

LA VALEUR EDUCATIVE DES SAVOIRS AU COLLEGE

Nathalie Oudin

Université de Nantes
IUFM des Pays de Loire
4, chemin de Launay Violette Nantes
CREN, EA 2661
Nathalie-Franco.Oudin@ac-nantes.fr

Mots-clés : éducation, savoirs, compétences, pratiques.

Résumé. L'objet de cette recherche est de questionner le rapport aux savoirs des enseignants et conseillers principaux d'éducation, dans sa valeur éducative. Dans une société soucieuse de rentabilité économique, au sein d'une institution scolaire centrée sur l'insertion professionnelle à court ou moyen terme, l'éducation humaniste à l'école est-elle encore possible ? Face aux collégiens démotivés ou manquant d'intérêt pour la chose scolaire, les professionnels du terrain tentent d'éviter le pire : la désorganisation du cours et l'échec des uns ou des autres. Les réponses apportées à la démobilitation des élèves prennent parfois la forme d'un bras de fer, avec le souci de convaincre coûte que coûte, quitte à adopter soi-même un discours utilitaire : une réponse paradoxale pour des professionnels s'inquiétant régulièrement de l'esprit consommateur de leurs élèves. Les savoirs sont-ils devenus une matière utile au travailleur-consommateur de demain ? Plus largement, c'est l'humanité de la relation éducative entre les enseignants ou CPE et les élèves qui est aussi interrogée.

1. Contexte et problématisation d'une pratique

Conseillère principale d'éducation en collège, les enseignants m'interpellent régulièrement sur le manque d'intérêt ou sur ce qu'ils nomment *l'esprit de consommation* des élèves. Pas de tous les élèves : si la plupart d'entre eux semblent bel et bien ancrés dans un rapport utilitaire à l'école, avec un bénéfice concret attendu comme récompense de tout effort (c'est ce qu'ils verbalisent), ce sont plus particulièrement des élèves qui dérangent dont on me parle. Leur absence de motivation, leur apathie ou leurs revendications trop nombreuses perturbent le déroulement des cours et le professeur lui-même. Le relais m'est alors régulièrement passé pour que je tente de recentrer l'élève sur sa scolarité ou, au minimum, que je creuse les raisons de sa démobilitation et trouve l'interlocuteur adéquat pour l'aider à se *remotiver* et vite !

C'est à ce moment de ma pratique professionnelle qu'un premier paradoxe surgit : cet élève qui n'exprime aucun intérêt pour la chose scolaire ou qui fuit les cours peut soudain se montrer attentif ou tout au moins curieux lorsque je lui parle de plaisir d'apprendre et de savoirs. Mieux, il peut même entrer en discussion sur ce sujet qui fâche : le sens qu'il donne à sa présence à l'école.

Le second paradoxe ressort des échanges que nous pouvons avoir entre collègues sur les élèves désinvestis. Face à ces derniers, et pour les motiver, les enseignants semblent argumenter sur l'utilité et la transférabilité des connaissances et des compétences dans l'avenir. Cette posture paraît d'autant plus paradoxale qu'elle sous-tend leur éventuelle participation à la *fabrication* de ces élèves consommateurs

qu'ils déplorent. C'est dès lors la question plus générale et complexe de l'acte éducatif dans les établissements scolaires et plus précisément dans la classe qui est posée.

En matière d'éducation, la société mise toujours sur l'école puisqu'elle lui réclame de réussir là où d'autres échouent ou se désengagent. Elle doit exercer sa mission d'éducation dans des domaines qui se sont élargis au cours des dernières décennies. Ce n'est cependant pas la juxtaposition d'éducatifs (à la tolérance, à la citoyenneté, à la sécurité routière, à l'orientation etc.) qui fait l'éducation, pas plus que la juxtaposition de tâches ne permet la réussite (Bautier, Rochex, 1998). L'éducation, objet de notre recherche, est une éducation humaniste, émancipatrice et axée sur la construction du sujet. Mais est-ce encore le modèle d'éducation en vigueur dans les établissements scolaires français ? Sans doute l'école continue-t-elle à devoir favoriser l'appropriation par tous les élèves des formes symboliques et des connaissances nécessaires au jugement et au raisonnement ; sans doute les instructions ministérielles continuent-elles d'insister sur la nécessité d'émanciper les élèves. Mais, si nous nous référons aux directives du socle commun de connaissances et de compétences (Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006) pouvons-nous alors comprendre qu'il s'agit désormais d'une émancipation comprise comme insertion sociale ?

Les savoirs semblent revenus au centre des préoccupations, ils ont remplacé l'élève au centre du système, mais prennent la forme de savoirs et compétences à acquérir au minimum (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école). Les programmes sont réécrits et l'injonction à construire un projet professionnel (Boutinet, 1990) est en place. Quid de l'épanouissement de l'individu et de sa culture ? Le ministère et à travers lui la société se montrent en effet particulièrement soucieux de l'insertion professionnelle de ces *élèves/citoyens économiques* en devenir. Et selon Christian Laval (2003), dans notre école néolibérale, ce n'est plus la société qui garantit à tous ses membres un droit à la culture, ce sont les individus qui doivent capitaliser des ressources privées dont la société garantira le rendement futur.

L'éducation humaniste comme nous l'entendons est une éducation centrée sur l'homme et l'humanité. Elle ne peut répondre aux seuls besoins de la société. Les savoirs y sont le but et non le moyen de l'éducation. Ces savoirs sont libérateurs et permettent la construction de l'individu, son épanouissement. De fait, la seule insertion professionnelle future ne peut correspondre à la définition d'une *utilité* de l'éducation. Si l'on n'est jamais libre quand on parvient à se placer en dehors de la contrainte des lois, de la même façon, *on n'est jamais libre quand on est soustrait à une forme forte de savoir, puisque la véritable liberté naît de la confrontation avec ce savoir et son ordre* (Gerbier, 2007).

Ainsi, il nous semble pertinent de nous intéresser à ce qui se passe réellement sur le terrain, de vérifier si les savoirs ont encore toute leur place dans le processus éducatif mis en œuvre dans les classes.

Dans les établissements scolaires, nous constatons que les malentendus sont fréquents sur la définition donnée de l'éducation, sur les rôles de chacun ou sur ce que peut représenter l'accès à la culture et aux savoirs pour un élève. Les images sont floues et s'entrechoquent.

Dans les salles des professeurs, l'éducation humaniste cède du terrain à l'utilité ou l'efficacité (Obin, 2003). Dans la classe, beaucoup d'enseignants tentent de pallier le manque d'entrain ou les difficultés des élèves en s'adaptant à leurs besoins ou leurs envies mais, ce faisant, prennent le risque de renforcer cet utilitarisme. Ils s'inscrivent dans la logique des usagers d'une institution réduite à sa fonction certifiante et de parcours scolaires comme valeur d'échange censée garantir l'accès à l'emploi (Bautier, Charlot, Rochex, 2000). C'est donc aussi la question du rôle éducatif des enseignants dans la classe qui est ici posée (Coq, 2003 ; Blin, 1997).

Nous formulons l'hypothèse que la valeur éducative des savoirs pour les acteurs dépend étroitement de leur propre rapport au savoir (Charlot, 1997) et que peu d'entre eux s'inscrivent concrètement aujourd'hui dans une éducation humaniste. Notre problématique aura de fait pour objet essentiel de

déterminer si les savoirs ont (encore ?) une valeur éducative ou s'ils sont devenus une *matière* utile au travailleur/consommateur de demain.

2. Corpus et méthodologie de recherche

Notre recherche est centrée sur la place des savoirs dans la pratique éducative des conseillers principaux d'éducation (CPE) et surtout dans celle des enseignants. Il s'agit d'analyser la valeur éducative qu'ils reconnaissent aux savoirs, mais aussi de comprendre comment ces professionnels de l'éducation analysent et répondent à la perte de sens de ces savoirs pour les élèves. Elle est donc mise en perspective avec une étude des pratiques d'acteurs chargés de cette éducation : des enseignants et des CPE exerçant en collège. Face aux premiers paradoxes observés, c'est dans une démarche optimiste que nous avons défini notre panel d'interviewés. Il ne s'agit donc pas seulement d'étudier comment s'organise le caractère éducatif des savoirs, mais plus précisément de l'analyser dans la pratique de ceux qui le pensent comme fondamental¹.

Le terrain d'observation se répartit sur quatre collèges sarthois : un collège urbain de 400 élèves, deux collèges périurbains de 450 et 600 élèves et un collège rural de 250 élèves. Notre objet de recherche est compréhensif plus que comparatif : les influences que nous souhaitons mesurer sont liées à l'individu/professionnel lui-même et à l'organisation institutionnelle, et non à une typologie de public ou de secteur d'exercice. Indépendamment de nos critères de choix, il s'avère que toutes sont aussi investies dans des activités périscolaires, dans l'option de découverte professionnelle ou dans la fonction de professeure principale. Cet investissement dans des domaines non directement liés à l'instruction peut expliquer pour partie leur positionnement affirmé comme *professeuse éducatrice*.

Les données empiriques sont recueillies en trois phases :

- L'entretien semi-directif a pour objectif principal d'analyser d'une part le regard porté par les enseignantes et les CPE sur leur rôle éducatif dans la classe ou dans l'établissement, et d'autre part les réponses qu'elles apportent aux situations de démobilité des élèves. Elles sont ainsi appelées à s'exprimer sur l'évolution de leur pratique, sur le terrain pédagogique de la motivation et du sens des apprentissages pour les élèves.
- Dans un second temps, l'observation directe (non participante, à découvert, avec support audio et prise de notes) de deux séances de cours permet de mesurer l'écart entre théorie et pratique et, en lien avec l'entretien, de dégager des profils d'acteurs éducateurs. La transcription littérale des observations directes est ensuite remise à la professeure concernée pour lecture et annotations. L'analyse des données recueillies en observation directe est effectuée à partir d'une grille construite sur celle de Bales. Bien que centrée sur les interactions dans un groupe restreint en situation de résolution d'un problème, elle permet l'accès à des informations qui donnent sens aux postures des acteurs dans la classe. Elle est complétée par des variables sur l'organisation du cours et de l'espace, le mode d'interpellation des élèves, le temps de réflexion qui leur est accordé, etc.
- Enfin, l'entretien post-observation apporte une explicitation des postures professionnelles observées pendant la séance et un nouveau retour sur un éventuel écart entre ce que la professeure dit (premier entretien) et ce qu'elle fait (observation directe).

1. Nous avons interviewé 3 CPE et 5 enseignantes (également observées dans leur pratique) : une professeure d'éducation musicale, une professeure de lettres modernes, une professeure d'arts plastiques, une professeure de technologie et une professeure d'histoire-géographie.

3. Les résultats

Le choix d'observer des séquences avec des classes de quatrième et troisième a pu influencer les résultats observés, dans la mesure où l'échéance du diplôme national du brevet (DNB) modifie le rapport au savoir de l'élève et de l'enseignant. Notre statut de CPE est à la fois facilitant et influent. D'un côté, notre connaissance du terrain d'exercice nous permet de mieux saisir certains enjeux mais, de l'autre, elle altère en même temps l'objectivité du regard que nous souhaitons porter. De plus, les enseignants nous ont reconnu une certaine naïveté et supposaient notre partielle ignorance sur les questions pédagogiques et la classe ce qui les a rassurés mais a aussi sans doute induit certaines formes de réponses. Enfin, il convient de rappeler ici le choix spécifique d'enseignants se reconnaissant eux-mêmes à priori dans l'éducation humaniste.

3.1 *Eduquer par les savoirs*

Le rapport aux savoirs des enseignants, la place qu'ils accordent à ces savoirs dans les cours et la manière dont les élèves les reçoivent sont éclairants sur le modèle éducatif existant dans la classe. L'éducation telle que nous l'entendons ne peut se contenter du savoir comme d'un outil ou moyen permettant la seule acquisition de compétences. Cependant, comment distinguer l'élitisme, et sa pure transmission des savoirs (la parole divine est celle du Maître), d'une éducation plaçant les savoirs comme objectifs et vecteurs de l'émancipation de l'individu ? Peut-être selon qu'ils seront assimilés, digérés ou au contraire appropriés comme objets transformables et analysables, selon qu'ils permettront à l'élève de créer ses propres textes, sa vie, le monde (Gauchet, 2008). Les savoirs sont éducatifs s'ils permettent la mise en œuvre d'un processus de réflexion chez les élèves. Cela suppose sans doute aussi la prise en considération du sujet lui-même.

L'une des enseignantes rencontrée s'insurge contre ce collègue exprimant que *ça fait quinze ans qu'on ne travaille plus à l'école et que si ses collègues se suffisent de ça et bien tant mieux, mais que lui garde son niveau d'exigence...* Pourtant, et si c'était lui qui luttait contre l'utilitarisme ? Cette posture, qui semble conservatrice d'un certain élitisme, pourrait surprendre si elle était questionnée plus avant. Il conviendrait de dépasser la formule et d'aller vérifier sur le terrain ce qui existe réellement entre cet enseignant et ses élèves. Or, dans les établissements scolaires, les temps d'échange et de concertation sont trop peu nombreux pour que les acteurs aient l'occasion de débattre sur le fond de la question. Les collègues se reconnaissent entre eux et, aussi dans un souci de *bon voisinage*, ne creusent que rarement le sens des mots. Comment éduquer à la conceptualisation si on ne le fait pas soi-même ? Définir l'éducation n'a d'ailleurs pas été si simple pour la plupart des professeures et CPE rencontrées.

L'image traditionnelle de l'enseignant est liée au savoir et à l'instruction, celle des CPE aux comportements, à la responsabilisation et à l'éducation. Même si l'évolution de la fonction a fait intégrer le domaine de la pédagogie aux CPE, comment expliquer que ces derniers s'approprient ces savoirs en tant que formation de l'esprit et de l'humain en général au moment de réconcilier un jeune avec son statut d'élève apprenant ? Est-ce parce que les enseignants ne le font plus eux-mêmes ? La relation duelle entre le CPE et l'élève favorise cet échange autour des savoirs et de l'école : pas d'évaluation chiffrée et pas de public. Mais encore faudrait-il vérifier si cette approche se retrouve souvent dans la réalité des pratiques car une seule des trois CPE interrogées se positionne clairement à ce niveau. L'explication n'est de toute façon pas suffisante. Ne serait-ce pas aussi le fait que, comme dans la plupart des autres pays européens, les nouvelles directives orientent les enseignants vers une approche pédagogique par compétences qui les éloignent des savoirs ? Cette hypothèse semble un peu rapide ne serait-ce que parce que les enseignantes interviewées disent ne suivre que de loin les consignes et les méconnaissent même parfois. Néanmoins, l'APC (approche par compétences) est directement liée à l'évolution du marché du travail et constitue bien, selon Hirtt, un abandon des savoirs (2009).

3.2 *Eduquer c'est rendre autonome*

L'autonomie des élèves semble être l'enjeu éducatif fort pour les enseignants comme pour les CPE. Laurent Gerbier rappelle d'ailleurs que cette idée innerve de fait la doctrine de l'instruction républicaine dans ses fondements profonds (2007). Concept clé pour les professionnels de terrain quand il s'agit de définir la valeur éducative des savoirs, il fait cependant l'objet de définitions variées : liberté de pensée, conscience individuelle de ses devoirs, accès à l'adulthood, mais aussi capacité à comprendre ce que l'on attend de soi et à agir seul en ce sens, à *se débrouiller*.

Eduquer, c'est *rendre autonome*, c'est *faire grandir les élèves*... Enoncé comme un objectif à atteindre en fin de troisième, la réalité est complexe : l'autonomie semble en fait plus développée chez les élèves de sixième que chez ceux de troisième. Bien sûr, l'adolescence et son ancrage puissant dans le groupe des pairs est influente sur cette évolution décroissante. L'autonomie est contraire à l'uniformité du monde adolescent. Les élèves de troisième sont décrits comme trop pragmatiques et susceptibles pour que le questionnement et la réflexion puissent vraiment s'exercer. La professeure d'arts plastiques témoigne de cette évolution en creux : lors de l'affichage des travaux d'élèves, les élèves de sixième s'extasiaient devant l'originalité du travail d'un camarade alors qu'en troisième les travaux sortant de l'ordinaire sont perçus comme négatifs et inquiétants. Mais l'explication liée aux transformations de l'adolescent lui-même et de son rapport aux autres et au monde qui l'entoure ne suffit pas. Il conviendrait sans doute aussi de se pencher sur le caractère normatif de notre système éducatif. La magistralité des cours et la directivité des consignes de la plupart des enseignantes que nous avons pu observer permettent-elles cette autonomie ? L'évaluation chiffrée n'est-elle pas, elle-même, un frein à l'autonomisation ? Que penser de cette élève qui dit à son professeur : *si je n'avais pas de notes, je crois que je réussis mieux*... L'évaluation chiffrée induit l'idée d'une réponse attendue, d'une bonne réponse qui sera valorisée par le point. La récitation y fait plus évidence que la réflexion et le débat. Dans une classe de collègue, avec des élèves plus ou moins mobilisés sur leur scolarité, la créativité de l'élève peut déranger l'ordre établi et l'autoriser correspond à une difficulté supplémentaire pour le professeur. Les observations directes montrent également que l'autonomie réflexive des élèves n'est que peu sollicitée (Breut, 2010).

Le contenu des entretiens d'enseignantes et CPE met également en exergue ce concept d'autonomie à leur sujet. Deux tendances apparaissent que nous pourrions qualifier de *suiviste* et d'*autonome*. Dans le discours, les enseignantes relevant de la première tendance valorisent et semblent respecter le plus possible les consignes du ministre ou des inspecteurs, les programmes etc. Chez les autres, ce sont plutôt les convictions qui semblent les guider, n'hésitant pas parfois à se déclarer nettement en décalage avec les instructions officielles. Le statut de fonctionnaire de l'Etat suppose-t-il une marge de manœuvre limitée pour les enseignants ? En tout cas, leurs discours ne les placent guère sur le terrain du devoir et elles se tournent vers les consignes ministérielles surtout lorsqu'elles se sentent en difficulté : de nouveaux programmes à mettre en œuvre, des élèves difficiles à gérer...

En revanche, nous pouvons aussi nous demander si le rapport aux savoirs des enseignantes est en lien direct avec un fonctionnement plus ou moins autonome dans leur activité professionnelle. Le petit nombre d'acteurs rencontrés et observés ne permet pas de répondre à cette question de façon suffisamment étayée. Toutefois, la tendance relevée penche en ce sens : les personnes exprimant un idéal fort de l'école et des savoirs font beaucoup moins référence aux textes officiels ou alors les critiquent. Le souci d'autonomisation des élèves et l'autonomie du professionnel lui-même ne nous sont pas apparus pour autant liés.

3.3 *Eduquer, c'est aider l'élève à préparer l'avenir*

Formulée ainsi, la définition donnée par cette professeure peut séduire. Pourtant, que signifie aujourd'hui dans nos collèges *préparer l'avenir* ? De l'objectif d'un citoyen éclairé, libre et épanoui,

serait-on passé à celui d'un citoyen inséré donc productif, d'un élève possédant suffisamment de compétences pour un meilleur espoir d'insertion professionnelle ? Les professionnelles rencontrées abordent toutes cette question du projet dans leurs entretiens, pour exprimer leur difficulté face aux élèves désinvestis ou pour donner du sens aux savoirs face aux élèves. Le projet viendrait-il désormais définir l'utilité de l'école ? Cette tendance obsessionnelle d'un projet professionnel pour l'élève est sans doute l'expression de ce changement de paradigme. Mais s'agit-il vraiment d'aider l'élève ? Il apparaît dans les entretiens que c'est surtout pour l'élève en difficulté que ce projet devient impérieux mais les conseils de classe sont trop souvent le cadre d'affirmations comme *il/elle n'a pas sa place ici* pour que l'on puisse considérer que le souci d'un projet professionnel à court terme n'existe que dans l'intérêt de l'élève. Les projets d'étude prennent également cette forme utilitaire car dans la classe, les élèves peu motivés par ce qui se dit ou fait ne sont pas tous des élèves en difficulté. Par leur inattention ou leur dissipation ils dérangent et ce sont pour eux le projet d'étude, de passage dans la classe supérieure ou l'échéance de l'examen qui sont avancés pour les remobiliser. En fait, ce n'est pas tant le projet lui-même qui importe mais la réponse utilitaire qu'il apporte.

En entretien post-observation, il a été intéressant de confronter ces analyses au regard des enseignantes. Pourquoi cette approche utilitaire ? Plus que le projet d'étude ou professionnel, c'est le niveau de l'élève qui inquiète : pour le passage dans l'année supérieure, pour la réussite au brevet des collèges ou en seconde... Le projet professionnel semble lui se poser comme le garant de la motivation, la solution miracle pour relancer l'élève dans une dynamique scolaire. Paradoxalement, les mêmes professionnelles reconnaissent le caractère un peu illusoire de leur démarche, la motivation ou la démotivation faisant appel à bien d'autres enjeux intérieurs et/ou extérieurs à l'école. L'une des professeures place ce discours utilitaire sur un mode stratégique, pour répondre à l'attente des élèves tout en gardant en conscience une action éducative plus globale, à visée humaniste. L'investissement intellectuel de l'élève n'étant possible que s'il s'implique réellement dans l'activité, tous les moyens sont alors considérés comme bon pour y parvenir. Mais plus généralement, les professeures et les CPE reconnaissent que c'est surtout l'intuition du moment qui les guide. Elles ne précisent cependant pas si ces approches ont pour objectif l'investissement intellectuel de l'élève ou seulement qu'il se tienne tranquille. Une seule exprime que selon elle *l'école n'est pas là pour apporter des choses utiles qui vont servir obligatoirement dans la vie. (...) On est là pour former des individus, des êtres pensants qui vont un jour voter. C'est ça qui m'intéresse, qu'ils aient le plus possible une opinion personnelle et une ouverture vers les autres. Des choses qui ne sont pas forcément utiles.*

Dans la salle de classe, la réalité paraît plus sombre et il est surtout attendu des élèves démobilisés qu'ils ne perturbent pas le travail des autres et au mieux qu'ils *produisent quelque chose*. Les interventions de type utilitaires sont nombreuses et non centrées sur les seuls élèves en difficulté. La population adolescente est d'ailleurs demandeuse de ce rapport utilitaire aux savoirs. Peut-être consommatrice (les avis sont partagés) mais à coup sûr critique (dans son acception négative), son pragmatisme est réel. L'approche par compétences (APC) qui s'implante progressivement dans notre système éducatif répond à ce type d'attentes. Elle séduit aussi certaines enseignantes qui expliquent que cela leur permet de préparer des cours moins magistraux, qu'il est plus facile de savoir où elles vont, et que les élèves s'impliquent davantage *parce que c'est plus accessible pour eux*. Une professeure va plus loin, considérant que cette approche permet à sa discipline (l'éducation musicale) de justifier également son utilité. Les savoirs se mettant au service des compétences, la hiérarchie d'importance entre les matières s'efface.

Selon Philippe Perrenoud (2000), il s'agit désormais de préparer les élèves à affronter la complexité du monde. Cependant, l'APC arrive dans l'école une dizaine d'années après s'être installée dans l'entreprise et place d'ailleurs cette dernière comme un idéal d'organisation sociale. Le socle commun de connaissances et de compétences prend toute sa dimension utilitaire. Laurent Gerbier (2007) ou encore Nico Hirtt (2009) montrent comment les seuls savoirs qui trouvent grâce aux yeux de l'APC sont ceux qui peuvent être évaluables comme *une gamme d'opérations simples* ou qui peuvent être

mobilisés dans des situations de la vie. L'accès aux savoirs ne constitue plus un objectif d'enseignement. Ils deviennent des *instruments* devant servir au développement de compétences et l'école sert désormais d'abord à réussir à l'école. Enfin, la fragmentation en compétences s'étend aussi à l'enseignant lui-même puisque l'article 5 du décret du 19 décembre 2006 établit la liste de celles qu'il doit posséder pour exercer son métier (Gerbière, 2007).

3.4 Les interactions en éducation

Par sa posture d'adulte l'enseignant éduque, mais si nous nous intéressons à la question plus précise des savoirs en éducation, c'est aussi sa volonté d'atteindre l'adolescent derrière l'élève, qui participe à cette éducation. L'enseignant se met en scène, crée des conditions favorables aux apprentissages qui passent par la mise en œuvre de relations humaines : *on bavarde de choses et d'autres ; on rit dans la classe...* De fait, le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre (Charlot, 1997) et bien souvent, ce n'est pas le savoir lui-même qui est objet de mobilisation, mais le rapport que l'élève entretient avec l'enseignant. Or, la relation humaine est intense dans les classes. La passion, l'enthousiasme, la colère, la peur sont repérables chez les élèves comme chez les adultes. Ces interactions sont également essentielles pour les CPE. Dans le face à face de l'entretien, elles disent devoir faire preuve de concentration pour déceler l'individu qui se cache derrière l'élève, tout en s'appliquant à ne pas trop glisser vers l'humain et à centrer leur approche sur son statut d'élève. Ces rapports humains posent cependant quelques difficultés car la libération de la parole de l'élève, favorable à la construction du citoyen et de sa civilité, est aussi perçue par certaines professionnelles comme une survalorisation de la parole de l'enfant et de l'adolescent qui risque d'intégrer trop d'affect dans la relation éducative.

Pendant le cours, des approches et tentatives de séduction côtoient des temps de rejet et d'isolement. Le professeur donne de lui-même et son expérience personnelle et son propre rapport au savoir sont présents. Il est souvent son propre outil et, au-delà de son approche pédagogique, c'est aussi sa conviction exprimée ou ressentie qui fait lever les yeux de l'élève et capte son attention. C'est la détermination de l'enseignante qui pousse l'élève à dépasser parfois sa tentation de rejet de ce qui lui est proposé. C'est aussi son génie du moment qui lui permet de dénouer des situations potentiellement nocives pour la classe ou l'élève. Mais ce fonctionnement à l'instinct pose là aussi la question de l'anticipation (Delannoy, 1997). Enfin, la lecture des transcriptions d'observations de cours a suscité chez plusieurs enseignantes des interrogations quant à l'humour qu'elles manient en cours. La provocation et l'ironie sont en effet assez fréquentes et il n'est guère probable que tous les élèves en saisissent l'entière finesse. Toujours est-il que cette question des interactions humaines dans la classe permet d'éclairer la dimension humaniste des apprentissages car là où l'élitisme se joue dans un déversement de savoirs vers une assemblée inactive, l'éducation humaniste met en action l'assemblée pour que chacun s'approprie ces savoirs.

3.5 Rapports aux savoirs et profils d'enseignantes

Les convictions et les intentions s'étiolent dans leur mise en pratique et face aux évolutions du système éducatif. Exceptée la professeure d'éducation musicale qui perçoit dans les nouveaux programmes la possibilité de retrouver une image sérieuse pour sa discipline, ses collègues s'interrogent sur ce que l'institution attend d'elles désormais. Elles craignent le retour des transmetteurs de purs savoirs, une culture générale dévaluée ou encore l'absence de formation au changement.

Ces professeures interviewées et observées ont été choisies pour leur profil de *professeur éducateur* ou *professeur humaniste*. Mais, dès les entretiens, d'autres profils apparaissent et c'est dans la classe qu'ils se différencient le plus du profil de départ. Leur analyse permet d'éclairer certaines postures (figure 1) et celle des observations directes met l'accent sur des résonances et récurrences qui viennent affiner ces tendances (figure 2).

	Professeur A	Professeur B	Professeur C	Professeur D	Professeur E
Statut des savoirs	Pour acquisition de compétences	Non défini	A découvrir et s'approprier par l'élève	Savoirs en objectif et non comme moyen	Savoirs et compétences sont liés
Rapport aux savoirs	1. Savoir-agir 2. Savoir-être	1. Savoir-agir 2. Savoir-être	1. Savoir 2. Savoir-être	1. Savoir 2. Savoir-être	1. Savoir 2. Savoir-agir
Rapport à l'APC	Très favorable	Favorable. Est déjà dans cette approche	Forte inquiétude	S'interroge sur ses apports	Très favorable
Rapport à l'affect	Affect présent	Affect présent	Méfiance vis-à-vis de l'affect	Méfiance vis-à-vis de l'affect	Affect très présent
Posture pédagogique	Cherche des dispositifs qui vont aider et cadrer les élèves. Intuition du moment.	S'appuie sur les outils pour motiver l'élève. Intuition du moment.	Cherche à innover pour ne pas ennuyer ni s'ennuyer. Intuition du moment.	Cherche des approches variées pour impliquer l'élève. Intuition du moment	S'appuie sur toutes les ressources (outils ou personnes). Intuition du moment

Figure 1 : Résonances des entretiens

Résonances	TD	MP	FD	IC	TG	HE	DUG	DUC	QRE	IRE	TRE	CE	ID	IT
Professeur A	3	3	3	1	1	2	3	1	1	0	0	2	2	1
Professeur B	0	1	0	0	3	1	1	1	1	1	2	0	0	0
Professeur C	0	2	1	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2
Professeur D	2	3	3	3	0	1	2	3	0	1	0	3	3	3
Professeur E	3	3	3	2	0	0	3	2	1	1	1	3	2	3
	Organisation du cours et posture de l'enseignante						Discours utilitaire		Education réflexive			Interactions		

0 = inexistant / 1 = faible ou rare / 2 = assez fréquent / 3 = fréquent ou régulier.

TD : transmission descendante / MP : monopole de la parole / FD : forte directivité / IC : interrogation de contrôle / TG : travaux de groupes / HE : humilité de l'enseignant / DUG : discours utilitaire global / DUC : discours utilitaire ciblé / QRE : questionnement réflexif de la part des élèves / IRE : invitation à la réflexion des élèves / TRE : temps de réflexion accordé aux élèves / CE : cadrage des élèves / ID : interpellation – détente / IT : interpellation – tension.

Figure 2 : Résonances des séances d'observations directes

La forme magistrale de la quasi-totalité des cours auxquels nous avons assisté rappelle surtout la figure traditionnelle du professeur (Tilman & Grootaers, 2006), *celui qui sait* face à ceux qui ne savent pas (Breut, 2010). Ceci se confirme par l'observation sans surprise du monopole de la parole par l'adulte.

A la lecture de leurs transcriptions d'observations directes, les enseignantes se sont déclarées effrayées, voire choquées. Toutes sont critiques sur l'absence de parole réelle chez les élèves et sur leur conduite de séance. L'une d'elles s'interroge sur son incapacité à mettre en place des situations d'apprentissage variées et actives en cours alors qu'elle et ses collègues les pratiquent dans un travail transdisciplinaire comme les itinéraires de découverte.

Mais plus que cet enseignement descendant, c'est la difficulté à mettre en œuvre l'autonomie qu'elles revendiquent qui éloignent ces professeures de l'éducation humaniste. L'autonomie réflexive des élèves ne s'observe pas ou très peu dans la classe (Breut, 2010). Une des enseignantes insistait dans son entretien sur ses convictions à ce propos. Dans le cours, elle témoigne aussi de sa volonté de concrétiser cette réflexion chez les élèves mais, et c'est elle-même qui le repère, il apparaît que si régulièrement elle explique aux élèves qu'ils n'ont pas besoin de ses conseils et qu'ils devraient se faire davantage confiance, dans les faits c'est elle qui leur donne la réponse sans leur laisser le temps de la réflexion. Tout comme ses collègues, elle ne se l'accorde pas non plus, répondant dans l'instant à toutes les sollicitations. Enfin, la forte nécessité d'une production avant la fin de l'heure est constante. Il faut un élément concrètement évaluable avant la sonnerie. Ce souci de la rentabilité qui s'observe aussi bien chez l'élève que chez l'enseignante est sans doute l'un des principaux freins à l'acte éducatif. Ces observations, ajoutées à celles opérées précédemment sur le caractère utilitaire des interventions de mobilisation, la directivité des consignes, la place accordée aux savoirs etc. permettent de présenter des profils plus caractérisés pour les enseignantes rencontrées :

Professeur A	Professeur B	Professeur C	Professeur D	Professeur E
Ingénieur	<u>Ingénieur</u>			<u>Ingénieur</u>
			Professeur tradit.	Professeur tradit.
Instituteur		<u>Instituteur</u>	Instituteur	Instituteur
<u>Tuteur</u>	Tuteur			
	Animateur	Animateur		
		<u>Educateur</u>	<u>Educateur</u>	

(case grisée = profil dominant ; souligné = deuxième tendance)

Figure 3 : Profils des enseignantes rencontrées

4. S'il faut conclure

Les professionnelles interviewées sont convaincues de la nécessité d'éduquer l'individu en plus de lui transmettre des connaissances. Dans la classe, elles se positionnent le plus souvent comme des enseignantes aux pratiques traditionnelles, proches du modèle de l'instituteur qui instruit et transmet les valeurs (Tilman & Grootaers, 2006). Mais c'est aussi dans l'attention qu'elles accordent aux élèves, dans leur souci de chercher des approches différentes et mobilisantes tout en maintenant les savoirs comme des objectifs et non comme des moyens qu'elles se rapprochent du professeur humaniste qu'elles souhaitent incarner. Néanmoins, l'orientation actuelle vers les compétences du sujet au détriment du savoir suggère un recul de l'éducation humaniste dans nos établissements. Le professeur se retrouve progressivement dans la peau du *coach*, avec ce que cela suppose d'individualisation, chargé d'exercer l'élève à la résolution de tâches et d'évaluer son résultat : la compétence (Hirtt, 2009). Faut-il désormais penser l'éducation en dehors de l'école ? Lutter contre cette évolution et faire du socle commun un outil évolutif et éducatif supposerait peut-être de sortir les professionnels de leur isolement, d'ouvrir les portes des classes pour des regards croisés sur le terrain et de favoriser les échanges collectifs. Comme dans la classe, sous des contraintes diverses mais aussi dans un souci de

paix sociale et peut-être par facilité, les temps de réflexion sur le métier et les pratiques dans les collèges sont rares. Pour Christian Laval (2003) il est pourtant pertinent de s'interroger aujourd'hui sur les rapports qu'entretiennent les uns avec les autres les images de l'enfant roi, de l'entreprise divinisée, du manager éducatif, de l'établissement décentralisé, du pédagogue non directif, de l'évaluateur scientifique, de la famille consommatrice.

5. Références et bibliographie

- Barrère, A. & Sembel, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens – Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, Y. (2000). *Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir*. In L'école, l'état des savoirs. Paris : La Découverte.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, Pratiques Et Identités Professionnelles*. Paris : Ed. L'harmattan.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Breut, M. (2010). *Diversifier en classe entière, pourquoi ?* Article in Diversifier en classe entière au collège, Le Mans : EduSarthe.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir : Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Delannoy, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir; décision d'apprendre*, Paris : Hachette.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire – pour un collège démocratique*, Paris : Ed. Du Seuil.
- Duru-Bellat, M. & Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Gauchet, B. (2008). *Les conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Gerbier, L. (2007). *Penser le sujet du savoir (l'autonomie et ses limites)*. In Questions d'orientation, n°3.
- Coq, G. (2003). *Eloge de la culture scolaire*. Paris : Ed. Du Félin.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1970). *Les enquêtes sociologiques – Théories et Pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Grootaers, D. & Tilman, F. (2006). *Les Chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Lyon : Chronique sociale.
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*. In L'école démocratique, n°39.
- Lahire, B. (1999). *La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs*. In Education et société, Sociologie des savoirs, n° 4.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise – Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Meirieu, P. (2009). *Les enjeux éducatifs au collège*. Intervention dans le cadre des "Actions éducatives au collège : quels partenariats pour quels besoins ?" Co-organisée par les Associations Educatives Complémentaires de l'Enseignement Public et l'Inspection Académique de Haute-Garonne.
- Obin, J.-P. (2003). *Les valeurs et l'école*. In Administration et éducation - n°100.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Steiner, G. & Ladjali, C. (2003). *Eloge de la transmission - Le maître et l'élève*. Paris : Albin Michel.