



## Elle court, elle court la France éducative : programmes à finir, savoirs de plus en plus nombreux à dispenser... Peut-on ne pas tout enseigner (et rester serein !)

**Rozenn Guibert, CNAM**  
**Ahcène Oumeddah, Gobelins, l'école de l'image**

*« On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge [tâche] ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais qu'il [le maître] corrigeât cette partie, et que, de belle arrivée [d'emblée], selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même ; quelquefois lui ouvrant chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. »*

*Montaigne*

Au cours de plusieurs réunions préparatoires, avec Lucie Paquy et Malini Sumputh, nous avons précisé l'objectif principal de l'atelier à partir du « programme », du descriptif qui nous avait été proposé par les organisateurs de l'Université d'été : faire prendre conscience aux participants de leurs allants de soi par rapport au(x) programme(s) et des marges de liberté possibles.

Les échanges au cours des réunions préparatoires et la durée très courte de chaque atelier (surtout ceux de la première journée) nous avait fait renoncer à plusieurs projets, dont celui de proposer de rédiger des « récits d'apprentissage » (Clouzot et Bloch, 1981). Cette démarche aurait été intéressante en ce qu'elle permet généralement de prendre conscience du fait que la plupart de nos apprentissages marquants se sont faits en dehors de l'école. Selon ces auteurs et à partir de l'analyse qu'ils ont faite de nombreux récits, quatre conditions sont déterminantes : la **motivation** de l'individu, le **plaisir** qu'il éprouve, la **liberté** dont il dispose pour choisir les contenus et les méthodes d'apprentissage et pour suivre le rythme qui lui convient, **l'expérience** vécue **sur le terrain** où [l'apprenant] peut se confronter à la réalité. Trois moyens facilitent l'apprentissage : **les sources d'information** auxquelles l'individu peut avoir accès, la ou les personnes qui le conseillent, le guident ou le stimulent, **c'est le rôle de l' « Autre »**, **le rôle du groupe** comme accélérateur de l'apprentissage.

### I. Modalités de travail de l'atelier

Un questionnaire préalable a été envoyé à tous les inscrits. Pour les trois groupes du premier jour, nous avons suivi une démarche identique, c'est-à-dire un échange à partir des réponses au questionnaire et d'un travail sur des métaphores.



Les débats du deuxième jour ont été alimentés par un visionnage d'une conférence de Sugata Mitra <sup>1</sup>.

### **Questionnaire préalable**

Afin de recueillir les premières représentations et de préparer au mieux cet atelier, nous avons conçu un questionnaire en cinq questions (en annexe) que nous avons administré en ligne et envoyé à tous les inscrits à cet atelier sur les deux jours. Dix participants ont répondu au questionnaire avec des réflexions et des pistes de travail intéressantes.

### **Métaphores**

Le premier jour de l'Université d'été, comme déclencheur de la réflexion sur le thème de l'atelier, nous avons proposé un travail à partir de métaphores. Il s'agissait, d'abord, de recenser et d'inventer individuellement toutes les métaphores qui peuvent être utilisées pour parler du ou des « programmes ». Puis en sous-groupes de lister les métaphores trouvées pour les partager et de les déplier : c'est-à-dire de rechercher ce qu'évoque chaque métaphore pour chacun, quelles sont les similitudes, les différences, à quels sentiments, a priori, valeurs renvoient-elles ? Les listes sur paperboard ont ensuite été présentées et commentées en grand groupe.

Nous avons d'abord rapidement précisé qu'une métaphore permet de présenter une idée sous le signe d'une autre idée, plus frappante ou plus connue. Il s'agit d'établir un lien de conformité ou d'analogie. La métaphore aide à conceptualiser ce qui ne peut pas être compris par la désignation (ou connotation stricte). En stimulant l'imaginaire et le jeu avec le langage, ce déclencheur permet d'explorer, plus largement que les représentations sociales, les allant de soi.

### **The hole in the wall <sup>2</sup> (Sugata Mitra)**

Trop peu de participants du deuxième jour avaient participé à l'un des groupes de la première journée pour qu'il soit fructueux de faire la synthèse des productions de la veille. Celle ci sera présentée ici en troisième partie.

La proposition faite par l'équipe de conception des ateliers de visionner une conférence de Sugata Mitra paraissait à la fois frappante et rapide pour souligner le fait que l'apprentissage des enfants peut se faire naturellement. Et ainsi passer de l'idée des aménagements permis par les zones de conflits entre programmations à celle de rupture.

En effet, à partir de nombreuses expériences répétées dans plusieurs continents depuis la première nommée « The hole in the wall » menée à New Dehli en 1999, Sugata Mitra avance l'idée que « l'apprentissage [serait] probablement un système d'auto-organisation ». Il montre non seulement que « les enfants dans les groupes peuvent s'auto-apprendre par eux-mêmes à utiliser un ordinateur et Internet », mais qu'ils « peuvent s'auto-organiser et atteindre un objectif éducatif ».

---

<sup>1</sup> [http://www.ted.com/talks/lang/en/sugata\\_mitra\\_the\\_child\\_driven\\_education.html](http://www.ted.com/talks/lang/en/sugata_mitra_the_child_driven_education.html)

<sup>2</sup> Le trou dans le mur



De fait, dans les illustrations de cette conférence, ils répondent à des questions compliquées. Il suffit pour cela qu'ils disposent de sources d'informations (ordinateur relié à Internet ou avec des CD) et qu'ils soient plusieurs sur un même ordinateur. L'apprentissage est favorisé s'ils sont encouragés. Les résultats obtenus sont à la fois étonnants et durables.

Comme les « récits d'apprentissage », ces expériences ont l'avantage de permettre aux enseignants de lâcher prise et peut être ainsi, se sentant moins seuls responsables des apprentissages, de pouvoir mettre en place d'autres pédagogies : pédagogie de projets, mises en situation... et d'entamer un mouvement vers des processus de dévolution (Reuter, 2010, 65-68).

## **II. Problématique : marges de liberté et de décision**

Nous nous référerons ici au Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques dirigé par Reuter (2010), puisque : « Les didactiques ont précisément pour fonction de décrire les écarts possibles entre une programmation a priori et les conditions d'enseignement et d'apprentissage » (Reuter, 2010, 185).

Programmation didactique

Le tableau ci-dessous tente de mettre en évidence les zones de conflit entre programmations didactiques présentés dans l'article « programmation didactique » et aussi la possibilité de rupture. Il existe au moins deux zones de conflit repérables.

- Une première entre la programmation didactique nationale et la programmation didactique de l'enseignant. La France détermine un programme identique pour l'ensemble du territoire national » (Reuter, 2010, 184), un participant a précisé que c'était le « modèle républicain ».
- Une deuxième au sein même de la classe. « La progression prévue par l'enseignant correspond rarement à la progression des apprentissages, dans la mesure notamment où le temps des apprentissages n'est pas linéaire, ni progressif. » (Reuter, 2010, 185). Mais dans les deux cas, il ne s'agirait encore que d'une gestion de la chronologie et du rythme. « L'enseignant organise des contenus d'enseignement dans une durée plus ou moins longue. » (Reuter, 2010, 183).



Prograrmation	Pédagogie traditionnelle	Pédagogie du projet	Pédagogie Freinet
Cursus scolaire	Textes réglementaires nationaux		
Curriculum prescrit Ensemble des programmes disciplinaires			
<i>Conflit entre les programmations nationales et les progressions</i>			
<b>Programmation didactique prescrit</b>	Programmation de contenus a priori	Rupture	Programmation d'activités Les contenus sont les résultats des activités
	<b>Progression prescrite</b> Séquences didactiques (en français Cycle (en éducation physique et sportive)		Programmation de situations didactiques
<i>Conflit entre la progression a priori et la programmation en acte</i>			
<b>Programmation réelle, en acte</b>	« Travail de gestion de la chronogenèse »1 Enseignant « Chrono-maître »2		Ajustement par l'enseignant des propositions des élèves, par rapport à l'enjeu de contenus programmés

**Programmation didactique  
D'après Reuter (2010, pp. 183-187)**

Dans ces zones de conflits (conflit entre prescrit national et progression a priori par l'enseignant et conflit entre progression a priori et programmation en acte), les enseignants éprouvent de nombreuses tensions.

La première question du questionnaire préalable a permis de recenser les différentes manifestations de l'angoisse provoquée par cette course aux programmes. Plusieurs réponses pointaient la lourdeur des référentiels et le stress que cela génère chez les enseignants qui sont censés « finir le programme ».



Entre les constats de saturation des apprenants face aux quantités d'informations reçues et les problématiques liées à l'alternance, où les jeunes sont, la moitié du temps, en entreprise, les enseignants mettent clairement en évidence une certaine « tension » dans l'exercice de leur métier. S'ajoute à cela, la modification des cursus (suppression du BEP, généralisation du BAC PRO en trois ans) qui consiste désormais à terminer un programme, qui se faisait en quatre ans (2 en BEP et 2 en BAC) en seulement trois ans avec le même public (des jeunes en difficultés scolaires ayant choisi l'apprentissage pour fuir le système traditionnel).

Se trouvant ballottés entre l'injonction officielle de « finir les programmes » - gage d'une meilleure formation des jeunes - et l'impossibilité pratique d'y faire face, les enseignants mettent en place différentes stratégies de contournement en s'adaptant aux différents contextes et en faisant preuve d'une intelligence pratique qui les aide à gérer au mieux ladite « tension ».

### **Conflits**

Même en restant dans une optique de pédagogie traditionnelle, les enseignants ont des marges de liberté. Un participant dit qu'il programme en juin le déroulement de l'année suivante, mais ensuite cette programmation est à réajuster en fonction des niveaux des apprenants. Il est alors question de rythme : il faudrait accélérer ou ralentir. L'enseignant serait-il réduit à n'être que le « chronomaître », terme que Reuter reprend à Sensevy (Reuter, 2010, 184). « J'accélère en espérant qu'ils ont compris » I<sup>3</sup>; « repenser les rythmes d'apprentissage » VI, mais qui alors finit le programme, l'enseignant est-il encore suivi ou poursuit-il seul sa course comme le prof de gym (dans le film de Truffaut, les 400 coups) qui se retrouve seul à courir, lâché subrepticement par ses élèves, les uns après les autres ? L'enseignant n'a-t-il comme marge de liberté et de décision que le rythme qu'il donne lui-même à son enseignement ?

### **Rupture**

Les réponses au questionnaire préalable montrent que les solutions envisagées - au delà de la gestion du rythme et des impasses insatisfaisantes -, peuvent être en rupture avec la pédagogie traditionnelle : « La pédagogie par projet est un bon outil, nous l'utilisons. Mais aussi dans l'urgence, ce qui laisse un goût inachevé. L'enseignement mutuel est une piste intéressante. » VII ; « Les guider dans un auto apprentissage » IV.

Rupture, quand est adoptée une pédagogie qui part des intérêts des élèves (questions selon Reuter, 2007, « complexes d'intérêt » selon Freinet, 1969), quand l'élève dans une optique à la fois de reliance et de dévolution se sent concerné par les problèmes posés, parce qu'ils ne le touchent pas seulement comme élève mais comme personne, comme sujet. Ce qui suppose que l'enseignant soit lui aussi présent comme sujet, et comme auteur : « l'auteur est un sujet vu sous l'angle de la responsabilité, inscrit dans la temporalité » (Ardoino, 2002, 259).

---

<sup>3</sup> Les nombres romains renvoient aux réponses au questionnaire et les codes avec deux chiffres arabes renvoient aux relevés sur paperboard des ateliers puis des groupes du premier jour







- **ils structurent**

Ils peuvent être : « colonne vertébrale » ; « ossature » ; « squelette » ; « canalisation ». Ce que semble contredire : « une recette de cuisine dans le désordre » 12 et aussi dans le même groupe : « C'est comme un puzzle ! » 12. Ce désordre conduit-il à la liberté d'organiser ?

**Et si on fait preuve de créativité...**

Au-delà de cette dichotomie, il est possible d'adapter, d'accommoder les programmes. De nombreuses métaphores et leurs commentaires laissent la possibilité de marges de liberté et de créativité. Ainsi, pour le groupe 13 qui au-delà de la liste demandée, présente une réflexion plus organisée et termine son poster par une bulle intitulée « créativité : la madeleine : à la recherche du temps perdu ; le jeu ; allumer les lumières ; plaisir ; temps (savoir « perdre » du temps » ; objectif : éviter la boulimie ; impulser ». ou encore : « Une liste d'ingrédients que tu cuisines à ta sauce en laissant mijoter un an ou deux. Gare à l'indigestion ! » 14 ; « une boîte dans laquelle tu pioches tes outils afin de construire au mieux un chemin qui mène à la réussite » 14 ? « Une belle architecture imposée ; à chacun de la personnaliser » 14 ; « Un jeu d'échec (stratégie, on s'adapte) » 31.

Il s'agirait même là de survie : « une carte de restaurant (le 'trade off') » 23.

Avec « un nœud gordien » 22, on va là bien au-delà de la liberté d'adaptation indiquée par le ministère, on est dans la rupture, la prise de pouvoir.

Les moyens d'agir sont même précisés par le groupe 13 qui propose « progression : progrès, compétences, maturité confiance » et dans la même bulle « levier : savoir s'appuyer sur les jeunes ». Ici les jeunes apparaissent, alors que dans la plupart des autres métaphores, le problème semble surtout envisagé du point de vue des enseignants.

Les aménagements et les ruptures possibles à tous les niveaux de la programmation didactique sont présents dans ces quelques lignes.

**Conclusion**

Au-delà de l'ambivalence, au-delà d'une opposition caricaturale entre obligation et guide, les réponses des participants montrent nettement une liberté et une audace qui ne demanderait sans doute qu'à être soutenues pour opérer des ruptures par rapport aux pédagogies traditionnelles.

Ce qu'a d'ailleurs clairement exprimé une des participantes de l'atelier d'approfondissement. Elle a rappelé le problème qu'elle avait déjà mentionné la veille et qu'elle rencontre à propos d'une partie du programme de BTS qu'elle doit enseigner parce que ces notions, qui n'ont-elle semble-t-il pas de sens pour ses élèves, risquent de faire partie de l'examen. Au cours de l'atelier elle a déclaré que son problème était résolu : elle avait décidé d'adopter une pédagogie par projet. La suite du travail qu'elle souhaite entamer, avec l'aide du CIRPP, montrera dans quelle mesure effectivement cette rupture permettra d'atténuer ou de résoudre tout à la fois la tension qu'elle ressent et les difficultés d'acquisition des élèves.

Les participants ont à différentes reprises souligné que les élèves apprenaient ce qui avait du sens pour eux.



