

Guides
pratiques

FORMER & SE FORMER

FORMATEURS

- Enseignement
- Santé
- Social

Comment analyser
les pratiques éducatives
pour se former et agir ?

Richard ETIENNE
Yveline FUMAT

41



de boeck

Chapitre



Construction progressive d'un modèle pour analyser les situations éducatives et pédagogiques

Yveline Fumat

- | | | |
|------------|---|----|
| 1.1 | Premier gradin : la relation entre les personnes | 21 |
| 1.2 | Deuxième gradin : les phénomènes de groupe | 23 |
| 1.3 | Troisième gradin : les déterminants institutionnels | 26 |

Nous allons construire pas à pas un modèle qui permettra d'analyser les **situations pédagogiques dans le système scolaire, « l'arène pédagogique »**, mais nous montrerons que les étapes de ce modèle, peuvent convenir à des situations éducatives ou à des situations de formation. La transposition ainsi que la transmission à d'autres institutions et à d'autres collectifs de travail, qui ont des finalités autres, est même tout à fait possible.

Mais tout d'abord, où situons-nous la différence entre *situations éducatives* et *situations pédagogiques* ?

Il n'y a pas de société sans éducation : la nécessité de transmettre une culture fait de l'éducation une pratique fondamentale de toute société humaine. L'éducation dans sa forme la moins consciente et la moins délibérée peut se nommer « socialisation ». La transmission est d'abord une histoire sans paroles qui ne doit rien au discours, à l'injonction ou à l'interdiction. Elle se fait sans programme, sans projet, sans principe, sans même l'intervention directe de l'adulte, simplement parce qu'on naît et grandit dans une culture, où tout objet est porteur de sens, où tout geste est symbolique, où toute relation est déjà policée. En ouvrant les yeux, un enfant perçoit les formes esthétiques de sa tribu ; en prêtant l'oreille, il entend les sons de la langue ; en apprenant à marcher, il découvre les espaces structurés par le groupe. La « socialisation » est un « processus anonyme et diffus » (Bourdieu, 1972, p. 189) ; l'essentiel de la transmission se fait dans la pratique, par la pratique, sans même accéder au niveau du discours.

L'éducation mérite ce nom quand des adultes, conscients de leur fonction de socialisation, veulent transmettre aux jeunes leurs savoirs et leurs valeurs ; mais l'éducation peut se faire à tout moment, dans la vie collective, quand l'enfant est intégré à des actions (dans le travail ou dans la fête) qui l'incitent à apprendre les gestes à faire, les rythmes à suivre, les valeurs à préférer et qui, par là même, deviennent « éducatives ». Enfin, l'adulte (le père, la mère ou tout autre membre du groupe) peut prendre un rôle « pédagogique » quand il détache plus explicitement une phase, un moment de l'action, le surtigne, pour que le jeune apprenne mieux : « regarde comment tu dois tenir ton arc », dit l'Indien à son fils en l'encourageant ensuite du geste et de la voix...

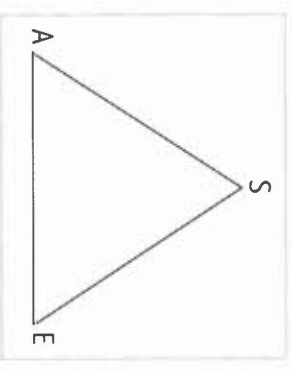
Le « moment pédagogique » est le temps fort d'une éducation qui reste le plus souvent elle-même implicite. Dans la scène pédagogique apparaissent ce qu'il faut apprendre et les moyens de l'apprendre énoncés plus précisément par celui qui sait où l'on va et comment il faut faire pour y aller. La situation de chasse devient pédagogique quand l'adulte, qui connaît bien le milieu et le geste du chasseur, pose des buts et devient un soutien dans la manière de les atteindre. L'injonction : « regarde ! » transforme déjà, dans l'éducation familiale, certains moments précis en « situations pédagogiques ».

Mais, les sociétés devenant de plus en plus complexes parce qu'elles inventent des savoirs symboliques équivalents de l'action, le langage et surtout l'écriture, les écoles deviennent nécessaires ; le pédagogue, cet esclave faisant partie de la famille, va conduire l'enfant à l'école, là où il apprendra, grâce au maître d'école, ces savoirs spécialisés.

La pédagogie semble maintenant l'appanage de l'école. Les sociétés modernes ont sélectionné un certain nombre de savoirs théoriques que les jeunes durant de très longues années doivent s'approprier, avant même d'entrer dans la « vie active ». Mais la posture pédagogique n'implique pas forcément l'existence des écoles.

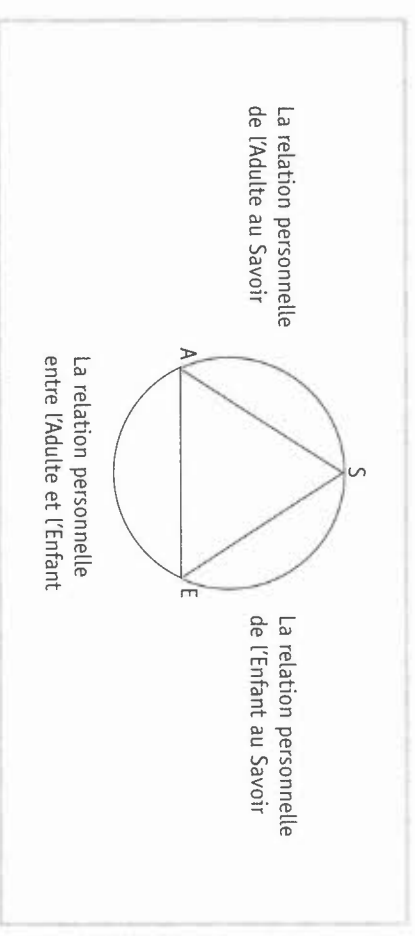
Pour construire le modèle pédagogique, nous proposons de partir du **triangle de base** (Houssaye, 1988/2000), l'adulte, l'enfant et le savoir :

- l'adulte est celui qui sait, alors que l'enfant ne sait pas encore et, surtout, l'adulte est celui qui sait ce qu'il faut savoir ;
- l'enfant reçoit une éducation par les adultes : il n'est pas encore « élève » d'une institution ; l'éducation est le plus souvent involontaire avec quelques « moments » pédagogiques ;
- le savoir est un terme assez général pour englober le savoir-faire, le savoir-être et les savoirs plus spécialisés.



1.1 Premier gradin : la relation entre les personnes

La simplicité de ce premier modèle peut déjà être troublée si l'on entoure le triangle d'un cercle : nous proposons par ce premier cercle de visualiser les relations personnelles, mais sous trois aspects : (1.1.) la relation personnelle entre l'Adulte et l'Enfant ; (1.2.) la relation personnelle de l'Adulte au Savoir ; (1.3) la relation personnelle de l'Enfant au Savoir.



La relation personnelle entre l'Adulte et l'Enfant

Elle s'établit entre cet individu singulier dont la personnalité va jouer un grand rôle et cet enfant-là qui a déjà son caractère, ses goûts, ses capacités intellectuelles. Il est certain que la relation pédagogique est bien d'abord une

relation de face à face entre deux personnes qui ont chacune leur histoire, leur style, leurs passions, leur façon de réagir. La façon dont elle se noue et dont elle évolue devra beaucoup à la rencontre de ces deux personnalités. C'est ici une approche psychologique et même psychanalytique qui va le mieux rendre compte de la rencontre. On admet en général qu'il vaut mieux connaître la « psychologie de l'enfant » pour enseigner. Mais l'intérêt de l'approche psychologique du côté du maître est moins bien perçu.

Pourtant sont aussi à considérer, par exemple, son style de communication, sa tolérance vis-à-vis des erreurs de l'élève, sa capacité d'écouter, sa souplesse ou sa rigidité, son estime de soi, sa manière de s'affirmer... tous traits personnels dont dépendra son « autorité », que l'on dit naturelle alors qu'elle est liée à un équilibre affectif et à une certaine confiance en soi qui résultent d'une histoire. Sa manière d'« aimer les enfants » serait ainsi à interroger. Quand on évoque l'amour des enfants comme motif du choix d'enseigner, il faut aller y voir de plus près ; ce n'est pas un motif suffisant ni parfois sans danger. Certaines frustrations peuvent être compensées, qui conduiront à un rapport trop exclusif avec la classe ou un groupe d'élèves. L'obsession de plaire, le désir de dominer, la demande affective trop forte peuvent initier des formes de relation au groupe, plus ou moins inquiétantes ou malsaines. Certaines réactions d'élèves (chahut ou agressivité) viennent instinctivement sanctionner ces attitudes, même si elles ne sont pas perçues comme telles.

La relation de l'Adulte au Savoir

Une autre source du désir d'enseigner peut être l'amour du Savoir. Elle paraît beaucoup plus pure. Et tout le monde conviendra qu'une passion pour les mathématiques ou une autre pour la musique sont des motifs légitimes pour devenir professeur. Il est vrai qu'un enseignant passionné par sa discipline peut parfois faire naître chez les enfants le désir d'apprendre, en donnant l'exemple d'une recherche qui mobilise ses émotions et ses joies.

Cependant, il ne faut pas que cette passion aille jusqu'à l'oubli de l'élève, ou plutôt jusqu'à l'oubli du fait que l'élève, lui, est novice et ne sait pas encore ; le professeur érudit, brillant, passionné par sa discipline, n'est pas toujours à l'abri de l'impatience et du mépris. « Ce que les professeurs ne comprennent pas toujours, c'est que les élèves ne comprennent pas », a écrit Bachelard (1938/1993).

Si le souci de l'élève fait défaut, et si les connaissances concernant les processus d'apprentissage sont absentes, le rapport passionné au Savoir ne suffit pas non plus. Le professeur réussira avec des élèves des grandes classes, déjà intéressés, avec qui il partagera une complicité intellectuelle ; mais le travail pédagogique plus obscur, qui demande tant de patience et de répétitions, lui sera plus difficile.

En résumé, ce qui constitue le projet d'enseigner n'est ni l'intérêt pour les seuls enfants (« J'adore les enfants ! ») ni l'intérêt pour le seul Savoir (« J'aime les maths ! »), mais le désir de faire partager le savoir, et donc de l'enseigner aux

La relation personnelle de l'Enfant au Savoir

Le désir de savoir s'origine d'abord dans la vie affective la plus profonde. Pour comprendre ce que l'on appelle « la motivation » de l'élève, il faut replacer ses premiers liens à la connaissance dans le contexte de ses premiers émois (scène primitive, énigme de l'Œdipe, secret des adultes, traumatismes, maltraitance). Chez certains enfants, des inhibitions sévères peuvent déclencher certains refus de savoir. Pour la plupart, un certain style de découverte va sous-tendre l'appétit de connaître. Le savoir peut être une énigme à déchiffrer, ou un objet à dérober... (voir chapitre 3).

Mais si elle éclaire bien certains mécanismes de déni et montre comment se construisent les inhibitions, la psychanalyse ne s'interroge pas sur les conditions sociales de l'accès au savoir. C'est la sociologie qui étudiera les conditions sociales objectives de l'illettrisme ou les conditions liées à l'imaginaire social, quand le Savoir est refusé par tout un groupe, en raison d'interdictions franches ou détournées, de préjugés ou de stéréotypes... Que l'on pense à l'interdiction d'apprendre à lire aux Noirs dans l'Afrique du Sud de l'apartheid... Que l'on pense aux barrières légales ou morales dressées contre l'instruction des filles, encore au dix-neuvième siècle ; le savoir était alors qualifié pour elles de « vaine science » chez les conservateurs catholiques. La troisième république française elle-même, qui a voulu l'égalité de l'instruction pour les filles, leur réservait des enseignements qui les préparaient à leur vie future de ménagère (couture, cuisine).

1.2 Deuxième gradin : les phénomènes de groupe

Au niveau d'analyse que nous venons de faire (premier gradin), il s'agit de comprendre la relation pédagogique à partir des concepts et des théories psychologiques et psychanalytiques, comme si la relation se nouait seulement entre l'adulte et l'enfant en privilégiant leur relation personnelle. Mais, en réalité, la relation est rarement de face à face. L'École n'est pas le préceptorat. Le maître s'adresse toujours à un **groupe d'élèves** qui sont réunis pour apprendre. La relation entre les personnes n'est qu'une composante d'un ensemble plus complexe.

Le triangle de base n'a plus dès lors la belle simplicité du début, car le maître a toujours affaire à **des** élèves, ce qui entraîne des effets spécifiques que nous appellerons « phénomènes de groupe ». En gardant encore les trois pôles du triangle nous distinguerons trois aspects : (2.1.) les phénomènes de groupe dans la classe (communiquer) ; (2.2.) les méthodes de groupe pour faire travailler les élèves (enseigner) ; (2.3.) l'intérêt du groupe pour les apprentissages (apprendre). Nous montrons ainsi d'un étage jusqu'au deuxième gradin.

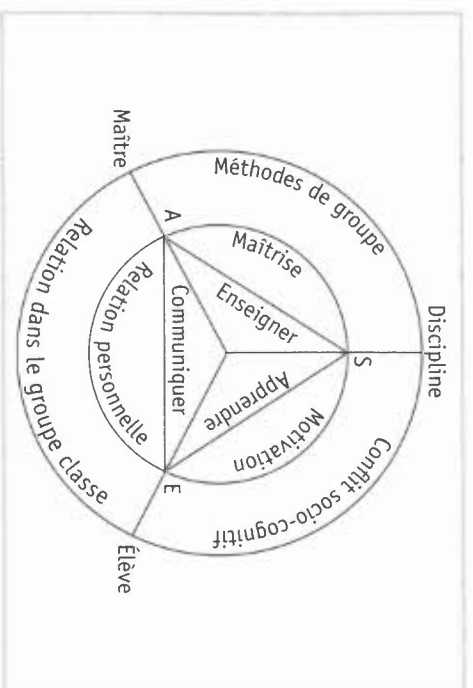


Schéma 2
Les relations dans le groupe (deuxième gradin)

Les phénomènes de groupe dans la classe (communiquer)

Les réactions dans un groupe ne sont pas la somme de réactions individuelles ; l'existence même du groupe (plus ou moins spontané ou structuré) fait naître des formes d'actions chez les individus tout à fait spécifiques soit par contagion émotionnelle (panique dans une foule, chahut dans une classe) soit par la constitution d'ennemis nécessaires à la cohésion du groupe (division en clans, bouc émissaire) soit par amplification des postures individuelles (prestance, garder la face) (voir, dans le chapitre 3, les exemples concrets de phénomènes de groupe rapportés).

La classe pour les élèves est un lieu où l'on apprend, mais c'est aussi un lieu où l'on construit sa relation aux autres. Être reconnu par ses pairs est au moins aussi important, pour les enfants, qu'être apprécié par le maître, ou devenir bon élève. Il ne faut pas oublier qu'à l'école il y a des cours de récréation : les relations qui s'y nouent peuvent être très fortes et venir troubler le climat de la classe. Le groupe des pairs, dans une classe, a ses clans, ses codes, ses *leaders*, permanents ou fluctuants. Il prend forme à partir d'affinités personnelles, mais aussi sociales ou ethniques, souvent antérieures au scolaire. Le maître oublie souvent cette « socialisation parallèle » qui est pourtant capitale pour la vie de la classe dans son ensemble. Le temps et l'énergie que dépensent les enfants pour trouver leur place parmi les autres les empêchent souvent de se consacrer totalement à leur tâche scolaire. Les interférences entre des lois internes au groupe des pairs (code de l'honneur, *omerta*) et les lois proclamées du groupe classe sont souvent à prendre en compte dans les actes d'indiscipline. Ce n'est pas toujours le bon élève qui a le plus de prestige, mais celui qui a une compétence particulière, parfois réelle, mais mal reconnue par l'école (très bon en dessin par exemple) ; il joue parfois un rôle un rôle dans son quartier que l'école ignore.

À l'école, on n'apprend pas seulement les savoirs programmés par l'institution, on apprend à vivre avec les autres, mais par des régulations spontanées qui ne sont pas toujours les meilleures. Le rôle du maître et plus largement celui de la « vie scolaire », selon l'appellation française du service qui prend en charge tous les aspects qui ne concernent pas directement l'enseignement, seront d'éduquer à un vivre-ensemble plus policé qui visera à former des adultes respectueux des autres personnes.

Les méthodes de travail en groupe (enseigner)

Dans une classe traditionnelle, le groupe des pairs est toléré à l'extérieur, mais ignoré dans les temps d'enseignement. A vrai dire, il n'apparaît que sous ses aspects négatifs (bavardage, interruptions, chahut, organisation d'un refus), car les échanges transversaux ne sont pas acceptés ; seuls sont reconnus comme légitimes les échanges Maître/Élève initiés et contrôlés par le maître. La communication entre pairs se fait forcément à la marge, de manière illicite, ou pour contester l'ordre établi. Parce qu'il est conçu sans lui, l'ordre de la classe réprime le plus souvent les manifestations du groupe des pairs.

Mais il existe des classes où la dynamique propre des groupes est prise en compte et utilisée en vue du travail scolaire ; ce renversement caractérise toutes les formes de travail de groupe : la force que constitue la volonté commune des élèves n'est plus redoutée, elle est souhaitée, canalisée en vue d'un travail collectif. Ce renversement caractérise l'éducation nouvelle et diverses formes de méthodes actives. Les formes d'organisation, les avantages et les limites du travail de groupe ont été longuement analysés (Peyrat-Malaterre, 2011).

L'intérêt du groupe pour les apprentissages (apprendre)

L'un des résultats incontestables des recherches en psychologie cognitive est celui-ci : le développement de l'intelligence d'un individu ne peut s'expliquer hors des interactions sociales. On peut être tenté de parler de l'« intelligence d'un enfant » comme s'il s'agissait seulement d'une qualité de sa personne ; mais, dès son plus jeune âge, l'enfant a construit ses schèmes sensori-moteurs non seulement par des interactions avec les objets, mais aussi grâce à des échanges avec ses pairs. On ne peut plus croire, comme le présentait parfois Piaget au début de ses observations, à un tête-à-tête de l'Enfant avec le monde des choses.

Les courants qui ont prolongé les thèses de Piaget ont montré l'importance de la communication sociale pour le développement de l'intelligence. L'interaction avec d'autres est structurante ; elle produit des effets cognitifs ; mais il faut comprendre que l'autre n'intervient pas forcément pour être imité ou pour accompagner l'action comme modèle ou tuteur ; il intervient aussi par ses réponses « en conflit » avec celles du sujet.

Nous venons de présenter les phénomènes de groupe dans le système scolaire, avec leur particularité pour l'apprentissage des enfants ; mais il faut aussi voir l'intérêt

de ce niveau d'analyse pour beaucoup d'autres institutions ; sans même la médiation d'un objet à enseigner, le groupe, en tant que réunion spontanée de personnes, en tant que collectif de travail ou sous-ensemble d'une institution plus vaste, est souvent **le lieu propice au surissement des conflits, le point d'articulation entre les motivations personnelles et les règles du jeu de l'institution**. Ainsi, dans un hôpital (dont la finalité est d'ordre thérapeutique et non éducatif), on pourra tout autant définir :

- un niveau de relations interpersonnelles,
- un niveau de relations dans l'équipe des soignants (collectif de travail),
- un niveau de relations qui tient aux statuts dans le système hospitalier.

Le groupe plus restreint, où les personnes sont en contact journalier dans leur travail, est à l'articulation des motivations et émotions personnelles et des exigences de l'institution.

Il nous reste ici à définir le troisième niveau, l'institution scolaire, pour compléter notre modèle centré sur les situations pédagogiques. Nous allons monter d'un gradin pour comprendre plus précisément ce dernier niveau.

1.3 Troisième gradin : les déterminants institutionnels

Nous allons nous en tenir à l'établissement, même si nous sommes conscients que l'institution scolaire est plus vaste et plus complexe que l'établissement ; elle englobe d'autres organismes, tout un appareil administratif et technique, des centres de décision qui dépendent d'un ministère et d'une politique scolaire qui dépend elle-même de choix politiques plus larges et donne naissance aux multiples réformes que les enseignants redoutent ou espèrent.

L'établissement du premier ou du second degré est bien le lieu où s'appliquent concrètement les lois et règlements, où le système scolaire devient présent pour les individus qui vont acquérir à leur statut (chef d'établissement, professeur, conseiller principal d'éducation, d'orientation ou d'information, élève, etc.).

Au niveau institutionnel, nous voulons insister sur les rôles, les manières d'être propres à un statut, qui donnent aux relations entre les individus un caractère social irréductible aux styles ou choix individuels. Il faut essayer de repérer ce qui détermine les conduites, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non parfois. L'institution a son histoire, ses règles du jeu, déclarées, mais surtout implicites, elle contraint et soutient tous les acteurs (voir chapitre 3).

Nous envisagerons successivement (3.1.) les relations dans l'établissement (communiquer) ; (3.2.) les conditions institutionnelles d'enseignement (enseigner) ; (3.3.) les effets de l'institution sur les élèves (apprendre).

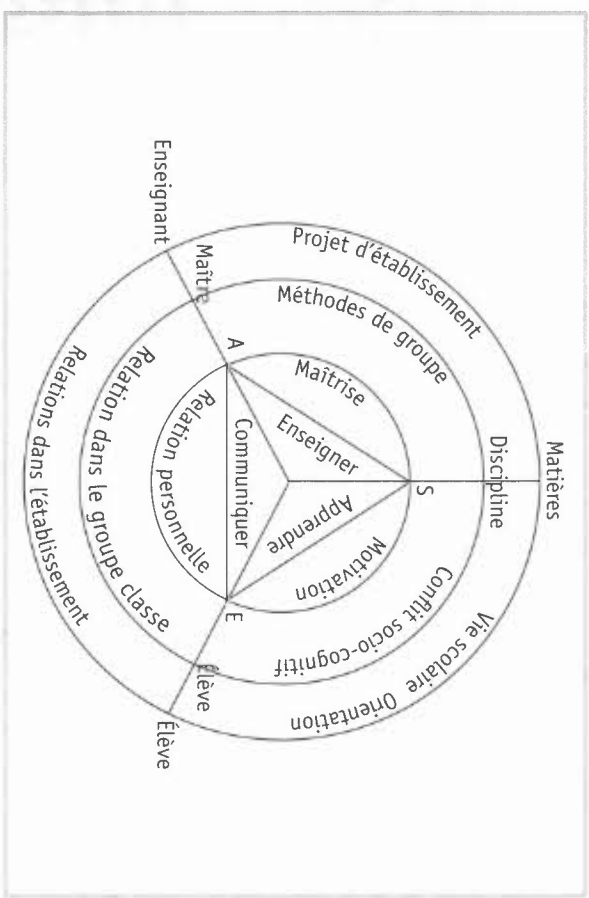


Schéma 3
Les relations dans l'établissement (troisième gradin)

Les relations dans l'établissement (communiquer)

Ce qui était évoqué à propos de la cour de récréation doit être repris et prolongé ; à vrai dire, la cour et les autres lieux collectifs de l'établissement sont des espaces où le groupe des pairs d'une même classe se distend et se dilue. La rencontre avec des élèves plus âgés caractérise ce niveau. Quand nous partions de phénomènes de groupe, il faut ajouter que le groupe des pairs peut lui-même être dominé, menacé, harcelé par des élèves plus âgés souvent ; la cour est une jungle où règne la loi du plus fort, où s'établissent des formes d'organisation archaïques : clan, vendetta, caïd et ses protégés, non-mixité, dévalorisation des plus faibles.

Un travail collectif fait avec des conseillers principaux d'éducation en formation, futurs responsables de la vie scolaire dans leurs établissements, nous a montré que les souvenirs personnels de violences subies se situaient souvent à l'école élémentaire ou au début du collège (secondaire inférieur). Ces violences n'ont rien à envier à celles des cours des prisons parfois, quand, du fait d'espaces restreints, des bandes d'enfants plus âgés font régner la terreur (voir, dans le chapitre 2, la fiche sur les violences scolaires).

Les relations dans l'établissement entre les adultes sont moins brutales, même si elles sont souvent conflictuelles. Elles sont régulées en tout cas par les statuts des uns et des autres qui leur assignent des rôles et, d'emblée, distribuent les fonctions (voir chapitre 3).

Les conditions institutionnelles d'enseignement (enseigner)

C'est au niveau institutionnel que l'on peut parler plus exactement de « situation » pédagogique ; car on voit bien que l'analyse de la simple « relation maître/élève » ne suffit pas. L'établissement est un dispositif d'ensemble, où sont présents non seulement des enseignants, mais aussi des personnes jouant un autre rôle (directeur, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation, surveillants, documentaliste, infirmière, personnel de service, etc.), où interagissent aussi des espaces, des règlements, des matériels divers pour enseigner. C'est donc un dispositif où interviennent des personnes, des choses, des objets techniques et des règles administratives et juridiques.

Le lieu de la pédagogie est avant tout la classe, mais la classe dépend elle-même de **décisions institutionnelles**. La classe est insérée dans une institution scolaire qui a défini son existence, ses effectifs, son lieu d'exercice. Ce groupe d'enfants du même âge qui suivent ensemble des enseignements de même niveau a été inventé par les Frères des écoles chrétiennes ; son efficacité a fait ses preuves. Il ne s'agit pas cependant d'une organisation immuable qui ne peut être questionnée. Des courants pédagogiques ont fortement remis en question ce type de regroupement en montrant l'avantage de classes où le tuteurat peut s'installer entre élèves plus savants et élèves novices par exemple. Le groupe-classe conçu selon le modèle frontal d'un seul maître *devant* ses élèves est contesté depuis des décennies.

Pendant longtemps, les aspects pédagogiques et administratifs ont été nettement scindés. L'évolution vers une conception plus imbriquée des deux a correspondu à une plus grande autonomie des établissements et à une vision nouvelle et élargie de la pédagogie. Ainsi, on a instauré le projet d'établissement qui permet à la fois :

- de donner une identité à l'établissement,
- de mieux finaliser les enseignements,
- de constituer des équipes autour d'objectifs communs pour des activités qui sortent de la classe.

Dans le secondaire, les enseignements sont plus éclatés qu'à l'école élémentaire où le maître unique et polyvalent assure le lien ; le projet d'établissement peut remédier à ce découpage en disciplines spécialisées, qui masque aux yeux de l'élève les finalités globales de l'apprentissage. Des activités interdisciplinaires concertées, organisées autour de projets précis (visite d'un musée, projet lié à l'environnement), permettent de rapprocher les disciplines et de donner sens à des enseignements trop juxtaposés (voir chapitre 3).

Les effets de l'institution sur les élèves (apprendre)

Si nous avons d'abord souligné que les élèves dans l'établissement devaient être « perdus » dans des espaces mal contrôlés et risquaient d'être pris dans des rapports violents, il faut affirmer aussi que l'établissement lui-même peut être un lieu d'éducation qui les aide à sortir de cette violence. Et cela non

seulement parce que les cours de récréation doivent être bien surveillés, mais parce que toute la vie scolaire de l'établissement peut être une forme d'organisation qui éduque l'élève. Dans la travée « apprendre », l'élève apprend justement à devenir un élève, ce qui signifie d'abord tenir son rôle, faire son métier d'élève, mais surtout devenir une personne plus responsable et un futur citoyen grâce à la vie même de l'établissement.

Le progrès incontestable des dernières années – même s'il est loin d'être achevé – recouvre aussi bien :

- l'organisation de la vie scolaire et la participation des élèves (différents conseils, délégués),
- la gestion par les élèves d'activités éducatives hors de la classe (foyer et associations),
- le droit d'expression des élèves (en fonction de leur âge).

L'éducation à la démocratie peut se faire dès le jeune âge par une mise en place de structures où les élèves ont progressivement un rôle à jouer. La classe puis l'établissement en tant que tel sont des lieux qui doivent contribuer à leur formation civique (Étienne, Amiel, 1995).

Cette construction de notre modèle nous amène ainsi à distinguer **trois travées** :

- une travée qui correspond à la relation simplifiée entre les personnes que l'on peut appeler « communiquer » ;
- une travée qui correspond à la relation du maître au savoir et à ses compétences professionnelles, « enseigner » ;
- et une travée qui correspond au rapport de l'élève au savoir, « apprendre ».

La dissociation provisoire nous permettra de bien repérer des effets venant des différents secteurs.

Quand nous ajoutons les **trois axes**, le modèle est complet. Sur les différents axes, on rencontre bien l'Adulte, l'Enfant et le Savoir, mais avec des appellations diverses lorsqu'ils se trouvent sur les différents gradins :

- sur l'axe de l'Adulte, se trouve d'abord le « maître », appellation qui connote bien sa maîtrise du groupe/classe ; puis, c'est « l'enseignant », ce qui renvoie plus à sa fonction de transmission et à son statut qu'il faudra préciser (fonctionnaire, professeur, etc.) ;
- sur l'axe de l'Enfant, on observe qu'il devient « élève » dès qu'il entre dans la



classe, et dans l'établissement il apprend son « métier d'élève », tout comme le maître, il apprend à tenir son rôle ;

- sur l'axe du Savoir dans la classe, on peut le spécifier en « discipline » terme ancien qui renvoie à la fonction de formation intellectuelle et morale du savoir scolaire, mais aussi aux problèmes de transposition didactique, puis « matière » qui connote mieux ce que deviennent les savoirs quand ils sont découpés, programmés, évalués, situés les uns par rapport aux autres, selon des décisions politiques liées en dernier ressort à des besoins sociaux.

Si l'on reprend une vue d'ensemble du modèle, le parcours des différents gradins (personne, groupe, institution) peut être lu comme une lente montée de cercles concentriques : on pensera alors aux gradins d'une arène.

Vus d'en bas, les gradins du haut sont un peu lointains ; on n'imagine pas tous les effets des contraintes institutionnelles sur les individus. Pourtant, il ne faut pas oublier leur existence : l'éducation est un fait social, les pratiques éducatives coutumières dépendent du moment historique, les pratiques pédagogiques ont des déterminants historiques et sociaux.

Vu d'en haut, du dernier gradin, le centre de l'arène est bien celui où a lieu l'essentiel de l'acte pédagogique : le moment où le maître rencontre les élèves, où il va tenter, avec toute son énergie, son savoir-faire, de les faire accéder au savoir. Cette rencontre peut devenir difficile si le maître se sent livré aux fauves et si la situation pédagogique devient une véritable corrida. Mais la rencontre sera heureuse le plus souvent si l'enseignant, grâce à son attention, à son souci de l'élève – de tous les élèves – conduit chacun à s'approprier un peu plus le savoir, à grandir, à s'émaniciper, acceptant par là même de se « donner la mort » en tant que pédagogue, mais une mort symbolique et compensée par le fait que les années suivantes apporteront leur lot de nouveaux élèves et de nouvelles rencontres.

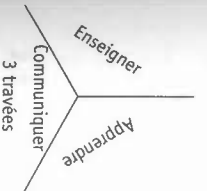
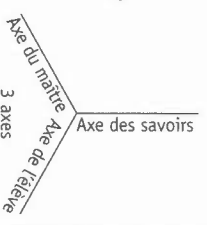
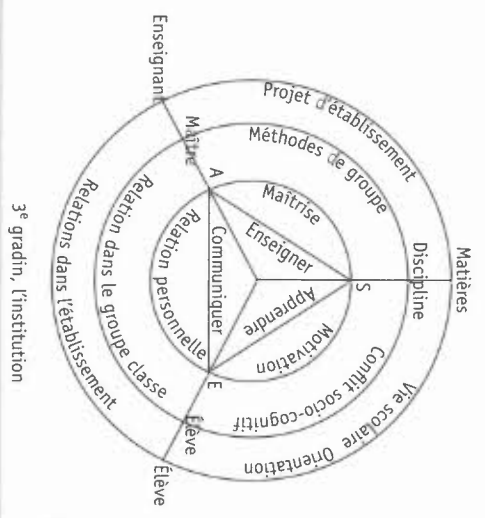
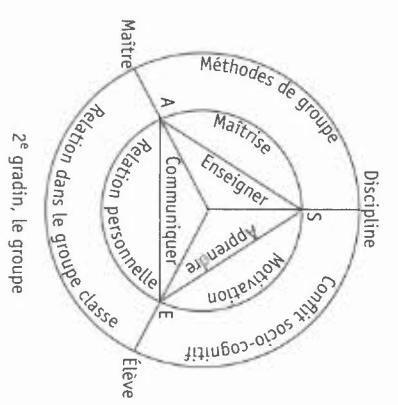
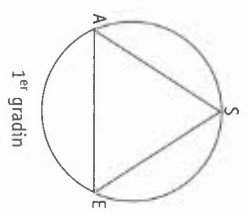
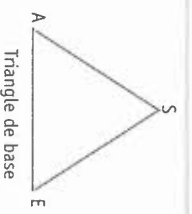


Schéma 4

L'arène pédagogique : le parcours complet