

Rôle de l'association professionnelle dans la rénovation de l'enseignement primaire

A quoi bon une locomotive à grande vitesse si les wagons sont décrochés dès les premières pentes (et qu'on veut monter au Jungfrauoch) ?

Olivier MAULINI

Enseignement primaire, Genève

1995

Texte paru dans l'Educateur, 2, p.14-17

Le projet de rénovation, quoi qu'on en pense par ailleurs, mérite plusieurs lectures. On a beaucoup parlé jusqu'à maintenant du contenu du projet, des opportunités qu'il offre au corps enseignant genevois, des dérives qu'il lui faudra éviter, de sa faisabilité au plan des ressources budgétaires. Ce débat, déjà complexe à lui seul, s'est souvent doublé d'une polémique de nature différente mais pas moins importante: la polémique sur la rhétorique. Or, l'analyse des discours a ceci d'intéressant qu'elle peut servir de guide à l'action. Pour les responsables scolaires, mais surtout pour les associations professionnelles qui, vacillant sur la corde raide des restrictions budgétaires, hésitent à chaque pas entre abstention et participation.

Qu'est-ce à dire ? Que le fond du projet est une chose. On est franchement pour, on s'enthousiasme, on le trouve exaltant, courageux, passionnant, authentique, réaliste, honnête. Au contraire, on est tout à fait contre, on s'oppose farouchement à ce rêve malfaisant cherchant manifestement à inspirer la crainte. Au milieu de ce tir croisé, entre les salves de la ferveur et les boulets rouges du ras-le-bol, certains tentent de frayer une troisième voie, entrent en matière, disent leurs convictions, leurs doutes, mettent à profit leur esprit critique pour alimenter le débat. Ils le font en distinguant le plus souvent, et à raison, deux niveaux: pédagogique (individualiser les parcours de formation, est-ce favoriser les favorisés ?) et budgétaire (faire mieux avec moins, est-ce envisageable ?). Mais le projet de rénovation, c'est davantage que les trois axes soumis à notre réflexion. C'est également une façon d'interpeller les enseignants, de leur parler et, leur parlant, de dire un peu ce qu'on croit savoir d'eux, ce qu'on croit savoir de ce qu'ils savent, de ce qu'ils ignorent, de ce qu'ils veulent et de ce qu'ils ne veulent pas. Ce langage, dont on retrouve des constantes au fil des pages, cette parole qui dit le projet, c'est ce qu'on peut appeler la rhétorique de la rénovation.

Un exemple est célèbre: celui de l'anglicisme "professionnalisation". Malgré les dizaines de textes théoriques ayant contribué à construire le concept, malgré les mises au point des chercheurs et des responsables d'associations professionnelles, nombreux sont les collègues ulcérés qui, un soir d'assemblée générale (ou simplement dans leur salle des maîtres), se lèvent pour exiger des explications, se demandant s'ils ont travaillé jusqu'ici comme des amateurs. Pour aller au-delà de ces malentendus (entretenus parfois de façon artificielle), il vaut la peine de s'attarder un instant sur le vocabulaire employé par les différents acteurs de la rénovation, dans le document bleu, mais aussi dans les différents éditoriaux, articles ou interventions orales qui ont émaillé notre automne pédagogique.

A la lecture de ces différents textes, on constate que l'adresse aux enseignants s'effectue en alternance dans deux registres différents: le registre cognitif et le registre affectif. Ce qui permet de distinguer deux rhétoriques complémentaires et de les observer tour à tour, non pour en décrire toutes les subtiles nuances (à la façon d'un linguiste), mais pour en tirer plutôt des enseignements dans le domaine de l'action. Autrement dit, de déduire du langage utilisé les meilleures stratégies à mettre en place vis-à-vis des interlocuteurs visés: les enseignants primaires. Prenons quelques exemples.

Le registre cognitif: les enseignants comprennent-ils ?

Dans le document bleu, il est très souvent question de ce que savent (ou ne savent pas), ce que comprennent (ou pas), ce qu'apprennent (ou pas) les enseignants. On attend d'eux qu'ils *apprennent* à travailler ensemble, qu'ils *comprennent* le nouveau système. On leur demande de *progresser*, d'*évoluer*, d'*infléchir peu à peu les attitudes et les pratiques*, d'*abandonner des fonctionnements connus*. Notre directrice affirme que chacun doit se donner les moyens de *comprendre sa place* dans la rénovation. La présidente du département insiste quant à elle sur le fait que *la rénovation doit être menée de façon à être comprise et soutenue par celles et ceux qui sont impliqués*. Au sein de l'association professionnelle, on retrouve la même tendance, notre président reconnaissant que le nouveau *schéma de fonctionnement* est *déstabilisant*. On retrouve ici toute une série de concepts bien connus des enseignants, mais qu'ils ont l'habitude d'employer en pensant à leurs élèves, aux situations d'apprentissage et aux séquences didactiques. Rapidement résumé, nous serions en face d'un conflit socio-cognitif classique. L'enseignant, ignorant jusqu'alors, se trouve déstabilisé par l'innovation et doit transformer son système de pensée, adapter sa conduite pour trouver un nouvel équilibre. En un mot: il lui faut apprendre. Devant pareille sommation, on pourrait s'indigner et se demander si la noosphère, après avoir pris les enseignants pour des amateurs, les prend pour des ignards, des "idiots culturels". Le propos n'est pas là.

Partons plutôt du principe que les enseignants, tout futés qu'ils soient, ont encore des choses à apprendre, et tâchons d'en tirer toutes les conséquences. Pour Piaget, on le sait, l'intelligence est une adaptation (ce que confirme l'adage populaire qui veut que seuls les imbéciles ne changent pas d'avis). Prolongement de l'adaptation biologique, elle peut être considérée comme une forme supérieure d'organisation équilibrant les actions de l'organisme sur le milieu (par assimilation) et les actions inverses (par accommodation). Dans le cas qui nous occupe - et grossièrement dit - il y aura apprentissage si l'action du milieu (la rénovation) provoque l'accommodation désirée chez l'enseignant-apprenant. Le problème, et Piaget le dit lui-même, c'est que l'intelligence n'est qu'un moyen et qu'elle est inutile sans la perspective d'un but. Autrement dit, *l'individu n'agit que s'il éprouve un besoin* (Piaget, 1967), ses structures cognitives, son intelligence étant tributaires, nous y reviendrons, de ses sentiments, de son état affectif. Pour qu'il y ait connaissance, il faut donc un questionnement préalable. Mais un questionnement intime, plutôt qu'imposé de l'extérieur par des partenaires qui, tels les professeurs que stigmatise Bachelard, *ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas* (Bachelard, 1938) et s'enferment dans une impasse, incapables qu'ils sont de donner un sens aux apprentissages. A propos de la rénovation de l'école primaire, on sait que l'obstacle n'est pas perçu de la même manière par tous les enseignants. Certains ont le sentiment que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes pédagogiques possibles, rapport Hutmacher, iniquité du redoublement, échec et discrimination scolaire compris. Pour passer, avec eux, de la *pédagogie de la réponse* à la *pédagogie du problème* (Meirieu, 1989), il faudra bien faire émerger ce dernier dans leur esprit, contribuer activement à sa construction plutôt qu'en espérer l'éclosion spontanée.

Le processus d'apprentissage, on les sait, ne se limite pas à un face-à-face binaire entre élève et savoirs. Il fait intervenir le plus souvent un troisième pôle facilitateur, organisant les médiations: l'enseignant. Sans son intervention active, l'enfant est livré à lui-même, comme dans les expériences piagétienne qui mesuraient le développement, la maturation du sujet plutôt que ses véritables capacités d'apprentissage. Pour Vygotski, *le seul apprentissage possible est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser; mais on ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre* (Vygotski, 1985a). Ce qui impose une double contrainte à l'enseignant: d'une part, précéder le développement de l'enfant, de façon à lui enseigner autre chose que ce qu'il sait déjà (*un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace; le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* - Vygotski, 1985b); d'autre part, ne pas trop s'en éloigner, afin de se situer dans une zone accessible à l'enfant, compte tenu de sa maturation psychologique. Cette zone optimale, ni trop en deçà, ni trop au delà des capacités cognitives de l'élève, nous y sommes sans cesse confrontés dans notre pratique professionnelle quotidienne. C'est ce que Vygotski a baptisé la "zone proximale de développement" (qu'il rapproche de la théorie des "périodes sensibles" de Maria Montessori). Dans le triangle didactique (maître-élève-savoir), l'enseignant est responsable de cette juste mise à distance. Même s'il n'a pas l'omnipotence d'un *décideur souverain* (Bru, 1993) et qu'il doit composer avec un certain nombre de contraintes, c'est à lui d'organiser les situations d'apprentissage qui permettront à l'élève de s'approprier les savoirs et compétences désirés. Rien ne sert de vilipender des élèves de deuxième primaire parce qu'ils ne saisissent pas les subtilités de la physique quantique.

Comparaison n'est pas raison dira-t-on. Les mécanismes d'apprentissage ne sont pas identiques chez l'enfant et l'adulte. Les concepts et les démarches pédagogiques ne sont pas directement transférables dans le champ de l'andragogie, encore moins dans celui de la politique scolaire. Pourtant, on peut se demander si le problème n'est pas partiellement de même nature. Si l'on désire que les enseignants progressent, évoluent, comprennent les enjeux du projet et apprennent à travailler différemment, il va s'agir de bien évaluer leurs représentations et leurs pratiques actuelles. Non pour dénoncer leur archaïsme ou leur immobilisme, mais pour faire le pas décisif dans leur direction, afin de se situer **dans la zone proximale**. Sans quoi aucun des apprentissages souhaités ne sera possible. Ce qui signifie que beaucoup d'enseignants:

1° en ce qui concerne les buts, ne comprendront pas la nécessité de la rénovation (*Ce projet correspond-il à un besoin des enseignants ?*);

2° en ce qui concerne les moyens, contesteront la pertinence des trois axes (*Peut-on obliger des collègues à enseigner d'une façon qui leur est étrangère ?*).

Le registre affectif: les enseignants ont-ils peur ?

Sur le plan cognitif, la rhétorique du projet s'est toujours située dans un registre positif, se projetant vers un avenir meilleur, voire radieux. Les enseignants devraient comprendre, apprendre, évoluer, progresser pour que la rénovation soit possible. Ce n'est qu'en raisonnant *a contrario* que des collègues y ont lu la critique de leurs pratiques actuelles et de leur (coupable) ignorance. Sur le plan affectif, les réactions ont été plus virulentes. On a protesté contre une peinture jugée dévalorisante du corps enseignant, enfermé dans un irrationnel néfaste, parfois proche du pathologique. Le document bleu affirme que *les changements, aussi nécessaires soient-ils, peuvent faire peur à chacun*. Notre directrice parle de *nos peurs de perdre notre maîtrise ou notre pouvoir, observe un irrationnel collectif qui se nourrit peut-être de frustrations, de sentiments d'injustice et de culpabilité*. Elle pense que le projet *désécurise et déclenche d'abord une forme de régression*. On sait que les chercheurs ont mis en évidence ces mécanismes complexes de réaction face à l'innovation pédagogique. Il n'est pas question d'en contester l'existence. Et si des peurs existent, pourquoi après tout ne pas en parler. Ce qui a surpris certains, c'est une forme de confusion des rôles. La livraison d'un chercheur en sciences de l'éducation, toute critique qu'elle soit vis-à-vis des enseignants, est riche de découvertes pour qui la considère avec décentration. L'intérêt des enseignants genevois pour des apports scientifiques de ce type n'est plus à démontrer, comme en témoigne la multiplicité de leurs liens avec les équipes de la FPSE. Mais ce décryptage théorique de nos angoisses provient d'un extérieur "neutre", qu'on peut choisir d'entendre ou d'ignorer, qu'on sollicite en fait de façon volontaire (comme on choisit son psychothérapeute). Les mêmes analyses, les mêmes mots ont un impact très différent dès lors qu'ils descendent du haut vers le bas, qu'ils disent le jugement de l'employeur sur l'employé, du supérieur hiérarchique sur le subordonné, du groupe de pilotage sur les passagers de la rénovation. Certains collègues ont dénoncé ce qu'ils considéraient comme de

grotesques caricatures imaginées par de *dangereux sectaires* (sic). Emportés par leur fougue, ils ont - c'est un euphémisme - abusé du superlatif. Mais leurs diatribes ne peuvent être purement et simplement ignorées. On doit plutôt les considérer comme des versions exacerbées de nos discussions de salles des maîtres. A leur façon, elles signifient la blessure ressentie par beaucoup d'enseignants devant l'interprétation culpabilisante de leur résistance, en provenance de décideurs qu'ils ne considèrent pas comme leurs pairs et qu'ils jugent "coupés" de leurs préoccupations.

Or, le concept de zone proximale est en partie généralisable. Au plan cognitif, le rénovateur doit éviter, on l'a vu, de s'éloigner par trop des représentations et des pratiques des enseignants, sous peine de rompre la communication. Au plan affectif, on peut risquer l'analogie. Dans le contact enseignant-enseigné, *ils s'agit d'opérer pour qu'on ne soit ni à une trop grande distance ni à une trop grande proximité* (Cifali, 1994). En fait, la relation pédagogique se construit dans une boucle qui met en résonance l'affectif et le cognitif: *travailler dans l'affect retentit au plan cognitif; travailler dans le cognitif se répercute dans l'affect* (ibid.). D'où la nécessité de ce qu'on appelle un bon "climat de travail", fait d'empathie (plutôt que de pathos), de *respect* et de *confiance* réciproques et qui ne stigmatise pas les résistants. Au demeurant, certains chercheurs eux-mêmes l'affirment: la résistance - affective ou non - est signe de santé, non de maladie. Ce qui est destructeur, c'est de briser l'obstacle. *La résistance n'est ni à forcer, ni à suggestionner, ni même à interpréter, mais à entendre. On ne fait que la renforcer en s'y attaquant de front* (ibid.).

Le possible et le souhaitable

Les deux points de vue, cognitif (il faut leur apprendre) et affectif (il faut les rassurer), ont ceci en commun qu'ils font référence à un sujet (l'enseignant) considéré comme essentiellement passif. La recherche sur les processus d'innovation (scolaire ou non) a montré les limites de ce modèle. Il en découle une politique qui tente de convaincre les récalcitrants, de leur démontrer l'inanité de leurs routines et la nécessité du changement. Et si les résistances persistent, ce qui est généralement le cas, ce discours explicatif se trouve démuné. C'est pour sortir de cette nasse du paradigme "persuasif" que la sociologie des organisations a élaboré son analyse dite "stratégique" des contraintes de l'action collective (Crozier-Friedberg, 1977). Dans cette optique, on reconnaît à l'acteur social son indépendance de jugement, sa rationalité, sa liberté de sujet pensant et agissant. Ses résistances ne sont plus interprétées comme un rejet épidermique du changement, provoqué par excès d'ignorance ou d'irrationnel. Elle relèvent plutôt de conduites réfléchies, raisonnables et logiques qui ont pour but la défense d'intérêts considérés comme légitimes par l'acteur lui-même. Lorsqu'un conflit éclate, les acteurs (individuels ou collectifs) entrent dans des jeux de pouvoir qui consistent à préserver au maximum la "zone d'incertitude" placée sous leur propre contrôle, tout en réduisant celle de l'autre. Autrement dit, les promoteurs du changement se retrouvent aux prises avec la difficile gestion des écarts. Après la zone de développement vygotkienne qui devait rester proximale (ni trop large, ni trop étroite), les voilà confrontés à la zone d'incertitude stratégique que leurs contradicteurs chercheraient à rendre maximale. Dans un tel cadre, on comprend que les opposants ne sont prioritairement ni à contraindre, ni à convaincre, ni à rassurer. Ils sont à rencontrer et à *entendre* (Boutinet, 1990), puis à associer dans une procédure de négociation (ce que propose le document bleu, qui parle certes de *cadre minimal non négociable*, mais aussi d'une *renovation à négocier à la manière dont on négocie des contrats, en cherchant des accords qui tiennent compte des points de vue et des dynamiques*).

Dans l'idéal, on aimerait pouvoir compter sur 2000 enseignants genevois sans peur et sans reproche, prêts à en découdre avec cette réalité qui résiste tant à la lutte contre l'échec scolaire. Seulement, la simple apostrophe n'y suffit pas. En se situant dans une zone non proximale du discours, elle fait même effet contraire. Les enseignants n'y voient que les *aberrantes convictions* des *rêveurs de la FPSE*, font le dos rond pour laisser passer l'orage jusqu'à la prochaine révolution pédagogique, persuadés que *les études sur l'échec et le redoublement apparaissent aussi sûrement et périodiquement que les champignons en automne...et qu'il suffit donc d'hiberner jusqu'au printemps prochain*.

Dans son rapport, Walo Hutmacher a utilisé une formule aujourd'hui célèbre: *pour faire partie de la solution, il faut accepter d'être partie du problème* (Hutmacher, 1993). Ce postulat en induit un second: si les enseignants font partie de la situation-problème, il faut accepter leur (manque de) réaction comme une contrainte objective et incontournable. Comme dans tout projet, il s'agit ensuite de confronter les objectifs et les valeurs d'un côté, la lecture de la situation d'un autre. *C'est en ce sens que l'on peut dire du projet qu'il représente un compromis entre le possible de la situation* (les représentations et les pratiques existantes) *et le souhaitable des finalités* (le projet de rénovation) (Boutinet, 1990).

A ce stade, il faut encore distinguer la position des décideurs (présidente, direction, groupe de pilotage) de celle de l'association professionnelle. Les premiers, s'ils ne peuvent complètement évacuer toutes ces contraintes, ont la possibilité théorique d'ignorer l'analyse stratégique et d'employer des mesures coercitives. S'ils n'y ont pas encore pensé, il leur suffit d'écouter certains collègues qui nous prédisent le salaire au mérite ou de brutales mises à pied. Au plan politique, on ne voit pas se dessiner d'états d'âmes particuliers chez notre cheffe de département. Au reste, on pourrait comprendre que la cohésion du corps enseignant genevois, plutôt opposé à sa politique, ne constitue pas son principal sujet de préoccupation (en vertu du principe qu'il faudrait diviser pour régner). Pourtant, elle affirme dans sa préface au projet que *l'adhésion de tous est une condition de réussite d'une telle rénovation*. Selon un journaliste de l'Hebdo, *elle compte d'ailleurs sur les syndicats pour faire avaler la pilule à leurs troupes*. Dit de façon moins abrupte: elle attend de la SPG qu'elle assure une médication préventive, qu'elle fasse le relais entre les initiateurs du projet et les enseignants, qu'elle oeuvre au rassemblement. A cet effet, le Groupe de pilotage comprend deux membres du syndicat, chargés de *refléter la sensibilité de leur milieu*. Paradoxalement, cette invite à la cohésion de l'association professionnelle provient de l'employeur. Autrement dit, nos responsables syndicaux ont au moins deux raisons de veiller à rester dans la zone proximale, à ne pas se "couper de la base":

1° en ce qui concerne l'enseignement primaire, ils permettront la réussite de la rénovation qu'ils appellent de leurs voeux (en particulier dans sa phase de généralisation);

2° en ce qui concerne l'association professionnelle, ils rassembleront les enseignants dans un lieu où ces derniers pourront s'exprimer librement et voir leur parole reconnue, quoi qu'ils pensent et disent par ailleurs de la politique de leur employeur.

Ce devoir de rassemblement, on le retrouve à l'article 3 de nos statuts qui stipulent que la SPG a pour but, certes *de contribuer au développement et au progrès de l'instruction, de l'enseignement et de l'éducation*, mais aussi de *défendre les intérêts généraux du corps enseignant*. On le lit également dans la dernière déclaration d'intention de notre Comité qui s'est engagé à *favoriser l'élaboration d'une culture commune, aider à la défense de la profession toute entière, de tous ceux* (souligné par le Comité) *qui font la qualité de l'école enfantine et primaire*. Dès lors, le dilemme que doit affronter notre association est aussi complexe que peu nouveau. Certains prétendent que les déclarations et les décisions du Comité contredisent ces textes fondateurs, qu'elles sont trop éloignées de la "majorité silencieuse", qu'elles ne seront jamais généralisables. D'autres affirment que le Comité est la locomotive de l'association, qu'il doit se situer à l'avant, foncer à toute vapeur...et donc aller au charbon. A quoi les premiers répondent que rien ne sert d'avoir une locomotive supersonique si les wagons sont décrochés dès les premières pentes (et qu'on veut monter au Jungfraujoch).

Quoi que fasse notre funiculaire syndical, il reste notre bien commun. Personne ne viendra le ripoliner ou en réviser la mécanique à notre place. Il s'agit pour nous tous, enseignants primaires, d'en assurer la pérennité. Mais une pérennité constructive, sans préjugé ni dogmatisme. Cette ascension cahotante, vers un sommet qui se dérobe et se dérobera toujours à nous, ne doit pas nous décourager. *La lutte elle-même vers les sommets suffit à remplir un coeur d'homme*. En matière de grimpette épuisante et monotone, le Sisyphes de Camus peut certes nous en apprendre. S'il souffre derrière son rocher, il n'en perd ni sa volonté ni sa clairvoyance. En fait, c'est cette conscience même qui le rend supérieur à son destin absurde et lui permet de rester en vie. Sans aller si loin dans la philosophie existentielle, n'avons-nous pas, chacun où nous sommes, à mener un tel combat, lucide et sans cesse recommencé, pour une école primaire de qualité, taillée dans le roc et sans cesse en mouvement ?

Références bibliographiques:

Bachelard Gaston (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.

Boutinet Jean-Pierre (1990). *Anthropologie du projet*. Paris, PUF.

Bru Marc (1993). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage, in: Houssaye et al. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

Cifali Mireille (1994). *Le lien éducatif. contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF.

Crozier Michel, Friedberg Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.

Hutmacher Walo (1993). *Quand la réalité...* Genève, Cahier du Service de la recherche sociologique n°36.

Meirieu Philippe (1989). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris, ESF.

Piaget Jean (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Colin.

Vygotski Lev S.(1985a) *Le langage et la pensée*. Paris, Editions sociales-Messidor.

Vygotski Lev S.(1985b) Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in: Schneuwly, Bronckart et al. *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.