

Billet invité : Jean-Pierre Fournier

La valse des rythmes : Poser d'autres questions pour avoir d'autres réponses !



Mauvais temps

Après la valse (mauvais jeu de mots) des ministres de l'Éducation, la question des rythmes a été posée à nouveau, avec un petit espoir vite déçu de la part des adversaires de la réforme. Elle n'est donc pas terminée la guerre de tranchées rangeant d'un côté le ministère et les grandes associations d'éducation populaire ainsi que la FCPE et des mouvements pédagogiques, de l'autre un ensemble allant de la droite à l'extrême-gauche, dans la défense du statu quo Sarkozy chez certains* ou à un refus de principe de tout ce qui vient d'en haut pour d'autres, voire à une défense du samedi comme alternative au mercredi travaillé. L'affrontement devient encore moins lisible si l'on y ajoute la dichotomie Paris/régions, les enseignants de la capitale étant massivement contre, ceux des régions dans des positionnements très divers.

Et si c'était décidément une mauvaise querelle ?

D'un point de vue éducatif, qu'en est-il de la cohérence des apprentissages scolaires et péri-scolaires ? Non qu'ils doivent être planifiés à la soviétique, mais qu'ils ne donnent pas non plus une impression de dispersion ou de redondance, de choix faits au hasard en tout cas. Même avec les meilleurs associations qui soient, s'il n'y a pas un minimum d'information réciproque, quel mélomélomé dans les têtes (sauf pour ceux que les parents peuvent aider à s'y retrouver en toutes circonstances) !

Et d'un autre côté, pourquoi les activités péri-scolaires seraient-elles forcément moins éducatives que celles menées en classe ou à partir de la classe ?

Du point de vue des salariés, on a brusquement enlevé le mur invisible mais bien présent qui séparait les catégories : ATSEM, animateurs, enseignants. Les uns et les autres n'ont pas le même statut, de nettes différences de salaires (comme d'ailleurs entre les enseignants des deux degrés) et pas vraiment d'habitude de travail à égalité. Au point que l'idée d'une concertation minimale (entre-information sur les projets, sur les enfants) n'a pas été évoquée (merci aux lecteurs du site qui connaissent des contre-exemples de me démentir).

Avec tant de barrières, on s'enferme. Et si la question devait être posée autrement, comme le dit une chronobiologiste très critique, Claire Leconte :

Comment utiliser au mieux les temps strictement scolaires pour qu'ils permettent aux enseignants de se repositionner dans leurs pratiques et méthodes d'apprentissage, dans les systèmes d'évaluation également, afin de développer chez chaque enfant le désir d'apprendre, le plaisir d'apprendre, de comprendre, de découvrir, développer sa motivation intrinsèque au final.

Le reste de cet article et de son blog développe quantité d'aspects, dans une profusion documentaire et polémique où chacun pourra ou non se reconnaître. Mais l'idée est là, qui donne à penser : si le désir d'apprendre avait plus à voir avec la cohérence des adultes (l'unité des salariés) qu'avec la dispersion des apprentissages et des éducateurs ? Si le monde salarial du secteur non-marchand (fonction publique, personnel municipal, associatifs) avait intérêt à être uni, à tenir un langage audible des parents des classes populaires ? L'occasion a été bien ratée, rien n'interdit d'y réfléchir.

* tiens, pour une fois on ne remonte pas à 1950 !

Jean-Pierre FOURNIER

Pour que les questions ne se posent plus : une autre école !

Bien d'accord avec Jean-Pierre : lorsque l'on butte sans cesse sur le même problème, c'est que le problème est ailleurs ! C'est que les bases sur lesquelles se fondent une entreprise, un dispositif, un système... sont erronées. Les questions à se poser sont autres.

- La première qui n'est jamais posée, c'est en quoi l'école est nécessaire et peut être acceptée par tous comme nécessaire ou encore nécessaire ? La seule qui fasse unanimité, c'est « pour apprendre ». Très bien, mais apprendre quoi qui ne pourrait se faire partout ailleurs pour tout le monde et comment ?

* Sur le « quoi ? », de tout temps cela a été simplifié par « lire, écrire, compter ». C'est un peu simpliste et réducteur, même si c'est assorti de programmes qui seraient le moyen, d'un « socle commun » qui serait l'objectif et d'évaluations qui seraient la vérification. Le « apprendre » est considéré alors comme un produit, estampillé de plusieurs labels (diplômes) devant sortir d'une chaîne industrielle, découpé par la programmation et scandé par le **rythme** de la chaîne. C'est le « apprendre » détourné en « **faire apprendre** » qui pose déjà le problème de base.

Dans une école du 3^{ème} type il est posé autrement. A quoi peut **contribuer** l'école ? A ce que les enfants poursuivent la **construction** des langages, outils de l'appréhension et de l'agir dans et sur le monde où ils devront vivre en adultes autonomes. La question du « apprendre quoi ? » ne se pose plus. Celle qui se pose c'est quelles sont les conditions, les environnements que tous les enfants ne trouvent pas partout qui vont favoriser cette construction ? Mais les langages ne sont plus compris comme des langues (écrites, mathématiques, scientifiques...) dont on doit « apprendre » les codes, mais comme des outils neurocognitifs interpréteurs et créateurs d'informations, de représentations. C'est leur construction et leur développement qui permettent l'accès aux connaissances, qui permettent les faire et les savoir-faire.

* D'où le « comment ? ». Question qui ne devrait même pas être posée, puisqu'on le sait aujourd'hui : dans l'interaction et dans l'interrelation sans que les moments de celles-ci puissent être déterminés pour chacun et encore moins collectivement, sans que puissent être déterminées quelles activités enclenchent ou n'enclenchent pas des processus que l'on ignore malgré toutes les imageries cérébrales possibles. On s'obstine à croire aux apprentissages formels, alors que tout se joue dans l'informel, aussi bien l'informel de l'activité que l'informel du temps de l'activité. Le problème est résolu dans une école du 3^{ème} type dont l'aménagement de son environnement et la structure dissipative de son organisation induisent dans **toute activité**, dans ses prolongements ou ses rebondissements dans l'interrelation, l'usage et l'évolution des principaux langages nécessaires à la compréhension et à l'agir dans notre société. Ces langages sont d'ailleurs utilisés pour la vie même du lieu et du groupe et non pas comme des « choses à apprendre ».

Les problèmes des rythmes, des horaires d'un emploi du temps dans lesquels doivent être casés activités, enfants et éducateurs, n'existent plus ! Mais c'est simplement parce que c'est ainsi que se construisent les langages, ou, si vous voulez les apprentissages : dans la complexité ! (songer à l'apprentissage de la parole). Ils se moquent d'un découpage du temps où ils s'effectueraient, qui plus est obligatoirement. Ils se construisent dans le continuum et la sinusoïde du temps de l'enfant, aujourd'hui c'est même beaucoup plus ailleurs que dans le temps scolaire, celui-ci ne faisant éventuellement que les révéler quand on croit que c'est par l'apprentissage formel qu'ils se sont réalisés (exemple des enfants sachant lire en arrivant à l'école et suivant très bien n'importe quelle méthode... à la satisfaction du professeur !)

- La seconde question posée par Jean-Pierre et l'affaire des rythmes scolaires, c'est celle des professionnels et de ce qui les distinguerait, des compétences qu'ils devraient absolument avoir pour disposer d'un statut qui les autoriserait à pénétrer dans l'école... et justifier salaire et différences de salaires !

En résolvant la première question dans une école du 3^{ème} type, nous résolvons en grande partie la seconde. Qui « apprend aux autres » dans l'interaction et dans l'interrelation ? Tout (interaction) et tout le monde (interrelation) ! Un spécialiste de la physique quantique peut-il toujours du fait de cette compétence faire rentrer mieux que quiconque des enfants ou adolescents dans le monde de la physique ? Les compétences qui permettraient « d'apprendre aux autres » à tout coup sont très incertaines et ne se trouvent pas dans un catalogue. **Du coup, il n'y a pas de hiérarchie dans l'importance des rôles que peuvent jouer tous ceux qui sont ou pénètrent dans l'école.**

Reste à savoir ce qui relève d'une professionnalisation, c'est-à-dire de celles et ceux qu'on peut alors appeler « les permanents » de l'espace scolaire puisque tout le monde peut être à un moment ou à un autre... enseignant dans cet espace ! Donc et d'abord de ceux qui en ont le statut... et le salaire. Il est évident qu'il faudra reconsidérer tout ce qui fait la définition d'un métier et d'une fonction. Quel est le rôle de ce qui est encore appelé enseignant dans une école du 3^{ème} type ?

Il s'agit de ce que j'appellerais l'ingénierie des systèmes vivants. C'est parce qu'elle est ou doit devenir un système vivant particulier que l'école du 3^{ème} type favorise la construction et l'évolution de tous les langages. Pour qu'elle le devienne puis qu'elle se maintienne dans cette caractéristique, il y a encore¹ besoin de « pilotes » qui organisent la transition, travaillent sur l'aménagement et l'environnement de l'espace, mettent en place et veillent à ce que restent efficaces des structures dissipatives permettant l'interaction, l'interrelation et la réalisation de l'activité, coordonnent les actions des autres permanents (ATSEM par exemple) ou adultes apportant leurs contributions, aident enfants et adolescents dans la construction et l'évolution des langages à partir de leurs activités qui les provoquent ou les nécessitent. Dans ce sens, il y a bien besoin de professionnels que l'on peut définir comme des spécialistes de l'éducation et ayant un certain nombre de connaissances et une solide formation.

Et, tout autour, il y a tous ceux qui participent à l'œuvre éducative, habituellement cantonnés hors du temps scolaire. La réforme des cycles tend à vouloir les faire pénétrer quelque peu dans un petit morceau de la fin de ce temps. Et on se pose le problème de leurs compétences et de leurs rémunérations, étant sous-entendu qu'un « bénévole non formé » ne peut avoir de compétences.

Ce problème n'existe pas dans une école du 3^{ème} type. Ce qu'on appelle un peu péjorativement des « animateurs » participent naturellement à la vie de l'école dans tout son temps, soit sur leurs propositions, soit parce qu'ils sont sollicités : ils sont simplement des initiateurs d'activités particulières qui nécessitent des compétences particulières (donc une formation), ces activités s'intégrant comme les autres et au même titre dans la vie courante de l'école, contribuant comme les autres à la construction cognitive de l'enfant². Certes, pour eux, il y a bien un problème de rémunération ou de répartition de leur temps de travail entre le hors école et le dans l'école, mais il suffirait que le cloisonnement entre structures scolaires et structures dites d'éducation populaire soit beaucoup plus perméable les unes aux autres et dans les deux sens. On pourrait même envisager qu'il y ait un jour un budget commun, le budget éducatif d'une collectivité englobant les permanents de l'école et ceux de toutes les associations d'éducation populaire.

Quant aux autres, les « bénévoles », ce sont toujours d'excellents... éducateurs ! Parce qu'ils viennent apporter ce qu'ils font et aiment faire, parce qu'ils ne viennent que s'ils ont plaisir à faire et à transmettre, parce que cela les valorise aussi, parce qu'il n'y a pas d'enjeux évaluatifs ou autres qui briment l'intuition,... parce qu'il n'y a aucune obligation, ni pour eux, ni pour les enfants. C'est cela leurs compétences.

C'est tout un ensemble qui est éducatif dans tout l'espace et le temps non découpé de l'école, temps

¹ Oui, « encore » parce qu'on peut penser qu'à un terme plus ou moins lointain, si la société se transforme comme l'école, nous arriverons enfin à la société sans école d'Yvan Illich.

² Au cours de l'expérience d'apprentissage massif de la natation directement en grand bassin dans les années 60 dans le département du Rhône, beaucoup d'instituteurs constataient avec surprise que des enfants qui avaient été à la piscine le matin faisaient dans l'après-midi des progrès... en orthographe !

qui est lui-même élastique³.

Autrement dit, dans une école du 3^{ème} type tous les problèmes récurrents et sans solution qui empoisonnent l'école n'existent plus.

Il est à remarquer que cette réforme des rythmes n'a pas beaucoup posé de problèmes dans quelques écoles rurales multi-âge allant déjà dans ce sens, au contraire, cela leur a permis d'officialiser des pratiques existantes.

Ouvrir l'école, presque tout le monde le dit (presque !). Mais l'école est conçue et structurée comme un système fermé (programmé et non perturbable). La proposition de Peillon aurait dû induire la transformation de ce système fermé en système ouvert, ce que sont les systèmes vivants. Le problème est seulement là.

Il ne devrait plus faire de doute qu'il faut changer de paradigme (donc changer de représentations après avoir assigné une finalité simple à l'école). La difficulté est dans l'organisation de la transition. Avec un petit peu d'ouverture... d'esprit, d'imagination, d'audace, la réforme des rythmes aurait pu être une amorce de cette transition. Ce n'est pas forcément perdu.

Bernard

³ Pourquoi les enfants devraient-ils interrompre telle ou telle activité dans laquelle ils sont investis parce qu'une horloge l'aurait décidé ? Qu'il y ait des contraintes matérielles, certes, mais la plupart sont aussi dues à la pseudo-rationalisation du système éducatif, entre autres la destruction de l'école de proximité et les « ramassages » qu'elle a nécessités. Il n'est pas éducativement soutenable, pas plus que physiologiquement d'ailleurs, que le temps de l'école (entrée et sortie) soit déterminé par le temps des adultes qui y sont salariés. Autre problème passé sous silence posé par cette réforme des rythmes.