

Sylvain Connac

Enseigner sans exclure

La pédagogie du colibri

Préface d'André de Peretti



Composition : Myriam Labarre

Illustrations (pages 10 et 212) : Romain Soulcie

© 2017, ESF éditeur

© 2023, ESF Sciences humaines

SAS Cognitia

37, rue La Fayette

75 009 Paris

2^e édition 2023

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN 978-2-7101-4623-0

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
en fin d'ouvrage et sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

À Nanou

Je remercie les enseignants et les équipes qui s'engagent dans des démarches de changements pédagogiques et œuvrent au quotidien pour que l'école favorise le progrès de tous les élèves. Je remercie spécialement celles et ceux qui m'ont accepté dans leurs classes, et dans leurs réseaux de partages, pour que je puisse réaliser ce travail de recherche.

Je remercie également Mireille Laporte-Davin, Cédric Léon et Eric Maleyrot pour la qualité de leurs relectures.

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Table des matières

Préface	7
Introduction	9
De la pédagogie qui dérange.....	9
De la pédagogie qui inclut.....	11
De la pédagogie proactive.....	12
De la pédagogie du colibri.....	15
1. Comprendre les inégalités scolaires	19
Quel est l'état connu du système éducatif français ?.....	19
Difficultés et inégalités scolaires.....	22
Qu'est-ce qu'une école juste ?.....	32
Établissements privés et établissements publics.....	37
Les réponses habituelles apportées aux inégalités.....	38
2. La place des leçons dans un processus d'apprentissage	57
Des leçons et des représentations.....	58
Des apprentissages qui se construisent.....	60
L'intervention de l'enseignant.....	65
La structuration d'une leçon.....	67
Le travail personnel (hors l'école).....	70
Les pratiques de classes inversées.....	73
3. Évaluer sans décourager	83
Une évaluation cohérente avec les pratiques coopératives.....	85
Rétroaction et boucle évaluative.....	87
Enseignement et évaluation.....	91
La correction des exercices d'entraînement.....	94
L'autocorrection.....	96
Les livrets de progrès (ou livrets d'évaluation).....	98

Notes, smileys, brevets, ceintures de couleurs ?.....	100
Le peloton et le yaourt	104
4. Autonomie et responsabilité	107
Le concept d'autonomie en pédagogie.....	107
Le concept de responsabilité en pédagogie	111
Autonomie et responsabilité.....	116
Des espaces de libertés institués	117
5. L'individualisation par les plans de travail.....	129
Aux origines du plan de travail : le plan Dalton de Helen Parkhurst.....	130
Critères de validité des plans de travail.....	138
Quelques exemples diversifiés de plans de travail.....	149
6. L'organisation de la coopération entre élèves	155
La coopération : une notion polysémique	157
L'organisation du travail en petits groupes.....	162
L'organisation de l'aide et du tutorat entre élèves	166
7. Construire une discipline et une autorité éducative	179
Autorité et inégalités.....	180
Qu'est-ce que la discipline et l'autorité ?	182
Trois familles d'autorité	184
Trois déclinaisons de l'autorité éducative	188
Comment construire une autorité éducative ?.....	190
Entretenir le calme dans une classe.....	197
Conclusion.....	203
Les points d'appui d'une pédagogie du colibri	209
Glossaire	211
Bibliographie.....	221

Préface

Le colibri ou l'art de la « présence-distance »

Je me réjouis que la silhouette et les gestes du colibri soient invoqués une nouvelle fois pour illustrer les modalités ardues du métier d'enseignant.

Dans ce métier, il importe à ses titulaires de se préoccuper des progrès à faire accomplir par une diversité d'individus, aux tempéraments et goûts variés : qu'on ne peut croire ou faire croire tous identiques, dans leurs capacités d'acquisition de savoirs et savoir-faire, et donc de progressions envisageables.

Les objectifs à faire atteindre ne sauraient donc être obtenus qu'avec une variété temporelle et une diversité de précautions et d'adaptations. Car il s'agit bien de porter attention aux inégalités scolaires, à la place dévolue aux leçons et aux devoirs, dans l'équilibre des tâches scolaires ou universitaires, de même qu'à l'évaluation qui doit encourager et non sélectionner. Il faut assurer une juste balance entre autonomie et responsabilité ou à l'individualisation des places de travail.

Précautions ? Adaptations ? Dans les formes d'action enseignante ? La façon dont agit le colibri pourrait en éclairer les traits ? Essayons !

Le colibri se donne, en effet, des chances pour aspirer, dans les fleurs, les portions de nectar dont il a avidement besoin. Toutefois, comme son bec est terriblement pointu, au moment où il va aborder une fleur, il doit bien aller au plus près d'elle ; mais en laissant aussi bien une petite distance pour se garder, à temps, de la piquer. De la sorte, avec sa langue plus longue que son bec, il peut donc rafler seulement une petite lampée du nectar désiré, sans mettre à mal la fleur. Mais il lui faut revenir sans cesse, en ces conditions de précaution, pour arriver à obtenir une dose suffisante dudit nectar.

Ainsi, le colibri joue ses chances de subsistance, professionnellement (à sa façon de volatile), en se gardant d'en abuser. Il joue de son énergie, en quelques chutes libres, au maximum, mais en s'arrêtant à temps ; et en ne cessant de recommencer ses approches audacieuses et ses éloignements raisonnables.

N'est-ce ainsi un modèle de force qui peut s'amplifier, sachant qu'elle sait s'arrêter quand il le faut ?

Mieux encore, n'est-ce une modalité d'autorité qui s'exerce, avec discernement, en dictant des objectifs et des tâches à exécuter, pour des individus ou des groupes, ayant des limitations variées, desquelles le responsable prend soin de justement tenir compte ?

Ou encore, ne serait-ce une fonction des responsabilités, confiées dans le cadre d'une organisation sociale : en vue de faire réaliser des activités productives dont ladite organisation a la charge ?

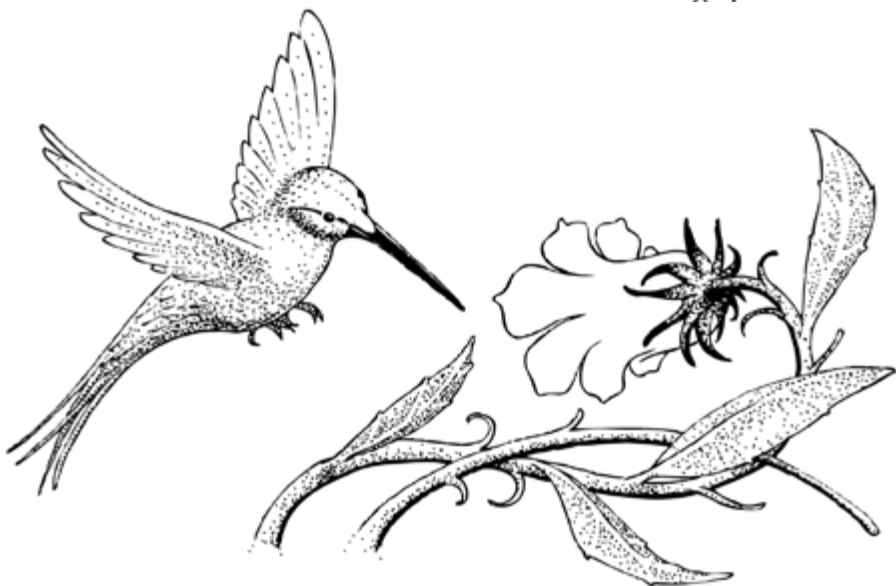
Pour aboutir, j'ose réunir ces concepts de « force », « d'autorité », de « responsabilité », en vue de faire discerner leur triple application aux rôles d'enseignant et/ou d'éducateur. À eux le soin de remplir leur devoir en faisant acquérir harmonieusement des savoirs et des savoir-faire en « imposant » un ordre.

Les approfondissements ou les approches qu'on aura la bonne idée d'accomplir, chapitre après chapitre, ont la qualité de faire s'épanouir les pensées de tout lecteur. Profitez-en, dans le respect mérité par l'enseignement, au fronton de l'éducation, pour ce qu'il apporte à la nation.

Et aussi en toute simplicité, à l'exemple du colibri !

André de Peretti

André de Peretti
17.02.17



Introduction

À quoi sert de faire de la pédagogie ? C'est une question difficile parce qu'elle n'arrive pas toujours d'emblée. Souvent, on cherche à faire en sorte, pour se rassurer que l'on est en mesure de tenir un groupe, de ne pas se faire « bouffer », d'être écouté et de pouvoir, au moins quelques fois, repérer chez les élèves des effets positifs de nos interventions. « *Moi, je me retrouve face à mes élèves quand j'arrive le matin dans ma classe et j'ai 27 élèves, en face de moi, forcément je me dis que quelque part je vais être obligé de gérer un groupe, avec plein de personnalités différentes avec des phénomènes de groupe.* » (Sébastien, cité par Robbes, 2016, p. 86) Au début, ce ne sont pas forcément les idées qui comptent, plutôt d'être conforté dans sa capacité à exister dans la relation éducative. Mais rapidement, la quête de sens apparaît et l'on cherche naturellement à trouver les raisons qui nous poussent chaque matin à faire au mieux notre travail.

De la pédagogie qui dérange

J'ai été animateur, directeur de centres de vacances, formateur BAFA/BAFD, professeur des écoles, formateur d'enseignants et maintenant chercheur. J'ai toujours retrouvé, de diverses manières, la même réponse : on fait de la pédagogie pour essayer de s'adresser à tous les enfants, tous les adolescents, tous les stagiaires, tous les étudiants, tous les enseignants, dont on a, l'espace de quelques instants à quelques mois, la responsabilité des apprentissages. Philippe Meirieu explique brillamment que la pédagogie s'est toujours construite dans les marges, auprès des plus démunis, des exclus, de ceux qui ne comprennent pas facilement, des rebelles, dans les milieux les plus extrêmes. Il explique aussi qu'aujourd'hui, en raison de la diversification des publics, cette marge est de plus en plus au centre de la page et concerne une majorité de jeunes. Faire de la pédagogie est donc le compagnon de tout éducateur, d'abord parce que s'engager pour ceux qui n'en ont aucun besoin est inutile, ensuite parce que ce défi est ce qui donne de la saveur à nos métiers, enfin parce que c'est ce qu'attendent de nous tous ceux qui fondent en l'école l'espérance du bonheur et de l'émancipation.

Pourquoi la pédagogie a-t-elle si mauvaise presse ? Pourquoi n'est-ce pas un domaine sur lequel il y a consentement, si, justement, elle vise un bien-être démocratisé ? Comment se fait-il qu'il s'agisse de pratiques autant critiquées

et pour lesquelles il est actuellement nécessaire de se battre pour en rappeler l'essentialité ? Plusieurs réponses peuvent être avancées, en voici quelques-unes.

Historiquement, le statut de pédagogue est celui d'un esclave, en charge de l'accompagnement des enfants à l'école, où règne l'aura du magister, celui qui détient le savoir et que l'on écoute. Bien que nécessaire la fonction du pédagogue était bien inférieure à celle du maître. Cet écart d'image existe peut-être encore chez certains qui considèrent comme plus noble la posture qui consiste à donner une conférence que celle qui tend à accompagner des écoliers dans leurs premiers apprentissages. Pour avoir eu la chance de vivre ces deux situations, je peux témoigner de l'infinie richesse d'être avec des enfants, tant pour ces êtres présents que pour leurs familles et la communauté adulte dans son ensemble. J'ai même l'impression d'avoir été meilleur pédagogue avec des enfants qu'avec des adultes, dont le poids des expériences leste parfois trop nos capacités de changement.

Je remarque également que faire de la pédagogie est rarement source de plaisir. Surtout parce que l'on travaille avec des élèves pour qui il n'est pas aisé de comprendre du premier coup. Certains, par exemple, ont construit une image d'eux-mêmes tellement dégradée qu'ils préfèrent s'enfermer dans un personnage désagréable, agressif et irrespectueux. C'est pourtant auprès d'eux que la pédagogie est d'abord indispensable, pour qu'ils puissent échapper à un avenir socialement tout tracé, composé d'échecs, de vindicte et de vie gâchée. Le problème, c'est que ce sont surtout leurs camarades moins difficiles qui nous procurent de la satisfaction, parce qu'on a l'impression d'être appréciés et utiles, que nos actions semblent être efficaces et que l'on reçoit en échange des marques de reconnaissance. Pourtant, les pédagogues dont on retient l'œuvre sont celles et ceux qui ont travaillé avec les exclus, comme Paulo Freire avec des opprimés brésiliens, Jean Bosco avec des enfants livrés à eux-mêmes dans les rues de Turin, Maria Montessori dans des quartiers populaires de Rome, Johann Heinrich Pestalozzi avec des pauvres et des handicapés de Stans, et bien d'autres...¹

Enfin, faire de la pédagogie, c'est se lancer dans un pari d'éducabilité pour tous, mais aussi d'égal accès à la réalisation de soi. C'est cette idée d'égalité qui ne fait pas consensus. Elle dérange même. Pas pour tous, mais suffisamment pour entretenir le doute. Notamment à travers les grands médias qui manquent généralement de responsabilité : lorsqu'ils donnent une parole prépondérante aux plus forts et aux vainqueurs de la compétition sociale (en omettant d'expliquer que, la plupart du temps, leur réussite est surtout due à leur héritage), lorsqu'ils montrent une pratique du sport qui ne finalise l'activité physique qu'à travers les médailles, lorsqu'ils survalorisent les peurs et les émotions vives, certainement pour attirer toujours plus d'auditeurs ou de téléspectateurs, mais en n'assumant

1. Lire à ce sujet, l'ouvrage de Rémi Casanova et Sébastien Pesce (2011).

pas les effets à long terme de telles stratégies. Cela rappelle ce que B. Stiegler désigne par « télécratie » (2008). Ils oublient que d'autres sont moins à l'aise avec la parole en public (et qu'ils ne le deviendront pas sans être formés à cette parole spécifique), que la vertu est une valeur partagée, que des réalisations effectives et efficaces apparaissent et se poursuivent tous les jours, que l'optimisme conscient est la meilleure des postures.

De la pédagogie qui inclut

Alors, on crée des boucs émissaires, qui servent de défouloir pour donner l'impression qu'en les éliminant on résoudra ses propres difficultés. On priorise les intérêts particuliers alors que c'est plutôt dans la recherche des intérêts collectifs que chacun pourra tirer bénéfice. On se focalise sur des détails, même au cœur du politique, parce que c'est moins risqué de tenir une parole court-termiste et populiste que de s'aventurer dans des projets qui nécessitent du courage et de la ténacité. On devient prisonnier d'un présent et nostalgique d'un passé mythifié qui n'a de riche que le souvenir de la jeunesse perdue. On fait croire à celles et ceux qui ne l'ont pas connu qu'avant c'était mieux, et que l'on arrivait sans effort à résoudre les difficultés rencontrées aujourd'hui. Or, le monde a changé, certainement en mieux si l'on considère les progrès de la médecine, de la technologie, des transports, de la communication... et de l'éducation de par le monde ! (Lecomte, 2017) La déstabilisation provient plutôt d'une évolution des enjeux sociétaux qui ne sont plus les mêmes : ce qui prévalait il y a quelques décennies n'a plus de sens aujourd'hui.

Pendant ce temps, à l'école, par cette peur du pédagogique, on continue à exclure. Les plus touchés sont surtout les enfants soumis à de la pauvreté (17 % en 2013) ou les non-initiés à la culture scolaire (36 % en 2015). Tout cela se produit à l'abri des regards, parce que chacun tient à son image. Par exemple, beaucoup de nos étudiants se voient refuser l'accueil dans des classes, sous prétexte que l'on n'y accueille aucun stagiaire. Que souhaite-t-on leur cacher ? Certes, il ne s'agit pas d'une malveillance consciente, seulement d'un processus de reproduction. Parce que cela ne permettrait pas de se tenir droit, en tant qu'enseignant, de savoir que l'on contribue ainsi à trier les élèves selon l'origine sociale de leurs parents. À noter que, le 14 juin 2016, l'Assemblée nationale a voté une proposition de loi instaurant comme 21^e critère de discrimination la grande pauvreté. Il existe donc une discrimination pour « *particulière vulnérabilité résultant d'une situation économique, apparente ou connue de son auteur* ».

De plus, ce phénomène d'exclusion n'est ni systématique ni collectif. Il reste des espaces où la pédagogie continue à tendre vers l'intérêt de chaque enfant ou de chaque adolescent. Elle prend parfois le nom d'innovation et dispose de

quelques moyens pour être valorisée. Mais pourquoi a-t-on besoin d'une telle démarche ? N'y a-t-il pas, derrière, une volonté de médiatiser quelques foyers d'excellence pour justifier l'inertie d'une masse ? Ne cherche-t-on pas à se donner bonne conscience en encourageant quelques courageux pionniers parce que l'on n'ose pas entreprendre une large dynamique de changement avec un projet d'évolution importante de l'école ?

Pourtant, les savoirs pédagogiques et didactiques sont riches. Les connaître peut éviter d'avoir à subir, en tant qu'enseignant, l'effet Sisyphe : être condamné, pour on ne sait quelle faute, à devoir réinventer, au début de chaque carrière, l'ensemble de ce qui est nécessaire pour enseigner sans exclure. L'humanité n'a pas les moyens de trouver l'équation de l'éducation parfaite, mais ce qui a été stabilisé jusqu'à aujourd'hui peut participer à la fois à un gain de temps considérable et à une efficacité certaine du processus enseignement-apprentissage. Les longues décennies d'essais-erreurs-réussites par des générations d'éducateurs et de pédagogues, les progrès scientifiques, notamment en matière de cognition, de conation (ce qui est relatif à la motivation) et d'affect, ont mis au jour des savoirs encore incomplets mais particulièrement précieux : ils sont des aides solides pour que, au sein d'un même groupe, tous les élèves s'y sentent à leur place et progressent.

En somme, nous savons quasiment ce qu'il conviendrait de généraliser en matière de pédagogie pour une transmission optimale et démocratique des contenus de la culture humaine. Mais il reste l'essentiel : transmettre ces savoirs, apporter aux enseignants débutants, et à ceux qui disposent d'une expérience, ce socle pédagogique de base. Puis, les accompagner pour en estimer les besoins selon les personnalités de chacun, la particularité des contextes et la singularité des élèves. C'est tout le projet des sciences de l'éducation : mettre à jour des ensembles d'hypothèses confortées par des faits, dans l'optique de parfaire l'acte éducatif et le geste pédagogique. Ces théories ainsi pensées ne prétendent pas se positionner telles des vérités révélées. Elles interviennent comme des propositions pour agir, construites aussi finement et objectivement que possible. Elles attendent la controverse, essentiellement parce que c'est dans la confrontation d'avis que des avancées pourront se faire, mais à partir d'une base qui n'oblige pas à systématiquement tout remettre en question.

De la pédagogie proactive

Voici l'esprit de cet ouvrage : présenter, d'une manière claire, un état des lieux des savoirs pédagogiques pour en faciliter l'accès et espérer des évolutions futures. Proposer une synthèse des réponses fournies par la pédagogie face à l'enjeu de la démocratisation des apprentissages (que tous les enfants, quelles

que soient leurs origines sociales et culturelles, puissent accéder à leur réussite scolaire). Mettre à disposition les leviers et repères qui rendent accessibles les progrès de chaque élève, en évitant de laisser sur le bas-côté des catégories de jeunes, sans faux-semblants ni complaisances. J.-L. Derouet explique parfaitement comment l'importance sociale accordée au sujet conduit les organisations à être moins fortes dans les politiques éducatives. « *Nous sommes passés d'une pensée systématique, où l'État se voyait confier une mission d'égalité des chances par la standardisation des conditions de l'enseignement, à une conception pragmatique, qui attend des enseignants et des collectivités territoriales qu'ils réajustent au coup par coup les défauts les plus criants du système, tout en sachant que la perfection n'est pas de ce monde.* » (Derouet, 1992, p. 275) Autrement dit, pour compenser l'impossibilité de l'État à prendre en compte la diversité des élèves, c'est aux enseignants d'agir.

C'est pour cette raison que nous sommes parfaitement conscients du caractère exigeant des idées développées dans les pages qui suivent. Chez celle ou celui qui accepte de s'en emparer, cette exigence se traduit nécessairement par du travail, une probable remise en question d'habitudes éducatives intégrées depuis sa propre scolarisation, des périodes de doute et d'isolement, des temps d'échanges et de conflits avec des pairs, pour mieux dépasser ses limites. Elle prend pour compagnon d'avancée une régulation systématique des processus engagés, pour éviter de se tromper en toute bonne foi. Reconnaissons-le, cette exigence n'est pas très vendeuse. Mais elle est le prix à payer pour appréhender la complexité de l'acte d'enseigner et pour accéder au bonheur professionnel : celui de voir ses élèves progresser effectivement, de vivre des relations de qualité au quotidien, c'est-à-dire bâties sur la confiance et le respect mutuel, de la reconnaissance sociale par les parents d'élèves, de l'estime par ses collègues. C'est ce qui autorise la fierté d'un travail réellement bien fait.

En ce qui nous concerne, la nouveauté de cet ouvrage et que, jusqu'à présent, nous avons publié des écrits présentant des démarches et des dispositifs que nous avons eu la chance de vivre avec des élèves. Nous avons pris pour principe celui exprimé par Fernand Oury : « *Ne rien dire que nous n'ayons fait.* » Pas cette fois : nous n'avons pas eu le temps, avant de quitter la classe, de mettre en place tout ce qui est décrit à travers ces pages. Mais c'est justement grâce au temps octroyé par la recherche, et au travers des multiples observations d'élèves et des accompagnements d'équipes d'enseignants, que nous avons pu creuser davantage ce qui n'était au départ que le fruit de lectures et de tâtonnements. La recherche permet une double richesse pour les pédagogues : accéder à des écrits scientifiques qui présentent des résultats contextualisés, mais établis à partir de faits constatés (et pas seulement de modes ou de pensées magiques), et organiser des protocoles de collecte et d'analyse de données conduisant à cerner plus finement ce qui se joue au cœur de l'acte pédagogique. C'est avec

le systématique éclairage de ces deux familles de ressources que nous postulons les diverses organisations qui suivent.

Nous n'idéalisons pas pour autant les travaux scientifiques. « *Si l'enseignement des sciences devenait moins dogmatique, l'affrontement entre la vérité révélée, propre aux religions monothéistes, et la construction d'hypothèses ou de modèles approximatifs et provisoires pour résoudre des problèmes n'aurait pas lieu d'être. [...] Mais si la science est transmise comme un dogme et si les religions veulent imposer leur dogme, cet enjeu laïc risque d'être bien difficile à tenir et enseigner le fait religieux risque de ne pas suffire.* » (Favre, 2016, p. 10) En particulier en sciences humaines et en éducation, ces travaux conservent un statut de conjecture, malgré le long et minutieux travail de construction de conclusions propres à une recherche. Ils ne peuvent prétendre expliquer fidèlement le monde, représenter une quelconque vérité, accéder à la réalité des choses. Nous avons trop été influencés par l'allégorie de la Caverne de Platon, nous en avons trop souvent discuté avec des enfants, des adolescents, des étudiants et des adultes pour être convaincus que les apparences ne sont qu'une représentation partielle d'un univers que même une démarche scientifique ne permet pas totalement d'appréhender.

C'est à ce titre que nous rejoignons les travaux de G. Devereux (1980) et ceux de D. Favre sur une éducation à l'incertitude, surtout en matière de projets défendant une émancipation des consciences. « *Nous avons pu observer et quantifier ce phénomène en classe de SVT en 6^e, en 3^e et en terminale où la grande majorité des phrases des enseignants (86 %) sont au présent de l'indicatif avec le verbe être. Et, nous n'avons pas trouvé d'emploi du conditionnel, de formules comme "il me semble, peut-être, à ma connaissance, pour le moment..." Donc, pas de formules langagières qui suspendent le jugement, rendent la pensée moins ferme, précise son contexte et donne une place explicite à la subjectivité de l'enseignant.* » (Favre, 2016, p. 7) Les travaux que nous convoquons, et dont nous mentionnons les sources en bibliographie, se définissent par la posture de chercheur de leurs auteurs. Pour autant, la pédagogie reste un art qui trouve ses effets, non pas dans des laboratoires et des livres, mais en situation, avec des élèves et selon la personnalité de chacun. C'est pourquoi nous privilégions souvent l'usage du conditionnel pour souligner que les apports présentés n'ont qu'un statut d'indications, insuffisantes seules pour être gages d'efficacité.

Bien évidemment, nous proposons ici un projet volontariste qui élargit le principe d'éducabilité aux acteurs de l'école : tout n'est pas du ressort de la pédagogie et, bien malheureusement, nombre d'autres facteurs opèrent pour contribuer aux douloureux processus d'exclusion des jeunes scolarisés. Mais externaliser les problèmes ne les résout pas, cela ne fait juste que les éloigner de nos préoccupations. Individuellement, on n'est que peu de chose face à l'ampleur de cette entreprise. Mais si chacun y participe, il est évident que d'ici quelques années les

problématiques actuelles seront dépassées grâce à une dynamique collective. D'autres apparaîtront, parce que c'est l'essence de l'acte éducatif, mais ce seront des questions de riches, c'est-à-dire secondaires au regard des urgences qui nous concernent aujourd'hui.

C'est une première raison du titre de cet ouvrage, en référence au mouvement des Colibris initié par Pierre Rabhi. *« Une légende amérindienne décrit un incendie de forêt. Tous les animaux étaient atterrés, ils ne savaient plus que faire face à ce drame. Un petit colibri, que l'on appelle aussi "oiseau-mouche", a une caractéristique : il flirte beaucoup, il fréquente énormément les fleurs, il a toujours le bec dans les corolles, en voltigeant. À l'occasion de cet incendie, il ne renonce pas. Il va prendre quelques gouttes d'eau dans la rivière et vient les jeter sur le feu. Il repart, il s'active sans cesse. À un moment, un tatou énervé par ce mouvement lui dit :*

– Mais qu'est-ce que tu fais colibri, tu sais bien que tu ne pourras pas éteindre le feu avec tes gouttes d'eau !

Et le colibri répond :

– Je sais, mais je fais ma part. »

Les travaux pédagogiques qui sont présentés dans cet ouvrage ne prétendent bien évidemment pas résoudre seuls la problématique de la lutte contre le développement des inégalités scolaires. Faire (seulement) sa part ne suffit pas si l'environnement n'y participe pas à son tour. Mais si une solution se trouve dans une coordination des moyens, la façon dont les enseignants organisent la mise au travail de leurs élèves peut dignement y participer. C'est une posture ni facile ni confortable. Mais en refusant d'en attribuer l'entière responsabilité à ce qui se passe hors de l'école, chaque enseignant peut « faire sa part », dans l'espace où il a le plus de prise : au sein de ses classes, dans une relation quotidienne avec les élèves qui lui ont été confiés et dans un lien de partenariat avec leur famille. *« La révolution ne se fait pas en sortant du travail après cinq heures, mais ici et maintenant, le matin, chez soi, dans la rue, au travail. Commence par toi-même. »* (Pain, 2015, p. 43)

De la pédagogie du colibri

Reste une question majeure à laquelle il convient de répondre : comment enseigner sans exclure ? André de Peretti y apporte un éclairage à travers la métaphore du colibri. *« C'est le butineur des fleurs ; avec son bec pointu, quand il s'approche pour prendre le nectar d'une fleur, il court le risque de piquer la fleur. Pour éviter de lui faire mal tout en se gorgeant de nectar, il alterne une série de rapprochements et d'éloignements successifs. [...] La métaphore du colibri nous permet d'appréhender la problématique subtile de la présence et de la distance*

avec les élèves. » (De Peretti, Muller, 2006, p. 13) C'est cette métaphore qui nous permet de situer la place de l'enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité ainsi que la portée des travaux pédagogiques. Sa présence-distance est celle qui spécifie la nature de l'association avec les élèves pour faire le pari, à plusieurs, au sein d'une classe pensée comme communauté d'apprentissages, du progrès de chacun. Fernand Deligny exprime la même idée avec cet aphorisme : « *Sois surtout présent lorsque tu n'es pas là.* » (Deligny, 1960, p. 34)

C'est donc une posture d'équilibre entre de la distance et de l'intervention que l'enseignant gagne à construire. Du retrait pour ne pas être le seul à investir la responsabilité des apprentissages des élèves et pour définir avec eux les conditions d'un contrat d'association où chacun ressort gagnant. De l'intervention parce que laisser les élèves seuls, c'est choisir l'option de la grande loterie de la génétique et de l'héritage, avec toute l'injustice du caractère aléatoire de ses élus. De l'intervention aussi parce que la culture humaine n'est pas dans le même champ de la nature et, si l'on prétend accompagner les futurs adultes que l'on rencontre vers des formes abouties d'émancipation, cela passe par un long processus d'acculturation facilité par des situations de transmission. « *Transmettre, c'est donner des savoirs et des outils pour agir et pour penser, c'est donner des ressources pour pouvoir choisir. La transmission outille l'autonomie.* » (Foray, 2016, p. 37) Autrement expliqué, transmettre des savoirs c'est doter les élèves de lunettes qui leur permettront de mieux voir le monde qui les accueille et sur lequel ils auront le pouvoir d'intervenir pour en améliorer les conditions d'existence.

Cet ouvrage se décompose en plusieurs chapitres dont le principe est, à chaque fois, de décliner cette posture de retrait-intervention.

Tout d'abord, nous proposons au lecteur de mieux définir la problématique d'un enseignement inclusif, à partir d'une tentative de synthèse des travaux en sociologie de l'éducation autour de ces questions : en quoi l'organisation actuelle de l'école est-elle ségrégative et quelles en sont les conséquences principales ? La suite ne sera que dans le champ du pédagogique.

Le deuxième chapitre explore le cœur de l'acte d'enseigner, en investissant les savoirs didactiques : comment conduire une séquence d'enseignement en enrôlant les élèves, afin que ceux-ci se sentent au cœur de défis à résoudre ?

Le troisième chapitre appréhende les questions autour des pratiques d'évaluation : en quoi les évaluations peuvent participer à l'accompagnement de ce que les élèves apprennent ? Quels sont les déterminants d'une évaluation positive cohérente ?

Le quatrième chapitre s'intéresse aux concepts d'autonomie et de responsabilité : pourquoi associer les élèves au projet de leurs apprentissages participe à une gestion performante de l'hétérogénéité ?

Le cinquième chapitre détaille un outil spécifiquement pensé pour baliser le travail personnel des élèves : les plans de travail. Quelles en sont les origines ? Quels sont les éléments nécessaires pour que l'individualisation ainsi organisée ne se traduise pas par de la relégation des élèves les moins connivents ?

Le sixième chapitre détaille les organisations coopératives du travail des élèves pour que l'individualisation introduite bascule vers de la personnalisation. Comment structurer un travail en groupe paritaire ? Quelles précautions à l'aide et au tutorat ? Quelles sont les exigences de la réciprocité ?

Le dernier chapitre propose une construction de la discipline en classe, basée sur une autorité éducative. Comment faire participer les élèves à l'entretien d'un climat scolaire serein, sans menace, et propice aux déterminants de l'acte d'apprendre au sein d'un groupe ?

Nous réservons la conclusion pour ce qui, de notre point de vue, est l'avenir des pratiques d'évaluation professionnelle : comment s'assurer que les dispositifs pédagogiques choisis répondent bien aux objectifs que l'on s'est fixés ? Il s'agit de présenter les logiques des démarches d'autoévaluations professionnelles.

Nous souhaitons une excellente lecture à qui s'empare de cet ouvrage. Les intérêts devraient être doubles : s'approprier l'actualité des savoirs en pédagogie, entendue comme l'action de s'adresser aux enfants que l'on trouve dans les marges, et organiser ces savoirs en pratique, afin de se constituer comme un véritable acteur de lutte contre le développement des inégalités par l'école.

EXEMPLAIRE DE LECTURE

1

Comprendre les inégalités scolaires

Quel est l'état connu du système éducatif français ?

À la fin des années 1990, l'entente était forte sur le bon fonctionnement de l'école française. Mais les enquêtes internationales conduites par l'OCDE sont venues montrer le contraire, tout du moins en matière de démocratisation. « *Massifier n'est pas démocratiser.* » (Draelants et Cattonar, 2022, p. 51) Il n'y a pas pour autant matière au catastrophisme, qui tend à dénigrer tous les efforts consentis pour l'école. En France, le pourcentage de jeunes qui sortent sans diplôme a fortement diminué depuis quarante ans. Il reste bien inférieur à la plupart des pays d'Europe (Dubet, Duru-Bellat, 2015). En 1970, 30 % d'une classe d'âge sortait de l'école sans diplôme. En 1990, ce taux était de 15 %. En 2016, il n'est plus que de 8,5 % (Rochex, 2016). Plusieurs indicateurs montrent que l'école s'améliore, par exemple en matière de lutte contre l'illettrisme : parmi les 2,5 millions de personnes en situation d'illettrisme, 30 % sont âgées de 56 à 65 ans alors que 9 % ont entre 18 et 25 ans (ANLCI, 2013). Concernant les sorties annuelles d'élèves sans diplôme, alors que l'on restait bloqués à 140 000 en 2010, « *on vient de passer, après dix ans d'efforts, à moins de 90 000* » (Delahaye, 2022, p. 8). En somme, sans école, le développement des inégalités serait pire.

Les élèves accèdent donc mieux au niveau baccalauréat. Pourtant, « *loin de combler les inégalités dues à l'origine sociale ou culturelle des enfants, l'école française renforce ces inégalités* » (Grard, 2015, p. 8). Le problème est donc que cet accès diversifié à la réussite scolaire se produirait dans des filières socialement distinctes et hiérarchisées. Le problème devient plus grave au regard des valeurs que l'école prétend défendre dans la promotion de tous.

Quelques chiffres pour comprendre cette réalité. Environ 50 % des jeunes Français de 15 ans comptent parmi les meilleurs élèves du monde, tandis que 25 à 30 % de ces jeunes, massivement issus des milieux populaires, sont en très grande difficulté. Si 90 % des enfants de cadres et d'enseignants ont le baccalauréat sans problème, sept ans après leur entrée en sixième, ce n'est le cas que pour 40 % des enfants d'ouvriers non qualifiés (DEPP, 2016, Delahaye, 2016). Enfin,

24 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs parviennent en 6^e sans redoublement et en ayant atteint la médiane en français et en mathématiques aux évaluations nationales. C'est le cas de 65 % d'enfants de cadres, d'enseignants et de chefs d'entreprise (Jésu, 2016, p. 15).

B. Lahire (2019) brosse le portrait de plusieurs de ces enfants qui fréquentent l'école mais ne parviennent pas à véritablement en profiter, en raison des conditions de grande pauvreté auxquelles ils doivent faire face. Libertat a 5 ans. Elle appartient à une famille de Roms de Roumanie. Elle est entrée à l'école en grande section de maternelle. Elle reste dans une sorte d'entre-deux : entre l'univers familial éloigné de celui de l'école, « *souhaitant que ses enfants y soient rattachés, mais sans avoir les ressources permettant cela, et l'école, dans laquelle elle a une place, mais avec d'importantes difficultés scolaires et langagières* » (p. 143). Ashan est originaire du Sri Lanka. Il a également 5 ans mais fréquente l'école depuis le début. Il est confronté au quotidien aux difficultés de sa famille : problème de logement, de papiers, absence de reconnaissance des diplômes, non-maîtrise de la langue... Les conséquences de ces problèmes sont nettes sur sa scolarité, ses comportements face aux autorités parentales et scolaires et ses capacités à s'adapter aux différents jeux sociaux dans lesquels il est amené à évoluer. Balkis a presque 5 ans quand elle entre en GS de maternelle. Elle est la benjamine d'une famille avec quatre enfants, d'origine algérienne. Cela fait plusieurs semaines que cette famille dort dans une voiture garée devant l'école, trace d'une extrême précarité. Le père de Balkis encourage ses enfants à s'approprier le plus de nouveaux mots, mais « *la fréquence d'invalidation de sa manière de parler* » (p. 230) explique les hésitations de Balkis à répondre aux sollicitations de l'école, son attitude de retrait et son quasi-mutisme.

En France, l'école est unique, dans le sens où son organisation est la même pour tous. Malheureusement, cette « égalité des chances de départ » se traduit au final, et ce, depuis longtemps, par bien plus de chances de réussir pour les enfants de cadres que pour les enfants d'ouvriers. « *Un enfant de cadres a nettement plus de chances de réussir qu'un enfant d'ouvriers, c'est tout ce que l'on peut dire. Mais c'est beaucoup. Car lorsque les écarts statistiques sont importants, qu'ils durent et perdurent, il faut bien se demander ce qui se passe.* » (Terrail, 2002, p. 9) Les écarts de réussite scolaire associés aux origines sociales soulèvent de graves incohérences et mettent en danger à la fois l'école et la République française, car leurs destins sont liés. « *À ce niveau atteint par les inégalités, il devient absurde et cynique de parler d'égalité des chances, c'est à l'égalité des droits qu'il faut travailler.* » (Delahaye, 2015, p. 12)

Au collège, l'écart de performance est grand entre les élèves issus de familles favorisées au regard de leurs autres camarades. Le nombre d'élèves en difficulté scolaire augmente. « *La proportion d'élèves les plus en difficulté (qui ne*