

ÉDITORIAL

COHÉRENCE ET ENSEIGNEMENT. Au singulier. Alors que la classe est un lieu d'éclatements, de ruptures, d'ajustements réglés au cas par cas. Au pluriel.

Titre retenu par la rédaction à l'unanimité, après qu'un autre candidat, COHÉRENCE ET APPRENTISSAGE a été écarté. La question de la cohérence relève en effet de la problématique de l'enseignant et de l'enseignant seul. Qui définit ses objets d'enseignement par rapport...

- à la cohérence des programmes ;
- à la cohérence des choix éducatifs et pédagogiques de l'établissement dans lequel il travaille ;
- à la cohérence des équipes pédagogiques qui interviennent sur les mêmes classes ;
- à la cohérence de ses choix pédagogiques et didactiques ;
- à la cohérence de son projet pédagogique, cette année-là, avec cette classe-là ;
- à la cohérence de ce qu'il croit être l'orientation de l'inspection ;
- à la cohérence des manuels utilisés dans l'établissement ;
- à la cohérence de ses valeurs éthiques et philosophiques ;
- à la cohérence des domaines scientifiques recouverts pour partie par les disciplines scolaires ;
- à la cohérence de ce qu'il croit être la demande sociale par rapport à la matière qu'il enseigne (exprimée par exemple par les parents d'élèves) ;
- ...

Or, la plupart de ces postes – si ce n'est tous – sont eux-mêmes des lieux d'éclatements et de ruptures : ainsi en est-il des savoirs de référence dans la classe de français où se bousculent la sociologie, la littérature, la psycho-linguistique, la linguistique... et les états différents de savoir, de cadres théoriques constitutifs de chacun de ces champs universitaires. De plus, chacun de ces postes peut entrer en conflit avec un autre ou d'autres ; comment, par exemple, gérer vraiment les attendus de la pédagogie différenciée (où, entre autres démarches, est évalué le chemin parcouru par tel élève dans un apprentissage) avec l'impératif d'épreuves communes à répétition dans l'année, pour toutes les classes d'un « même » niveau ?

Sans compter qu'enseigner le français, c'est corriger des copies et enseigner l'écriture, la lecture, l'oral, la grammaire, l'orthographe, l'image... Même si la pédagogie de projet ou le travail en séquences didactiques permettent d'enseigner le

français autrement que selon ce découpage en sous-disciplines, il n'en demeure pas moins qu'il y a – entre autres – dans le cartable du collégien un manuel de lecture, un manuel de grammaire et qu'il paraît difficile de jouer pour tous les points du programme la carte de l'intégration et de l'association, sans tomber dans les écueils de la pédagogie par thème. D'autant que pour le français, les programmes peuvent être considérés comme les seuls garants de la cohérence de l'enseignement et la rédaction de RECHERCHES en est même venue à se demander si la question de la cohérence n'était pas typiquement une question d'enseignants de français. Cela dit, la question se pose de façon encore plus cruciale si l'on enseigne dans des classes sans programme (par exemple, classes spécialisées ou classe « passerelle » des collèves).

Au carrefour de ces multiples cohérences ou incohérences, l'enseignant en faisant choix et concessions établit donc sa cohérence ; il se définit un projet de travail. Pas une progression – ce qui supposerait que les enchaînements sont prévisibles et prévus, du début à la fin : concevoir une progression de ce type n'est possible que si le contenu de l'objet à enseigner est le seul principe de cohérence de l'enseignant. Or, en face, il y a les élèves, et en particulier les élèves de cette classe-là, cette année-là, à ce moment-là du trimestre. Et le projet de travail de l'enseignant n'a de chance d'aboutir que si ces élèves-là en deviennent les acteurs. Alors la progression va cahin-caha, au coup par coup, avec comme seuls garde-fous les objectifs que l'enseignant s'est fixés dans son projet de travail. Il doit ainsi régler toute une série de problèmes ; par exemple, comment commencer l'étude de telle ou telle notion ? Sûrement pas en faisant comme si les élèves ne savaient rien ; il s'agit d'enseigner avec ce qu'ils savent ou croient savoir et d'ajuster ses interventions en conséquence. Il ne sert à rien de prévoir de « faire l'attribut après le COD » si le prof. est le seul à se rappeler d'« avoir fait le COD » et le seul à savoir pourquoi il fait l'un après l'autre (ou l'inverse). Le rôle de l'enseignant revient alors à aider les élèves à établir des ponts entre leurs « bouts » de connaissances et de savoir-faire, afin de réduire autant que faire se peut l'écart entre le système de pensée de l'apprenant sur telle ou telle notion et cette même notion telle qu'elle est définie par le programme. L'écart s'avère parfois être un gouffre.

Le chemin de l'apprentissage est un chemin chaotique, plein d'imprévus, et si l'enseignant l'accompagne pas à pas et a parfois le sentiment de l'errance, l'effet de cohérence (où chaque séquence semble s'enchaîner « naturellement » à la précédente) est en fait le résultat d'une construction rétrospective. Cette effet de cohérence « après coup » est bien connu des enseignants qui se mettent à écrire ou à parler sur leurs pratiques professionnelles : c'est cette parole ou écriture qui devient vecteur de cohérence, qui peut laisser croire que tout avait été prévu. L'acte d'enseigner, lui au contraire, du moins dans sa phase de maîtrise, relève de l'improvisation ou plus exactement de la décision peu prévisible longtemps à l'avance de choisir telle ou telle démarche – parmi un stock que l'enseignant sait disponible – en réponse à l'évaluation qu'il fait de là où en sont ses élèves à un moment donné du travail.

Et puis, dans cette cacophonie générale qu'est toute classe, il y a aussi tout ce que font les élèves, tout ce à quoi ils pensent... et qui bien entendu n'a aucun rapport –

du moins du point de vue de l'enseignant et de sa cohérence – avec ce qui se joue dans la classe. Où l'on est pour apprendre : nos élèves sont censés laisser à la porte de la classe leurs peurs, les questions, leurs désirs. Comme s'il suffisait de s'essuyer les pieds en entrant en classe pour devenir enfin ce sujet apprenant qui est celui auquel pensent les enseignants quand ils font leurs préparations. La plupart des élèves parviennent à n'être qu'élèves 6 à 7 heures par jour, du moins à en donner des signes extérieurs. D'autres, non. Il y a alors plein d'intrus qui se mettent à faire brutalement irruption dans la classe. Nouvelles ruptures, nouvelles incohérences. Ainsi en est-il de ces dessins pornographiques dont les portes des toilettes sont le lieu prévu et prévisible et qui se mettent à prendre place dans la classe. Que se passe-t-il si, au lieu de les réprimer pour les rejeter à l'extérieur, l'enseignant les prend en compte dans l'espace de sa classe ? D'autant qu'à y bien réfléchir l'Histoire a toujours montré les limites du couple provocation-répression... puisque bien entendu, le jeune qui dessine ostensiblement des dessins dont l'interprétation n'est en rien équivoque agit par provocation, pour jouer – encore une fois – avec les limites de l'interdit. Or, apprendre n'est-ce pas prendre le risque de découvrir de nouveaux espaces de liberté ?

LA RÉDACTION