion sur la possibilité d'enseigner encore, du moins tant que

les réformes en cours n'auront pas achevé de transformer les enseignants en animateurs et les écoles en simples lieux de vie (sic !). Il est encore possible d'enseigner, parce que le désir de vivre est parfois le plus fort, qu'il est des lycées où une résistance se maintient, des professeurs qui veulent faire leur métier et pas autre chose (Gilbert Molinier en est lui-même la meilleure preuve), et des jeunes qui veulent apprendre, même s'il est vrai qu'ils le disent souvent avec gêne, voire le cachent, tant la pression en sens inverse est intense. Peut-être faudrait-il aussi faire place à une prise en compte du temps nécessaire à la transmission, à l'élaboration : l'attitude défensive d'un élève ne signifie pas nécessairement un refus ou une fermeture définitive, et l'enseignant ne voit pas l'effet, quelques années plus tard, de ses efforts, voire des conflits qu'il a soutenus. Ce qui se révélera for-



Gilbert MOLINIER

# La gestion des stocks lycéens

L'Harmattan, 1999, 228 pages.

Présenté par Dominique BOURDIN\*

Écrit la rage au ventre mais aussi la pensée en alerte, ce constat amer sur le bradage de l'école par ceux qui sont chargés de la défendre et sur l'interdit de penser qu'elle véhicule désormais, articule critique politique, étude psycho-sociale et référents philosophiques. Il entend

ne pas renoncer sans combat à l'héritage des Lumières. Sans se refuser au trait polémique, ou plutôt défensif car c'est le système d'enseignement qui est ici l'agresseur, en produisant la casse des jeunes générations, Gilbert Molinier, professeur de philosophie en Seine-Saint-Denis, perçoit avec

force ce qui empêche les élèves de réfléchir par eux-mêmes, d'accepter ce qui dérange les idées toutes faites, et de surmonter ce qui les inquiète dans un enseignement où l'on est appelé à se transformer soi-même. Il applique ainsi au lycée d'aujourd'hui les analyses de Christophe Dejours sur le travail (cf. l'ouvrage *Souffrance en France*), et surtout les études de Pierre Legendre sur la destruction organisée du principe généalogique et de la transmission.

Mais plus encore, il fait entendre la voix et la situation des élèves. Ce n'est pas seulement qu'il donne la parole à Mourad, à Sophie, à Idriss et à bien d'autres, car il est des façons de donner la parole qui servent à ne rien entendre, à se rassurer et à tout banaliser. Non, il entend leur parole, ce qui est tout autre chose ; il l'écoute, la

\* Avec l'autorisation de *Trajets*, revue de la Paroisse universitaire catholique de l'enseignement public. N° hiver 1999-2000.





pour lequel la vérité est donnée ; je la retrouve dans l'Évangile de Jean : « *Celui qui fait la vérité vient à la lumière* ». Apprendre aux enfants à "faire de la vérité" autour des phénomènes est une attitude profondément éducatrice. Si vous interrogez l'un ou l'autre d'entre nous qui travaillons à LA MAIN À LA PÂTE, une de nos préoccupations centrales est que le statut de la vérité, après quatre ou cinq ans d'école primaire, soit justement positionné.

Un autre objectif c'est de répondre à cette autre réflexion : "on peut vivre sans". Qu'est-ce que la science a à voir avec la personne et avec son développement ? Est-ce qu'elle mutile l'homme ou au contraire est-ce qu'elle le grandit ? Est-ce que l'enfant devenu adulte verra la science comme un peu hostile, n'ayant rien à voir avec sa vie, donc inquiétante, une réalité qu'on peut

éventuellement utiliser mais certainement pas pour grandir ou – combien teilhardienne est cette idée – pour s'ouvrir. Je reprends une phrase du *Phénomène Humain* : « ***Au-delà de cette première réflexion scientifique, bien entendu la place reste ouverte, essentielle et béante, pour les réflexions plus poussées du philosophe et du théologien*** ». Autrement dit, avoir une attitude juste vis-à-vis du phénomène, du monde, de la nature, de la science, de ce monde pensé, c'est en fait ouvrir la place et non la fermer, comme parfois certains le craignent, avec une confusion fâcheuse entre "rationalité" et "rationalisme" – l'éducation à la rationalité n'est pas, heureusement, une adhésion au rationalisme.

On pourrait discourir encore longtemps, mais je préfère m'arrêter là, en vous remerciant de votre attention. ■



grandeur de l'intelligence ; **et de techniques opératoires** – la main, toujours présente – **accompagnée d'une consolidation de l'expression écrite et orale** : pas de science qui soit simplement un travail de répétition ou d'apprentissage par cœur.

• **Le principe d'un partenariat**, notamment **avec les familles et le quartier**, sollicités pour le travail réalisé en classe : que d'enfants aiment refaire chez eux les expériences et les montrer à leurs parents ; il y a des problèmes de sécurité parfois, il faut donc suivre les choses avec attention. Le partenariat avec la communauté scientifique est également mis en valeur.

En conclusion, peut-être devrais-je souligner, sans vouloir établir un concordisme absolu, quelques aspects teilhardiens de tout ce que je viens d'énoncer. Il me semble que nous sommes dans le respect du phénomène : d'abord, nous regardons ! Dans la préface du *Phénomène Humain*, Teilhard écrit : « **Qu'on ne cherche pas dans ces pages une explication, mais seulement une introduction à une explication du monde** ». Et dans le premier chapitre :

« *Voilà* ». C'est presque un leitmotiv. Il y a donc une espèce d'ouverture au phénomène – même si à l'école primaire, on n'en est qu'à la première marche de l'escalier. La démarche de LA MAIN À LA PÂTE porte ce souci de ne pas enfermer le regard, mais d'abord de l'ouvrir et de dire ce qu'on voit. Et la suite viendra plus tard.

Une idée qui nous est extrêmement chère, sur laquelle nous travaillons beaucoup, c'est le problème de la vérité. Dans les propos que je rapportais un peu sommairement de la consultation des lycées, on avait ces deux extrêmes, l'extrême qui a été celui du scientisme : il n'y a pas d'autre vérité que la connaissance scientifique, et l'autre extrême : tout est relatif, il n'y a pas de vérité, la science change tout le temps, tout est affaire d'opinion... Le processus scientifique est intéressant parce qu'il est tendu entre ces deux extrêmes : il y a de la vérité, mais elle se fait, dans une démarche qui construit de la vérité parce qu'elle est enracinée dans le réel, indépendamment de celui qui le pense – le réel, cette chose mystérieuse dont parle d'Espagnat, qui est voilé mais accessible quand même : le réel est là, comme la corde de l'alpiniste. Cette idée de "faire la vérité" est à l'opposé du dogmatisme



en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas (principe n° 2). À propos de cette relation entre le fait et la réflexion sur le fait, Teilhard reprend un texte de Bachelard qui dit : il n'y a pas de fait pur, de fait en soi – les faits scientifiques sont des constructions qui partent d'un regard et d'une expérimentation et qui à partir de là, élaborent... et les enfants savent très bien faire cela.

Je passe sur d'autres points plus techniques :

- **Les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences, avec leurs mots à eux** (principe n° 5). Il ne s'agit pas de leur imposer un vocabulaire : comment dis-tu, comment appelles-tu cela ? On est vraiment dans le phénomène, au sens "épiphanie" "manifestation" – c'est du phénomène que surgit non pas l'aphasie mais l'expression, même si celle-ci peut être d'abord inadéquate. À propos de l'évaporation de l'eau, un enfant de cours préparatoire écrit : « *J'ai un verre, dedans il reste plein d'eau, dehors il y en a moins, je conclus : l'eau s'évapore mieux au soleil, la vapeur d'eau est invisible* ». Voilà un enfant qui a déjà exprimé, avec des mots à lui, l'essentiel du phénomène d'évaporation ; c'est

lui qui l'a dit, c'est lui qui l'a écrit, c'est lui qui l'a décidé : *je conclus*.

Autre anecdote : une enseignante de la région lyonnaise, sortie d'IUFM depuis trois ou quatre ans : « *Moi je suis littéraire, je n'ai jamais rien compris aux sciences, je n'y comprendrai jamais rien* ». Elle entre dans LA MAIN À LA PÂTE parce que son école y entre ; elle fait une classe sur le son (j'y ai assisté) éblouissante, peut-être bien meilleure que ce que ferait un licencié de physique, avec tout son arsenal ; elle a découvert les questions en même temps que les enfants et elle a accepté – elle finit par l'avouer humblement, comme beaucoup d'enseignants – de dire "je ne sais pas". Et quand on lui dit que 90 % de l'attitude intérieure d'un chercheur devant un problème, un article, une conférence, un séminaire, c'est de dire « *je ne sais pas, mais ça m'intéresse, je vais essayer de comprendre* », elle est très surprise : « *mais je croyais que vous saviez tout !* ».

- Parmi ces principes, on trouve aussi la notion d'objectif : l'objectif majeur est **une appropriation progressive, par les élèves, de concepts scientifiques** (principe n° 6), donc passer à l'abstraction qui est évidemment la



# Les 10 principes de LA MAIN À LA PÂTE

## La démarche pédagogique

1. Les enfants observent un objet ou un phénomène du monde réel, proche et sensible et expérimentent sur lui.
2. Au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas.
3. Les activités proposées aux élèves par le maître sont organisées en séquences en vue d'une progression des apprentissages. Elles relèvent des programmes et laissent une large part à l'autonomie des élèves.
4. Un volume minimum de deux heures par semaine est consacré à un même thème pendant plusieurs semaines. Une continuité des activités et des méthodes pédagogiques est assurée sur l'ensemble de la scolarité.
5. Les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences avec leurs mots à eux.
6. L'objectif majeur est une appropriation progressive, par les élèves, de concepts scientifiques et de techniques opératoires, accompagnée d'une consolidation de l'expression écrite et orale.

## Le partenariat

7. Les familles et/ou le quartier sont sollicités pour le travail réalisé en classe.
8. Localement, des partenaires scientifiques (universités, grandes écoles) accompagnent le travail de la classe en mettant leurs compétences à disposition.
9. Localement, les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) mettent leur expérience pédagogique et didactique au service de l'enseignant.
10. L'enseignant peut obtenir auprès du site Internet [<http://www.inrp.fr/lamap/>] des modules à mettre en oeuvre, des idées d'activités, des réponses à ses questions. Il peut aussi participer à un travail coopératif en dialoguant avec ses collègues, des formateurs, des scientifiques.



- On pourrait aussi parler du réel et du virtuel, c'est un sujet qui nous intéresse – les expériences de LA MAIN À LA PÂTE se font avec de vrais tubes remplis d'eau, de vraies bulles de savon, de vraies balances, de vrais tas de sable... J'évoque le sable parce que l'une des questions qu'on aime bien est celle-ci : le sable est-il un solide ou un liquide ? merveilleuse question pour faire travailler une classe : qu'est-ce qu'un solide ? définitions, on teste les définitions, on argumente ; qu'est-ce qu'un liquide ? le sable a des propriétés qui ressemblent à celles d'un liquide, d'autres à celles d'un solide ; les enfants construisent un débat qu'il n'est pas nécessaire de conclure, mais qui est riche du point de vue de l'émergence de représentations et de la construction de modèles. Cela est meilleur que cliquer sur une souris ou utiliser des logiciels montrant de belles expériences.

### Dix principes

Afin que les enseignants soient guidés nous avons énoncé ce que nous appelons "Les dix principes de LA MAIN À LA PÂTE", dont chacun contribue aux objectifs que je viens d'énoncer. Ce

tableau (ci-contre) vous présente ces principes. Je vais en expliciter quelques-uns.

- **Les enfants observent un objet ou un phénomène du monde réel, proche et sensible et expérimentent sur lui** (principe n° 1). Chaque mot compte : *les enfants*, et non le maître, comme commencent beaucoup de programmes – le maître dit, le maître fait... – *observent un objet* (fabriqué) ou *un phénomène*, du monde *réel*, pas virtuel, *proche*, il ne s'agit pas de parler du Big Bang, mais de regarder l'ombre que le Soleil projette dans la classe, le Soleil est une étoile quotidienne, le Big Bang c'est bien loin – et *sensible* : tout cela doit faire appel aux cinq sens – pas seulement à la vue – qui assurent chez l'enfant le contact naturel avec le monde et l'expérience sensible, et peu à peu l'abstraction, qui est le royaume de la science, se construit. Donc l'enfant observe et expérimente sur la nature, il y a une action, on agit sur la nature pour l'interroger – on retrouve les échos de la phrase d'introduction : « **Le contact direct et familier qui vient de l'expérimentation et qui fait toute la différence** ». On pourrait faire de cette citation de Teilhard le principe numéro 1 bis.

- **Au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent**



le développement de l'intelligence du monde.

- Comblen, dans la mesure du possible, la fracture que j'évoquais tout à l'heure ; développer des attitudes rationnelles, une capacité à argumenter – qui concerne naturellement la démocratie, les dérives des fausses sciences, médiocres, faciles.
- Induire une compréhension de la nature, du monde dans lequel nous sommes et un premier pas vers la vérité : qu'est-ce que la vérité ? J'y reviendrai.
- Exploiter ce donné merveilleux de la nature accessible à tous : on parle beaucoup de multiculturalisme à l'école, des difficultés d'intégration, etc. ; s'il y a une activité humaine, sans doute avec le sport et la musique, qui soit profondément universaliste et intégratrice, c'est bien la science. Dans la communauté scientifique il est prodigieux de voir que l'échange se fait, à l'intérieur de ces codes, de manière aussi universelle, aussi immédiate, aussi facile. Dans une classe où se côtoient 25 nationalités comme à Bondy ou Argenteuil, pourquoi ces enfants-là ne construiraient-ils pas un consensus que tout rend difficile par ailleurs, leurs habitudes religieuses, alimentaires, familiales, leurs langues maternel-

les. De fait, c'est quelque chose qui fonctionne bien et que nous observons souvent : le soleil brille, les étoiles, les ombres, les déplacements diurnes etc. sont des données de l'expérience accessibles à tout être humain. Cette universalité de la science est centrale et du point de vue de l'éducation, c'est une chance extraordinaire à exploiter. Un petit Indonésien émigré en France, par exemple, quand il apprend le français, apprend une langue étrangère ; lorsqu'il regarde avec ses camarades un phénomène, il ne regarde pas un phénomène étranger, il regarde le monde dans lequel nous sommes tous immergés, la matière dont nous sommes tous faits.

- Développer l'autonomie du jugement.
- Améliorer la langue ; j'espère avoir suffisamment souligné combien le langage de la science, la précision du langage, l'articulation de l'écrit et de l'oral, sont essentiels pour la description des faits, l'argumentation. Et donc dans LA MAIN À LA PÂTE, il n'y a pas d'exclusivité de la science par rapport à d'autres disciplines, il ne s'agit pas de développer une discipline au détriment d'autres, il s'agit d'apporter ce contact avec le monde au bénéfice du langage.



place un site Internet, avec l'ambition d'en faire le meilleur site au monde d'échanges pédagogiques, de ressources et de réflexion sur l'enseignement des sciences à l'école primaire (adresse de ce site : [www.inrp.fr/lamap](http://www.inrp.fr/lamap)). Là encore nous constatons qu'un dialogue s'instaure, lentement, progressivement, en profondeur, entre la communauté scientifique et ce monde de l'éducation. C'est très prometteur pour l'avenir.

On pourrait m'objecter que, en fait, la science n'est pas si absente de la société française. Il y a maintenant beaucoup d'émissions scientifiques à la télévision, il y a d'excellentes chroniques et tous les grands médias ont leurs journalistes scientifiques, donc l'information est beaucoup mieux faite aujourd'hui qu'elle ne l'était il y a vingt ans. C'est certain. D'autant plus que les crises successives, parfois dans l'urgence et pas très bien – la vache folle, ou la tempête récente, par exemple – font émerger une demande d'information scientifique. Je voudrais souligner qu'il y a une profonde différence entre information et éducation. D'autres s'occupent d'information scientifique – je m'en suis occupé aussi, à d'autres moments de ma vie – mais là le propos est différent. L'éducation, c'est la construction d'un regard rationnel, réfléchi, élaboré,

sur ce qu'est l'attitude scientifique. L'école est évidemment un moment privilégié pour le faire, et si ce n'est pas fait, une occasion est manquée sans doute pour la vie. On voit par exemple arriver au collège beaucoup de jeunes de 11-12 ans qui ont perdu cette appétence que presque inévitablement un enfant de 5-6-7 ans a pour le monde des phénomènes, le monde des objets ; et si la curiosité n'est pas nourrie à l'âge où elle s'exprime, cela laisse beaucoup de jeunes au collège dans une attitude d'indifférence que, hélas, beaucoup trop de professeurs de biologie, de physique ou de technologie connaissent et déplorent ; que de classes de science, au collège, où le chahut est la règle quotidienne ! Il s'y passe aussi des choses très bien, je ne veux pas noircir le tableau. Mais tout cela traduit le fait que l'on n'ait pas répondu à l'enfant à l'âge où le "pourquoi" est le mot qui sort le plus volontiers – pourquoi l'arc-en-ciel, pourquoi les couleurs, pourquoi les gouttes d'eau, pourquoi la fumée...

### **Objectifs de l'opération**

Nous avons essayé de structurer et de préciser les objectifs de LA MAIN À LA PÂTE :

- Satisfaire et nourrir la curiosité, dans cette tranche d'âge de l'enfance, si particulière pour



"donc" plutôt que le connecteur "et" n'est pas indifférent dans la description de la façon dont l'ébullition de l'eau se produit. Et finalement, décrire par écrit, synthétiser. Sur le tableau, des flèches descendent et des flèches montent, montrant que ce processus se répète et peut s'approfondir dans des séquences successives.

Au bout de quatre ans, voici le bilan. Il y a 60 000 écoles primaires en France, 350 000 classes, six millions d'enfants : nous pensons aujourd'hui avoir atteint à peu près 4 000 classes, 1 %, c'est très peu. Ce qui est très intéressant et encourageant pour l'avenir, c'est que si on regarde les débats au sein de l'éducation nationale sur les programmes, on s'aperçoit que beaucoup de ces débats, certes utiles, intéressants, sont parfois des débats de marchands de tapis : faut-il plus de latin ou moins de français, faut-il un petit zeste d'anglais en CM2, ou un gros zeste, faut-il offrir l'anglais et l'espagnol ou l'arabe ou seulement une langue ? etc. En revanche, ce débat sur la science passionne les parents, les municipalités, les élus, toutes sortes de responsables, y compris de collectivités locales ; il passionne ceux qui cherchent des solutions dans les banlieues, les quartiers difficiles ;

il passionne aussi à l'étranger, il a une certaine universalité. Et je crois profondément qu'il passionne parce qu'il est au cœur de la problématique du rapport entre la science et la société ; plus ou moins confusément, nous sentons tous que nous ne pouvons pas laisser nos enfants en jachère, ignorants, devant ces enjeux que j'évoquais en quelques coups de pinceau. Nous ne savons sans doute pas très bien comment faire pour qu'ils se sentent moins mal, meilleurs citoyens, plus capables d'argumenter, de juger le cas échéant ou, en tout cas, d'entendre les experts, mais nous sentons que si nous ne le faisons pas, nous leur préparons sans doute un monde difficile. Et sur le versant positif, nous savons bien que cette croissance de la science, qui est intéressante, ne peut pas se faire si elle est réservée à une toute petite élite qui, par sa culture, ses racines familiales ou les chances de la vie, peut y accéder alors qu'elle demeure fermée au plus grand nombre.

Il y a donc de vrais enjeux, et ils sont perçus, je crois, par la société dans son ensemble, ce qui explique le fait que dans bien des endroits, LA MAIN À LA PÂTE est devenue une problématique qui intéresse. Nous avons mis en





Un verbe, c'est une action. Il s'agit donc de placer l'enfant, guidé par le maître, en position d'action. S'émerveiller, questionner, observer, expérimenter, manipuler, nommer – rôle central du langage ; décrire, proposer un modèle, donc expliquer ; contredire, car plusieurs modèles vont surgir dans la classe ; argumenter, car une contradiction qui n'est pas argumentée n'emporte pas la conviction ; écrire et décrire par écrit.

J'aimerais vous citer aussi un outil central de LA MAIN À LA PÂTE, qui est le cahier d'expériences : les enfants doivent écrire ce qu'ils voient, et là l'orthographe n'est plus l'objet de l'exercice, ni même la correction grammaticale, elle peut venir dans un second temps, le but est de dire en mots ce que l'on voit, avec cette idée centrale que ce n'est pas le maître qui dit la vérité, c'est la nature que nous interrogeons, et que l'émergence de la vérité est une construction qui est faite collectivement mais qui n'est ni un dogme, ni un argument d'autorité ; que cette construction s'élabore à partir de quelque chose qui vient de soi – on pourrait dire l'esprit, l'intelligence – et que l'enfant est tout aussi capable que le maître, guidé par le maître naturellement, de le faire émerger.

Je vous assure qu'il est saisissant d'observer une classe qui se livre à cet exercice ; beaucoup de maîtres craignent que ce soit le chahut qui s'installe, par exemple lors de l'étude des phénomènes lumineux quand il faut faire le noir dans la classe... Et la grande surprise des maîtres qui acceptent de faire l'expérience est que la fascination pour ce qui est vu est bien plus grande que la tentation de chahuter ; donc cela fonctionne, contrairement à l'un des arguments le plus souvent avancés par les maîtres : « *Si on commence à mettre des tubes, des liquides... ce sera la pagaïe.* » Or justement la curiosité organisée, structurée, est plus forte que toute autre déviation. Argumenter, donc ; mais aussi proposer une expérience, une nouvelle observation pour tester justement la prédiction ; donc prédire – poser des questions à la nature qui, elle, va répondre ; réfuter un modèle parmi tous les modèles qui ont été proposés, prédire à nouveau à partir du modèle retenu et finalement, peut-être, mesurer, tout en fin de processus. Tout cela est dit avec les mots de la langue commune, dont le sens, dont l'organisation en phrases, dont la structuration en temps ne sont plus indifférents : le fait que j'utilise le connecteur

port au monde allait être aussi un fondement de la République, et que l'objectivité et l'universalité de la science, même si on n'adhère plus aux utopies naïves d'un Renan, étaient des ferments de construction sociale positive. Cela s'est traduit, tout au long de la première moitié de ce siècle, par une place considérable de la science à l'école primaire.

Or si on regarde la pratique aujourd'hui, on s'aperçoit que, grosso modo, dans la scolarité primaire de cinq années, en laissant la maternelle de côté, ou de huit années si on inclut la maternelle, les petits enfants de France, à 70 ou 80 % d'entre eux, ne font pas de science du tout, pour les raisons que j'ai dites : le mal-être des enseignants, qui traduit lui-même un certain mal-être de la société.

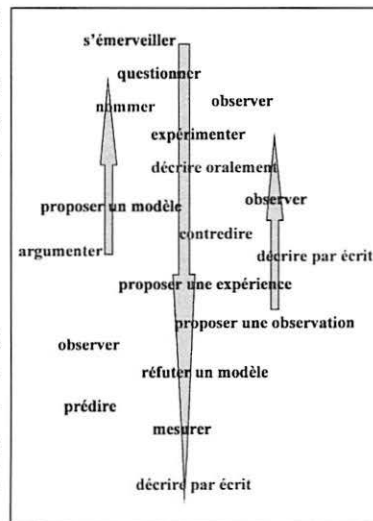
### "LA MAIN À LA PÂTE", une dynamique...

Devant ce constat, nous avons donc perçu une certaine urgence. La notoriété de Georges Charpak a beaucoup joué. Depuis quatre ans nous avons entrepris un travail de fond sur une modification profonde de ce que peut être l'entrée des enfants et de leurs maîtres dans la pratique scientifique. Qu'est-ce que LA MAIN À LA PÂTE ? Est-ce une pédagogie nouvelle ? pas vraiment. J'aime à

dire que c'est une dynamique de rénovation de l'enseignement des sciences à l'école primaire, en faisant des choses qui ont été dites depuis longtemps mais qui, de fait, ne sont plus appliquées. Il faut en comprendre les raisons profondes, liées à la fois au statut de la science et à la perception qu'en a la société, à la formation des enseignants mais aussi au rôle des parents, à l'image que les parents projettent de la science vers leurs enfants. Par exemple, nous avons tous entendu la réflexion : « *Moi je n'y ai jamais rien compris* ». Pour un enfant, c'est dissuasif, si les parents n'ont rien compris, ils n'y comprendront rien non plus. Quelques autres prendront ça pour un défi positif.

### ... et une pédagogie active

LA MAIN À LA PÂTE est une mise en mouvement, en action : une série de verbes en explicite bien le cheminement (cf. tableau ci-contre).





plus profond : on peut vivre sans. Et Dieu sait combien pour les adolescents ou les jeunes adultes, le sens de la vie est central dans les choix qu'ils font. Le fait que la science se soit apparemment construite dans une situation où elle n'a plus rien à voir avec l'homme, en apparence, où elle est un *corpus* intemporel, magnifique, comme un monument en marbre, mais froid comme le marbre, est traduit de cette manière confuse par les jeunes : ça n'a rien à voir avec la vie.

### Un enjeu capital : la place de la science dans l'éducation

Voici l'enjeu le plus grand qui nous soit proposé aujourd'hui, s'agissant de l'éducation scientifique, à l'école primaire, secondaire, à l'université : de montrer, évidemment par l'exemple et aussi l'action et enfin la pédagogie, que la science a à voir avec la vie. Sinon, c'est une branche desséchée, éventuellement menaçante, liée à d'autres intérêts qui en assurent la place dans la société. Ce divorce que j'évoquais à l'instant risque d'aller en s'approfondissant, et nous en avons un certain nombre de signes. J'ai évoqué quelques aspects négatifs, mais il y a aussi un formidable prestige : quelle famille n'est pas heureuse que son fils, sa

filles, devienne technicien, ingénieur, chercheur. La tentative d'intégrer l'aspect positif dans des succédanés de science qui soient accessibles à tous, qui soient sur le supermarché, est une tentation forte dans notre société. Que trouve-t-on sur la page d'accueil de Wanadoo (France Télécom) : le service du Minitel, la messagerie, les produits vendus, quelques actualités, puis à droite, il y a un certain nombre de chroniques que l'on peut faire apparaître en cliquant, par exemple l'horoscope. Toute la floraison du *New Age*, par exemple, va dans le même sens, c'est-à-dire un habillage scientifique d'une vision du monde bien sommaire, mais pas très fatigante.

Cela veut dire que le rapport de la société à la science peut être perverti. Je crois que l'on doit être attentif à cela, non pas pour lutter "flamberge au vent" contre telle ou telle déviation, mais pour comprendre les causes et s'apercevoir que, de même que la "mal-bouffe", la "mal-science" ce n'est pas très nourrissant pour l'intelligence, le cœur et l'avenir, en particulier de la jeunesse.

Si l'on se reporte un siècle en arrière, quand l'enseignement est devenu public et obligatoire, rappelons-nous que la science était centrale dans le propos de Jules Ferry, avec l'idée que ce rap-



que, sur les enjeux qui sont aujourd'hui ceux du corps et de la biologie, ou du climat, ou des déchets nucléaires, ou des choix énergétiques ou d'autres, on s'aperçoit qu'il est très difficile d'entrer, hors de petits cercles, dans un débat un peu rationnel. Pour vous donner une simple illustration, il y a en France 350 000 instituteurs chargés des classes primaires, qui sont en général des hommes et des femmes (surtout des femmes, d'ailleurs) assez exceptionnels par leurs compétences, leur dévouement, leur sens de l'éducation des enfants : prenons un auditoire de 100 à 300 instituteurs, j'en rencontre beaucoup de ce type, et demandons-leur, quand la confiance s'est installée, quels sont ceux d'entre eux qui ont la charge de construire, pour la génération qui leur est confiée, à l'âge où s'éveille la curiosité des enfants, l'image de la science qu'ils ont eux-mêmes – « *Lèvez la main, ceux qui pensent que la science pour vous est intéressante, familière, praticable ?* » 10 % des mains se lèvent. Quels sont ceux qui, à l'égard de la science, ressentent – les termes varient : l'angoisse – c'est le plus fréquent et très impressionnant – l'inquiétude, la distance ? 90 % des mains se lèvent.

Si maintenant on regarde la population étudiante en France, on fait aussi des constats intéressants. Vous savez qu'aujourd'hui en France le

nombre d'étudiants en science ne cesse de baisser (d'environ 4 % par an depuis 6 ans). Cela ne touche pas les classes préparatoires, ni les filières sélectives (IUT, BTS), mais cela touche très largement les filières universitaires (environ 70 % de la population de bacheliers scientifiques se dirige vers ces filières). On peut donner de ce phénomène plusieurs analyses. Il n'est pas propre à la France, encore une fois, on le retrouve en Grande Bretagne ou en Allemagne, c'est donc un phénomène profond de société.

On peut interroger ceux qui sont dans cette situation. Et qu'entend-on ? Impliqué l'année dernière dans la consultation nationale des lycées, j'ai écouté des commentaires sur la science. J'ai vraiment entendu des réflexions très intéressantes de beaucoup de jeunes, transmises par leurs enseignants. Par exemple : c'est trop compliqué, c'est trop formel, on n'y comprend rien (au sens du langage : les mots ne nous parlent pas) ; la science change tout le temps : pourquoi croire aujourd'hui ce qui demain sera faux ? Tout est relatif, il n'y a pas de vérité (je reviendrai sur cette notion de vérité). Ils nous disent cela, mais comment l'ont-ils vérifié, puisque c'est inaccessible ? Tout est relatif, encore une fois, Einstein l'a dit. Et aussi, le mot le