

# **Vers l'école de demain**

Les élèves sont aussi des enfants. Si l'école peine à vouloir l'admettre, c'est qu'elle a très longtemps cloisonné son rôle pédagogique d'avec tout autre rôle qui prendrait en compte la dimension affective. Or, l'enjeu est immense en plus d'être double. Premièrement, comme nous l'apprennent les diverses recherches en sciences de l'éducation, l'enfant, pour apprendre, doit dépasser un stade, appelé stade des représentations initiales et très en lien avec l'affectif, l'imaginaire et l'expérience personnelle, pour en atteindre un autre qui l'amènera à la possibilité de conceptualiser. Cette conceptualisation, parce qu'elle parvient à s'affranchir de l'immédiateté est corrélée à l'autonomie de pensée, de prise d'initiatives et de relations fructueuses avec autrui. Néanmoins, le stade qu'il s'agit de dépasser n'est pas à bannir, loin s'en faut ; au contraire, il est nécessaire de prendre appui sur lui et d'amener l'enfant à en saisir les limites (s'il est considéré seul) et d'oser l'enrichir en se tournant vers la conceptualisation. C'est pourquoi, amener un concept sans appétence envers lui, autrement dit sans que l'individu puisse s'y projeter un tant soit peu, revient à dénaturer le savoir et à en séparer l'enfant qui n'y reconnaît aucun intérêt et n'éprouve aucun désir à vouloir se l'approprier. Si l'on ose une analogie avec l'aspect collectif, l'on pourrait avancer que cela revient à célébrer une fête ancestrale sans en connaître l'origine ni la signification. Pensons à Noël qui n'est plus, pour beaucoup, qu'une orgie de consommation. Revenons à l'école : certes, quelques élèves, ceux qui adhèrent à la *chose* scolaire, qui « ont appris les charmes discrets de la bourgeoisie en ayant appris à s'ennuyer poliment »<sup>1</sup> parviendront à s'approprier ce savoir *froid* mais il leur manquera, à eux aussi, les émotions et la saveur qui ont accompagné l'émergence de la nécessité pour l'espèce humaine de s'y intéresser. Cela est compatible avec une société qui considère son école comme devant être tournée vers le profit, une école de la seule compétence. Nous pensons, au contraire et en accord avec Martha Nussbaum, que l'avenir d'une société dépend pour une large part de la façon dont son école est à même de reconnaître ou de faire naître l'humanité chez les enfants, c'est-à-dire une école à la fois temporelle et atemporelle. Une école temporelle est une école qui s'inscrit dans une époque donnée, dans un lieu donné. Elle reconnaît humblement que l'état de ses connaissances est imparfait, que ses pratiques doivent être améliorées et que son passé ne doit pas l'empêcher d'avancer. Une école atemporelle, au contraire, traite avec l'universalité, le concept, le général. Elle est cet espace où les grandes questions humaines s'expriment, celles

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde.* Op. cit. p. 147

desquelles découlent toutes les autres, celles qui ont toujours été posées et le seront toujours. En ce sens, l'école est le miroir de l'enfant, individu doué d'un passé, d'un vécu, limité dans le temps mais à la fois un être porteur de ce qui relève de l'universalité qui dépasse largement sa seule existence : la culture, le langage, le nom... Dans cette visée, l'école ne peut se mettre uniquement au service d'une époque. Elle se doit donc d'être paradoxalement double et pour accepter cela, elle doit admettre qu'elle n'est plus une évidence comme cela a été le cas à une autre époque. Elle vit sa *blessure narcissique*, la même qui a obligé l'humanité à faire face à l'héliocentrisme, à l'idée que l'homme est un animal comme les autres et enfin que le *moi* n'est pas maître dans sa propre maison. Cela implique également que l'enseignant, en tant que représentant de cette institution, abandonne lui aussi une certaine forme de toute puissance qui voudrait soumettre autrui (ses élèves) au savoir et à la façon de le transmettre tels qu'il l'envisage. Il n'incarne plus la même autorité qu'avant et les parents remettent volontiers ses compétences en question. Cela nécessite finalement d'écouter ce que la crise traversée exprime. A une époque où l'individu prime sur la société, que l'on trouve cela dommageable ou non, on ne peut plus faire comme si ce n'était pas le cas, une crise étant toujours une tentative avortée d'exprimer ce qui ne peut plus tenir ni être contenu provoquant des effets bruyants qui remettent en cause les structures existantes. Nous pensons que les enfants d'aujourd'hui ont un profond besoin d'exprimer ce qui n'a pas droit de cité parce que, à tort, il a été décrété que ça ne pouvait intéresser l'école ou la société : l'affect, l'imaginaire, peut-être même une forme de spiritualité. En outre, il ne s'agit pas pour l'institution d'abandonner ses exigences d'instruction et d'éducation, exigences collectives par nature car faisant partie d'un projet national.

C'est là où le paradoxe théorique de l'école se confronte à la réalité car il s'agit d'imaginer une voie intermédiaire où l'enfant pourrait trouver une place plus centrale dans ses apprentissages tout en acceptant les limites nécessaires, contradiction affective donc. De plus, il faut admettre que cela engendre d'autres difficultés : en effet, rendre l'enfant acteur de ses apprentissages est difficilement compatible avec la liste très étoffée des compétences à acquérir et notamment la notion de socle commun puisque tel ou tel enfant pourrait très bien ne pas être prêt à traiter telle ou telle notion à l'âge prévu *a priori* par l'institution, contradiction institutionnelle également. Contradiction pédagogique d'autre part puisqu'il s'agirait également d'admettre, de la part des maîtres, que tous leurs élèves ne soient pas au même niveau au même moment et de laisser au maître de la classe suivante des enfants qui

n'en présentent pas le niveau, également prévu *a priori* par l'institution. On voit ainsi que la structure de l'école de la République française est à repenser pour se donner les moyens d'une pédagogie différenciée centrée sur l'enfant.

Alors comment dépasser ces contraintes tout en respectant ce qui doit être changé ? Dans notre travail, nous avons vu que certains outils existaient : tout d'abord, rappelons que l'enfant est un être humain et présente une dimension affective et imaginaire forte. Pour le maître, cela représente un levier puissant qu'il ne devrait plus nier. De plus, en prenant appui sur cela, il engagera ses jeunes élèves tout entiers dans les questionnements et favorisera ainsi l'accès aux concepts visés. C'est la conclusion à laquelle nous sommes parvenus : affectivité, savoirs et savoir-faire sont intimement liés. Les analyses qualitatives individuelles des ateliers à visée philosophique ont d'ailleurs montré que le mécanisme qui amène à un nouvel apprentissage est le même que celui qui amène à un soulagement psychologique. Ce mécanisme peut se résumer comme suit : un savoir sur le monde n'est plus suffisamment pertinent pour expliquer un fait ou pour procurer du bien être (ou éviter un mal-être). Il s'agit alors d'accepter la défaillance de cet état (accepter que l'on ne sait plus expliquer le monde : nous procurer du bien être ou nous éviter un mal-être) en abandonnant une forme de toute puissance et en se confrontant à une certaine frustration puis d'acquérir un nouveau point de vue (grâce à l'apprentissage concernant l'école ou à la thérapie par exemple pour l'aspect psychologique). Il est évident que dans cette visée, un des enjeux majeurs pour l'école de la République sera de trouver sa juste place dans cet enchevêtrement d'enjeux de diverses natures. Rappelons tout de même que c'est un type d'enjeu auquel elle doit déjà faire face tant les structures ayant l'enfance et la pédagogie comme spécialité se sont multipliées ces dernières années (l'orthophonie, les clubs sportifs, l'université, les associations, la médecine...). En quoi alors peut-elle trouver toute sa place d'instance pédagogique tout en prenant en considération cet élève, à la fois *enfant psychanalytique* et *enfant philosophe* prêt ou non à endosser son *costume d'enfant-scolaire*.

Nous avons alors compris que la littérature de jeunesse était un outil particulièrement adapté à cette vision de l'éducation. En effet, elle est apte à supporter ces grandes questions universelles et philosophiques qui ont questionné, questionnent et questionneront les êtres humains tout en véhiculant des contenus culturels dans un espace-temps qui parle aux enfants. Ces derniers peuvent s'identifier aux personnages, combler les vides de l'œuvre, effectuer des allers-retours entre leur expérience personnelle et la portée philosophique de l'ouvrage.

Ajoutons à cela un dispositif de réflexion groupal, l'atelier à visée philosophique, et voilà l'enfant engagé, aux côtés de ses camarades, dans ce questionnement en se sentant de plein droit appartenir à l'aventure humaine. Outre les valeurs d'entraide et de respect qu'un tel dispositif véhicule, apparaît aussi l'apport de l'Autre qui s'empare des mêmes questions, montre qu'il a les mêmes préoccupations, les mêmes angoisses bien que différent. Et l'enjeu est immense pour le monde de demain et ses citoyens car, comme l'écrit Philippe Meirieu, « Pour que des sujets constituent un vrai collectif, il faut qu'ils soient suffisamment semblables pour pouvoir se comprendre et suffisamment différents pour avoir quelque chose à se dire. C'est ce qui permet d'accéder au sentiment de fraternité<sup>1</sup>. » Ainsi l'autre est à la fois apaisant car il a les mêmes angoisses que moi mais aussi angoissant car il est différent et se trouve porteur de mes craintes projetées. Ainsi, d'angoisse il en est souvent question à l'école malgré le souhait de ceux qui la font vivre. Car apprendre (seul ou à plusieurs), c'est avant tout reconnaître qu'on ne sait pas ; c'est aussi déconstruire ce qu'on croyait être solide et stable. C'est enfin la capacité à rendre manipulable une représentation scolaire très en lien avec les problématiques affectives comme l'explique le concept de *rapport au savoir*.

Or, la littérature de jeunesse, par son pouvoir suggestif, poétique et sans jamais apporter de réponse plaquée ni simpliste, présente cette particularité de prendre en considération cette angoisse en la symbolisant, en traitant de sujets sensibles qui, considérés seulement sous l'angle du réel, déprimeraient l'enfant ou le laisseraient dans une toute puissance destructrice. De plus, puisqu'elles ne disent comment penser ni comment faire, les œuvres pour la jeunesse proposent de multiples interprétations et incitent à engager une réflexion. De ce vide entre la portée universelle et individuelle de l'œuvre peut naître le questionnement philosophique, questionnement qui permet de transcender les deux portées tout en les donnant à voir sous un autre jour. Dans cette visée, nous avons pu remarquer lors des ateliers à visée philosophique que nous avons animés qu'elles contiennent intrinsèquement une différenciation de deux sortes : une différenciation affective, d'une part, puisqu'un enfant qui serait mis en danger psychologiquement par la reconnaissance d'un caractère morbide provoqué par un élément de l'histoire n'y est nullement contraint, et différenciation intellectuelle, d'autre part, puisque toute parole est prise en compte par la communauté de recherche sans obligation, par exemple, d'utiliser des phrases interrogatives parce que la leçon du jour porterait sur ces types de phrases. Continuons à partir de cet exemple de l'interrogation car pourtant, les phrases interrogatives apparaissent durant les ateliers et cette

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde.* Op. cit. p. 139

compétence se travaille à différents niveaux, les moins à l'aise profitant de l'expertise des autres. Ce n'est qu'un exemple mais les situations de ce type sont nombreuses. On comprend évidemment qu'aborder la leçon des types de phrases parce que l'enseignant l'a décidé ainsi en début d'année ou l'aborder parce qu'elle représente un besoin, une nécessité à un moment donné qui fait sens pour les élèves ne relève pas de la même démarche ni de la même ambition pour l'école.

C'est d'ailleurs là que le rôle du maître est à (re)définir. Il n'est plus seulement un maître magistral qui détiendrait le savoir et le déverserait sur ces jeunes élèves. Au contraire, dans cette optique, il est un médiateur entre le savoir – peu importe sa nature –, les élèves et les enfants. Il fait partie de la communauté de recherche, s'assure du respect des règles, a des critères d'exigences et des objectifs. Il accepte de donner droit de cité à l'imaginaire de l'enfant, cela ne signifiant aucunement l'acceptation laxiste de tout et n'importe quoi. Néanmoins, nous avons remarqué durant les séances menées qu'il fallait savoir rester souple : en effet, parfois, les objectifs définis *a priori* n'ont pu être tenus car les élèves ont donné une autre tournure à l'atelier. Reconnaître cela peut décontenancer au début puisque cela donne l'impression d'une perte de contrôle mais, finalement, faire preuve d'adaptation ajoute de la richesse aux concepts amenés et surtout à la manière de les amener. D'un point de vue plus global et considérée sous cet angle, c'est la notion de programmation annuelle qu'il s'agit de repenser. En effet, les inspecteurs de l'Education nationale demandent aux professeurs des écoles divers documents lors de leurs inspections. Parmi eux figurent les programmations annuelles sur lesquelles le maître prévoit d'aborder telle ou telle notion à tel ou tel moment de l'année. Ce qui est sous-jacent à ce type de demande, c'est l'obligation de la part des maîtres d'aborder l'ensemble du programme. Cela soulève plusieurs problèmes : tout d'abord, il semble qu'il faille favoriser la quantité à la qualité. Cela signifierait également qu'il faille refuser aux élèves l'apport de la construction d'une phrase interrogative même s'ils en éprouvent le besoin pour surmonter une difficulté sous prétexte que cette notion est prévue pour la période suivante et que l'aborder maintenant mettrait le groupe en retard pour ce qui est prévu. Enfin, l'autre pôle de cette idée est que les notions sont apportées de manière dénaturée et coupées de l'envie, du désir d'apprendre, notion chère à la psychanalyse. Nous sommes bien dans école qui vise l'accumulation de compétences et non pas une école du sens.

Concernant la méthodologie de notre recherche-action, quelques remarques doivent être énoncées. La question de l'évaluation doit continuer à nous interroger. En effet, nous pensons

qu'il serait tout à fait fructueux d'utiliser d'autres modalités pour éprouver la problématique qui est la nôtre. Peut-être pourrions-nous imaginer, en plus du dispositif décrit, de faire passer des entretiens individuels aux enfants et en début d'année. Ces entretiens porteraient sur l'école en général, les matières qu'ils aiment, celles qu'ils n'aiment pas, sur le pourquoi de ces goûts, sur les activités à la maison, en dehors de l'école... En plus de ces entretiens, il pourrait être intéressant de concevoir une grille d'observation selon différents critères : le comportement dans la classe, le travail scolaire... Ensuite, tout au long de l'année, des ateliers à visée philosophique seraient proposés à partir d'œuvres minutieusement choisies. A la fin de l'année, les grilles et les entretiens seraient repris afin de pouvoir analyser les changements entre le début et la fin de l'année. Si l'on voulait être encore plus rigoureux et seulement dans une visée de recherche, nous diviserions la classe en deux groupes, l'un participant aux ateliers, l'autre non. Il serait alors possible de comparer les observations des deux groupes témoin et expérimental.

Une autre question concernant cette fois le choix des œuvres a émergé : en effet, notre expérience de professeur des écoles nous a donné l'intuition que des profils de classes existaient. Ainsi, certains groupes, sans que l'on puisse réellement l'expliquer, fonctionnent, d'autres non. Plus précisément, certaines classes se trouvent angoissées par la réussite, d'autres par les règles, d'autres encore par la relation aux autres... De ces profils naissent des situations parfois pénibles. Serait-il possible que nous nous penchions sur cette question afin de lui donner ou non une consistance ? Si effectivement cette intuition se révélait exacte, alors il serait possible d'imaginer un outil permettant de dresser le profil d'une classe et, par conséquent, de choisir des œuvres de façon plus pertinente. C'est toute la question de l'entité groupale qui est soulevée.

Enfin, à propos du savoir en général et dans la visée de Lévine et Dévelay, nous proposons que soit écrit un ouvrage dans lequel chaque compétence visée par les programmes soit replacée dans sa lignée anthropologique. Imaginons par exemple un article issu de cet ouvrage dans lequel l'émergence de la nécessité pour les êtres humains de découvrir la notion d'heure au cours de leur histoire nous serait expliquée. Seraient ainsi mises en évidence les forces qui ont poussé les hommes à vouloir se repérer dans le temps, les techniques utilisées dans l'ordre chronologique (l'alternance du jour et de la nuit, le mouvement apparent du Soleil, de la Lune, l'alternance des saisons...) Serait ensuite expliquée la découverte de l'heure (de façon experte pour les enseignants et adaptée pour les élèves) et, finalement, la

nécessité d'apprendre à lire l'heure pour bénéficier, comme les ancêtres qui l'ont découvert, des bénéfiques, silencieux (bien que d'une importance cruciale) aujourd'hui mais révolutionnaires à l'époque, d'une telle mesure. Un tel ouvrage relèverait donc plus du documentaire et aborderait de façon transversale la question de l'*anthropologie des savoirs scolaires* en visant le sens et la *saveur* du savoir. Des émotions pourraient également émerger de ce genre d'explications dans le sens où, se sentant inscrits dans la lignée des êtres humains qui les ont précédés, les élèves pourraient s'identifier à ces hommes qui ont réussi à sublimer leur impuissance pour résoudre des problèmes majeurs auxquels ils ont dû faire face. Dans cette optique, nous pensons que pour des enfants de cycle 3 (CE2, CM1 et CM2), il serait judicieux de proposer des activités quotidiennes d'écoute d'émissions radiophoniques comme *La tête au carré* sur France Inter qui s'attarde à dresser un portrait de la recherche actuelle notamment dans le domaine scientifique.

Alors laissons-nous imaginer l'école de demain en faisant suite à ce travail. Pourquoi ne pas envisager comme point de départ ce qui est effectivement un point de départ : notre humanité ? A l'heure où l'éducation par le numérique est cachée par l'éducation au numérique, nous prôtons un retour aux humanités, à la culture, authentique qui ne vole nullement les enfants. Faisons avec ce que l'enfant est et non pas avec ce que notre enfant idéal paraît être. Nous pourrions alors partir des préoccupations intimes des enfants tout en prenant en considération ses caractéristiques, ses tendances à ne pas se décentrer, à la toute-puissance, ses angoisses existentielles et relationnelles. Puis, nous aurions un outil de taille : la littérature de jeunesse.

A la croisée des chemins de l'intime et de l'universel, cette dernière représenterait un passage pour l'enfant qu'il s'agit d'initier à l'autonomie dans tous les sens du terme. Passage multiple : un passage durant lequel la prise en compte de la portée philosophique intrinsèque entraîne avec elle une libération jubilatoire, une jouissance de l'inattendu et du non su, une envie insatiable de comprendre et de savoir. Un passage plus formel où le langage écrit et oral doivent se perfectionner pour interroger les œuvres de plus en plus subtilement, entraînant cette fois tout ce qui touche à la grammaire phrastique ou textuelle, la conjugaison, l'orthographe... Il est évident que reconnaître un évènement relaté au passé est d'une aide précieuse dans *Cet été-là*<sup>1</sup> pour saisir le *feedback* totalement lié à la problématique de l'œuvre.

---

<sup>1</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

C'est donc la motivation de comprendre une situation relevant d'un mystère humain qui donne envie d'apprendre et de comprendre la structure d'une phrase qui va nous y aider. Ainsi, la forme et le fond sont liés et s'enrichissent mutuellement.

Notre école serait aussi ouverte aux autres professionnels qui prennent en charge nos élèves. Elle serait un lieu d'échanges de ce que l'enfant aurait amené dans divers contextes : objets, paroles, émotions... L'enfant comprendrait qu'il est un élève écouté dans ces deux rôles et conscient du fait que le *costume* de l'un influence le *costume* de l'autre. Dans notre école toujours, le maître choisirait des œuvres qui tissent de multiples ramifications dans l'imaginaire considéré comme étant valable et nécessaire au même titre que le raisonnement logique pur. Il comprendrait qu'il a, indirectement, cette possibilité d'envelopper d'un manteau douillet d'imaginaire la réalité pour la rendre acceptable et vivable. Il se formerait ainsi aux sciences humaines pour tenter d'approcher la nature des rencontres qu'il proposerait. En accord avec Bachelard qui disait « Qui ne continue pas d'apprendre est indigne d'enseigner<sup>1</sup> », il poursuivrait inlassablement sa formation aidé par une institution qui comprendrait l'enjeu de cette remise en question permanente. Le maître serait un chef d'orchestre qui permettrait des rencontres : entre élèves, semblables et différents à la fois ; entre élèves et littérature de jeunesse, se questionnant et s'écoutant parallèlement ; entre élèves et monde extérieur dans un mouvement d'adaptation et d'influence réciproque et respectueux. Enfin, dans notre école, la notion de cycles serait effective de manière intelligente ; les élèves auraient accès à la genèse des notions qui leur sont enseignées ainsi qu'à leur évolution. Les maîtres travailleraient de concert et considéreraient le mot *repères* dans les *repères pour la progressivité des apprentissages* issus des programmes comme étant crucial.

En bref, nous dirions que l'enfant doit être au centre de son éducation : on n'amène pas l'enfant à réfléchir simplement parce qu'il se pose des questions. Au contraire, il se pose des questions parce qu'on sollicite sa capacité à réfléchir, ce que la littérature de jeunesse fait de mieux.

Terminons notre propos avec Philippe Meirieu qui nous enjoint, nous professionnels de l'éducation à voir « ce que beaucoup considèrent comme une crise insupportable de

---

<sup>1</sup> Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. (1<sup>ère</sup> éd. 1934). Paris : Vrin. P. 275

l'éducation en une chance inespérée pour la démocratie.»<sup>1</sup> Pour cela, il ne faut aucunement lésiner sur le développement de l'enfant citoyen car, comme le souligne à nouveau Meirieu, « en matière de citoyenneté, il ne peut y avoir, à la sortie de l'école obligatoire, des bons, des moyens et des faibles ! Ce serait un déni de démocratie. »<sup>2</sup> Le monde de demain se prépare aujourd'hui et l'horizon ne s'éclaircira qu'à condition qu'un tremplin vers l'altérité soit amené dans chaque classe ; une altérité synonyme de rencontres variées avec d'autres humains qui partagent le même espace-temps mais également une altérité contenue dans le savoir lequel émane des débuts de l'humanité reliant ainsi chacun à sa nature profonde. Finalement, savoir c'est créer mais c'est aussi se rappeler.

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 14

<sup>2</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 137