

UNE LECTURE POSSIBLE ET PARTIELLE DES LIGNES DE FORCE POUR UN PROJET GLOBAL DU C.O.

Avertissement

Dans ce texte, mon objet est d'alimenter le débat, d'exprimer des convictions (susceptibles d'évoluer en fonction de discussions ou de constats futurs); bref de m'engager personnellement sur le fond de quelques sujets abordés par les *lignes de force*, sans être exhaustif donc. Par ailleurs - et pour prévenir des malentendus éventuels - je tiens à préciser que lorsque je parle des "maîtres" ou des "enseignants", je parle aussi de moi-même : loin de moi l'idée de me considérer comme un "expert irréfutable" qui "théoriserait de l'extérieur" sur l'école et ses collègues afin de mieux se démarquer de ces derniers. Enfin - et toujours dans le but d'éviter des malentendus - il me paraît nécessaire de souligner que les "évolutions" préconisées par les uns et les autres (y compris par moi-même) ne sont "que" des évolutions et non des révolutions. Il ne s'agit donc pas de prétendre que l'école ou les maîtres "ne font pas du tout ceci ou cela"; il s'agit d'affirmer ce qu'il convient - à mon avis - de privilégier et généraliser dans le "ceci et cela".

Du "projet personnel de l'élève"

Les "bons profs", c'est-à-dire ceux qui (par exemple) préparent leurs cours - c'est-à-dire chacun d'entre nous - ont bien compris comment donner du sens à leur action : ils font des projets, des projets petits ou grands, originaux ou banals, avec des intentions floues ou précises; bref ils ont, pour le moins, le projet d'enseigner quelque chose aux élèves. Ce qui n'est pas rien! Mais encore faudrait-il que les élèves aient, eux, le projet d'apprendre quelque chose...

Lors de ses conférences, Marc Legrand se plaît à affirmer que pour qu'il puisse donner ses cours, il faut qu'il parie sur le fait que les élèves sont venus "là" avec le projet d'apprendre. Ce que je constate, moi, dans ma pratique de maître de branche et de maître de classe c'est qu'apprendre en situation scolaire ne va pas (plus) de soi. Pourquoi ? Essentiellement parce que - en règle générale - ce sont les maîtres qui voient et attribuent un sens à ce qui se fait en classe et non pas les élèves. Pour que les élèves puissent attribuer ce sens, plusieurs conditions doivent être remplies. Je souhaite mettre en évidence deux d'entre elles.

a) Les maîtres doivent avoir le projet d'enseigner quelque chose qui aille au delà du "remplissage d'une ou plusieurs leçons", au delà de "l'accomplissement du programme", au delà de la nécessité d'étudier un champ sur lequel les élèves seront évalués.

Concrètement, **les maîtres doivent pouvoir disposer de l'espace et des compétences nécessaires pour inscrire ce qu'ils enseignent dans un projet plus vaste que le plan d'études ou les moyens d'enseignement de leur(s) discipline(s)**. Ce projet plus vaste peut et doit même procéder en partie de la créativité et de l'imagination de chaque maître ou d'un groupe de maîtres, tout en se référant au "projet éducatif général" décrit dans la loi sur l'instruction publique, dans les "objectifs d'une rénovation" et - je l'espère - dans le futur "projet global du cycle d'orientation".

b) Les élèves doivent pouvoir **établir des liens** entre leurs apprentissages à l'intérieur de chaque discipline, entre les disciplines, mais aussi entre ce qui se fait à l'école et hors de celle-ci. Là encore, comme pour les maîtres, il s'agit pour les élèves de pouvoir **relier les apprentissages particuliers à quelque chose de plus vaste qui puisse servir de référent**.

Prenons un exemple "banal" (banal au niveau de l'idée et du discours, mais rarement pratiqué en réalité) : la présentation d'un spectacle de classe préparé dans le cadre des cours de français. Tous les maîtres qui en ont organisé au moins un savent très bien à quel point ce type de projet permet à l'ensemble des élèves de développer une bonne partie des compétences essentielles prescrites par le plan d'études, ainsi que bien d'autres qui ne sont décrites, en règle générale, dans aucun plan d'études mais qui font partie du "projet éducatif" cité plus haut; par exemple : développement de la créativité et des aptitudes artistiques (LIP, art. 4). Les différentes activités nécessaires à la concrétisation du spectacle sont autant d'apprentissages que les élèves sont "naturellement" appelés à mettre en relation entre eux, d'une part, et avec le projet plus vaste (le spectacle en l'occurrence et non le projet éducatif d'ensemble), d'autre part. Ces deux plans de "mise en relation" leur permettent de donner du sens à ce qu'ils font et, donc, d'apprendre.

Mais au fait, ce qu'ils auront appris servira-t-il leur(s) projet(s) personnel(s) ?

Il faut ici, à mon avis, se montrer un peu plus prudent ou nuancé que ne le suggèrent certains passages des *lignes de force*. Plutôt, en effet, que d'*amener chaque élève à élaborer progressivement dès la 7e un projet personnel d'avenir scolaire et professionnel*, il conviendrait d'**amener tous les élèves, dès la 7e, à élaborer des projets et à entrer dans des processus d'élaboration de leur avenir** scolaire bien sûr, professionnel sans doute, mais aussi social et personnel. D'ailleurs, en lisant les commentaires des pages 6 et 7 des *lignes de force* (entre autres), il semble que les intentions des auteurs vont bien dans ce sens. Par contre, les indications qui précèdent ces commentaires - celles en caractère gras, les trois premières notamment - de par leur contenu et leur enchaînement, nous invitent à imaginer une école qui développerait une

formation de type utilitariste et privilégiant excessivement l'individu par rapport à la collectivité.

En outre, dans l'optique que je préconise, plutôt que le "renversement" suggéré - de l'enseignement à l'apprentissage - il serait préférable d'opérer un **rééquilibrage entre enseignement et apprentissage**, car si aujourd'hui (moins qu'hier déjà) l'école et les maîtres se focalisent proportionnellement beaucoup trop sur "quoi et comment enseigner", il ne faudrait cependant pas tomber dans l'excès inverse (ce qui, soit dit en passant, est déjà le cas pour certains enseignants un peu trop influencés par diverses formations à la mode) et se préoccuper à outrance de "comment mettre les élèves en état d'apprendre".

Toujours dans la même optique, ce rééquilibrage devrait aussi aboutir à offrir aux élèves l'espace et les instruments nécessaires à l'élaboration de projets qui leur sont propres, en rapport avec des disciplines enseignées ou, plus largement, avec leur vécu dans et hors de l'établissement. Bref, pour l'école et les maîtres, **rééquilibrer c'est aussi abandonner une part de ses pouvoirs aux élèves, leur accorder un statut d'acteurs dans leur formation et dans l'établissement** et non plus de consommateurs (passifs ou actifs...).

De la sélection

En ce qui me concerne, je souhaiterais pouvoir **former, orienter et... certifier**. Quelle différence entre sélection et certification ? La première élimine, exclut, la seconde indique, informe.

Je crois fermement au rôle primordial d'**intégration de tous les élèves** que doit jouer l'école publique. Je crois aussi fermement à la nécessité de **corriger les inégalités de chance de réussite des élèves**. Ces deux exigences - et d'autres - sont incompatibles avec une fonction de sélection sociale. A mon avis donc, le terme de sélection doit disparaître de l'intitulé de la première ligne de force.

En revanche, il est nécessaire que le cycle d'orientation puisse **certifier les niveaux de maîtrise des savoirs et des compétences fondamentaux en fin de 9e**. Cela permettrait une orientation des élèves à la fin de la scolarité obligatoire tout en évitant les filières hiérarchisées sur les trois ans du cycle.

Deux mots des filières justement : puisque je ne souhaite pas que l'école publique remplisse une fonction de sélection sociale (visant essentiellement la sélection des élites), il va sans dire qu'à mon sens les filières doivent disparaître au profit de classes **hétérogènes** à partir desquelles des **regroupements temporaires divers** - allant jusqu'à l'homogénéité complète le cas échéant -

pourraient être opérés en fonction d'exigences particulières. A cet égard, l'expérience qui est en cours au collège du Marais me paraît exemplaire ou, pour le moins, riche d'enseignements, de même que certains projets de 9e G et l'organisation des collèges en RII. Si je pars du principe de **classe** hétérogène et non pas de regroupements divers tantôt hétérogènes tantôt homogènes, c'est parce que le maintien d'une communauté identifiable et par rapport à laquelle on peut s'identifier - la classe - me semble être de nature à favoriser la socialisation des élèves, ainsi que le développement de projets collectifs qui donneraient du sens au travail scolaire.

De la professionnalisation du corps enseignant

Lors d'une récente visite des maîtres d'ISP à PALEXPO, on nous a dit que certains des techniciens qui y travaillent sont en train de passer d'une "professionnalité" à une autre, en raison de l'irruption de l'informatique dans leur pratique quotidienne (pour schématiser : des planches à dessin aux ordinateurs). Dans la même optique, **les enseignants** - qui sont déjà de vrais professionnels - **doivent passer d'une professionnalité à une autre.**

L'évolution du métier d'enseignant postulée dans les *lignes de force* privilégie fortement tous les aspects touchant à la formation, à la nécessité de développer la coopération/concertation entre enseignants ainsi que leur participation concrète à la vie de l'école. Ceci est certes important mais, à mon sens, les trois évolutions essentielles de la profession d'enseignant ne sont pas clairement énoncées.

La première concerne la **relation maîtres-élèves**. Etant donné les objectifs que l'on nous demande de concrétiser (entre autres : développement de l'esprit critique, de l'indépendance de jugement, de l'autonomie), ainsi que les changements intervenus au sein de la société et de la population des élèves à qui nous avons affaire, **la capacité - naturelle, à développer ou à acquérir - d'établir la communication avec les adolescents est devenue indispensable, incontournable** (aujourd'hui beaucoup plus qu'hier). Sans elle, l'enseignant ne pourra pas accomplir son travail, quelles que soient, par ailleurs, l'excellence de ses qualités humaines et de ses titres universitaires. En outre, il serait bon que l'on prenne conscience que l'un des seuls véritables atouts de l'école par rapport à d'autres modes de formation réside bien dans la richesse des réseaux relationnels qui peuvent s'y tisser, notamment entre élèves et maîtres. Lorsque, dans un avenir peut-être pas aussi éloigné qu'on ne le pense, les diverses techniques de formation modernes ou futuristes dont nous entendons parler (celles qui se rattachent à la télématique par exemple) seront suffisamment performantes, cet atout risque bien d'être le seul qui nous restera!

La deuxième, c'est la **subordination de nos actions sur le terrain à un ou des projets plus vastes** : savoir situer et inscrire ce qu'on fait concrètement en classe dans le projet de sa discipline certes, mais aussi - le cas échéant - dans celui de son établissement et, nécessairement, dans celui de notre école. En effet, si dire que l'école est "au service des élèves" m'apparaît comme réducteur et simpliste, il n'en demeure pas moins que l'école n'est en tout cas pas au service des enseignants. Il est souhaitable, nécessaire, légitime que les maîtres disposent des espaces de liberté, des moyens et des conditions de travail susceptibles de permettre la concrétisation des missions qu'on leur confie, pour autant que ne soit pas perdu de vue le sens global de ces missions. Pour cela, il faut - périodiquement, régulièrement - "sortir" de sa discipline, de sa classe, de son établissement, questionner sa pratique et celles des autres. En fait, dans la mesure où les missions se complexifient (meilleure prise en compte des rythmes d'apprentissage des élèves par exemple), la différenciation des pratiques doit se développer; cette différenciation ne pouvant s'étendre dans un cadre de règles et de directives rigides, **la cohérence des actions éducatives menées doit être constamment construite à travers un questionnement des pratiques et la confrontation de celles-ci aux buts visés.**

La troisième évolution essentielle découle de l'article 5 de la LIP, lequel indique que "*l'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle*". Chacun sait que ce rôle éducatif que nous sommes appelés à jouer prend de plus en plus d'importance, en quantité et qualité; chacun sait aussi que cela est le résultat de changements intervenus dans la société, les structures familiales notamment, sur lesquels nous n'avons que très peu de prise directe. Bref, la "nouvelle professionnalité" passe aussi, qu'on le veuille ou non, par **l'accroissement des tâches éducatives des enseignants et une prise en compte explicite et concrète de celles-ci dans nos pratiques quotidiennes.**

Du projet global du C.O.

Le document *Lignes de force pour un projet global du C.O.* même incomplet (certaines instances ont déjà relevé ses manques) est dense, trop dense pour être discuté dans les détails par l'ensemble du corps enseignant. Je crois que les discussions qui ont commencé et qui se dérouleront encore durant ces prochains mois permettront, d'une part, de **mesurer le degré d'entrée en matière** ainsi que **la volonté de changement** des différents acteurs concernés et, d'autre part, de **préciser les options fondamentales** que les maîtres, les établissements, les groupes de discipline et la direction générale sont susceptibles de tenter de concrétiser. La plupart des enjeux et des obstacles n'apparaîtront et ne pourront être analysés que dans les phases de concrétisation, ne serait-ce que parce que

nous n'avons humainement pas les moyens de les appréhender dans leur ensemble.

A ce stade, il me semble que cette opération d'envergure devrait se diviser en trois étapes.

La première, celle que nous vivons actuellement, devrait servir à déterminer les **paramètres fondamentaux** du futur projet global et, corollairement, à indiquer de façon claire et précise les **options possibles** pour chacun de ces paramètres. Pour illustrer mon propos, je prendrai comme exemples de paramètres, la question de la sélection (des élèves), celle de la grille-horaire et celle de l'emploi (des maîtres). Comme exemples d'options possibles par rapport à ces paramètres, on pourrait imaginer (en étant volontairement provocateur) que les options définies seraient celles d'une plus forte sélection, d'une grille-horaire identique dans chaque collège et de la possibilité de ne pas assurer l'emploi à tous les maîtres si les changements institués l'exigeaient.

Lors de la deuxième étape, tous les projets initiés dans les collèges ou les disciplines auraient l'**obligation de se situer** par rapport aux options retenues. Parallèlement, l'institution aurait pour charge de **favoriser l'émergence de projets** susceptibles de concrétiser ces options (d'où l'importance de ne pas s'engager, lors de la première étape, dans des directions qui n'obtiendraient pas une adhésion suffisante). Enfin, il appartiendrait aux autorités d'**interpeller les établissements et les groupes de maîtres ou de discipline qui**, dans leurs réflexions et pratiques quotidiennes, **iraient à l'encontre des options retenues**. Cette étape de concrétisation des options possibles s'étendrait sur quelques années.

La troisième étape serait celle d'un **bilan** général intermédiaire qui viserait des amendements, des ajustements (dans le pire des cas, la refonte) du projet global à la lumière des enseignements que l'on aurait pu retirer de la phase de concrétisation.

Ces trois étapes démontrent la nécessité de parvenir à l'élaboration d'un projet global **évolutif**, un "**projet de projets**" - comme le prévoit la direction générale à la page 3 de son document - "**formulé en quelques lignes englobantes** qui situeraient les projets de collège dans un cadre commun partagé".

Pour ne pas conclure la réflexion... sur la FEE

A mon sens, les trois étapes que je viens de décrire auraient pu se dérouler à partir des textes issus de la réflexion sur la formation équilibrée des élèves, "*Objectifs d'une rénovation*" entre autres. Je suis certes partiellement déçu que cela n'ait pas, ou peu, été le cas; mais seulement en partie car je sais que **les lignes de force n'auraient pas existé sans la réflexion sur la FEE** et, aussi, parce qu'elles pourront difficilement être déployées sans elle!

Michelangelo FOTI
Délégué FEE-CO Golette