

« Humanité et respect des différences ».

Philippe FELLERATH, Enseignant, 5, Rue Marco Polo 66280 SALEILLES
courriel : philippe@fellerath.fr

Résumé : *Notre civilisation occidentale semble caractérisée par un « hyperindividualisme » (Lipovetski 2010). Dans son ouvrage, « L'Ère du vide » notamment, il analyse une époque individualiste, selon lui, marquée par le narcissisme, un désinvestissement de la sphère publique, une perte de sens des grandes institutions sociales et politiques et une « culture-monde » que caractérise la régulation des rapports humains, tolérance, hédonisme, personnalisation des processus sociaux, éducation permissive... De telles mutations ne sont pas sans incidences sur les élèves et les fonctions de l'école. Comment un enseignant peut-il alors œuvrer pour répondre à ces nouvelles exigences sociales que représentent le droit à la reconnaissance de chacun et le respect des différences ? Ce sera l'objet de notre démonstration. Mots-clés : individualisme – « culture-monde » – pédagogie individualisée – émancipation.*

Summary : *Our western civilization seems to be marked by « ultraindividualism » (Lipovetski 2010). In his book « The era of emptiness » in particular, he describes an individualistic period, which, according to him, suffers from narcissism, a desinterest of the public sphere, a loss of meaning in the main social and political institutions and a « culture-world » that the regulation of the human relationships stand for : tolerance, hedonism, personalized social process, permissive education ... Such changes are not without impact on the pupils and on the school functions. So, how can a teacher manage to answer all these new social demands that the right to acknowledgement of everyone and the respect of differences represent ? This will be the topic of our demonstration. Key words : individualism – « world-culture » – differentiated instruction – emancipation*

Introduction

Symptomatique de notre nouvelle modernité, le respect des différences est devenu un leitmotiv récurrent de nos sociétés occidentales. En effet, notre « figure de l'humanité »[1] semble caractérisée par ce que le philosophe Gilles Lipovetski nomme un « hyperindividualisme ». Dans son ouvrage, « L'Ère du vide » notamment (Gallimard, 1983), il analyse une époque individualiste, selon lui, marquée par le narcissisme, un désinvestissement de la sphère publique, une perte de sens des grandes institutions sociales et politiques et une culture « ouverte » que caractérise la régulation des rapports humains, tolérance, hédonisme, personnalisation des processus sociaux, éducation permissive... Or un tel « hyperindividualisme » produit ostensiblement un effet pervers, à savoir, celui d'une quête individuelle de plus en plus effrénée dont le but essentiel consiste à satisfaire ses désirs personnels au détriment, parfois, du respect des contingences collectives. Et cela passe inexorablement par une volonté farouche de chacun de reconnaître les différences et la singularité propres à chaque être. Si un tel état de fait est légitime dans nos sociétés démocratiques, il convient néanmoins de s'interroger sur les incidences qu'il génère inéluctablement au sein même de nos sociétés en général et de notre école en particulier.

Pour ce faire, nous appuierons notre démonstration, dans un premier temps, à partir des réflexions de deux penseurs abordant chacun la question de l'humanité sous des angles singuliers mais qui nous paraissent révélateurs de notre nouvelle modernité. Il s'agira en l'occurrence du philosophe Gilles Lipovetski et de son concept de « culture-monde » et du sociologue allemand Hartmut Rosa définissant notre modernité à partir de la notion d'accélération entraînant ce qu'il appelle de multiples « désynchronisations sociales ».

À partir de ces deux réflexions initiales, nous essaierons de démontrer, dans un second temps, comment peut œuvrer un enseignant lors du face à face pédagogique pour respecter les différences et singularités de chaque élève tout en l'ouvrant aux autres au sein de la micro-communauté que représente la cellule classe. Afin d'étayer notre discours, deux propositions pédagogiques menées auprès de nos élèves vous seront présentées en guise d'illustrations.

Commençons donc notre cheminement par l'approche singulière de Gilles Lipovetski, professeur agrégé de philosophie à l'université de Grenoble et membre du Conseil d'analyse de la société, dont l'analyse justement de notre humanité à travers notre postmodernité constituera un des fils conducteur qui guidera notre pensée. Que nous dit-il sur notre société française et en fait aussi sur nous-mêmes ? Dans un article de presse « La culture-monde », [2] il écrit dans son introduction les phrases suivantes : « Dans la phase antérieure de la modernité, la culture était dotée d'une haute valeur symbolique mais apparaissait comme une superstructure de peu de poids politique et économique. Ceci a changé. À l'heure de la mondialisation, s'impose un régime inédit de culture, une place nouvelle de celle-ci dans la société, une sorte d'hyperculture qui, transnationale et excroissante, s'infiltré dans tous les secteurs d'activités et transforme radicalement nos modes d'existence. Elle n'est autre que la « culture-monde ». Première caractéristique de notre nouvelle modernité, selon lui, une culture-monde qui tend à devenir universelle et représente une véritable rupture avec l'ancienne modernité. Toujours selon lui, on peut en dessiner les contours à partir de cinq logiques de fond.

Premièrement, « la culture-monde désigne le moment où le capitalisme s'est planétarisé, où le marché est devenu un modèle économique universel sans vraie alternative. Son triomphe n'est pas seulement économique, il est culturel : il a gagné l'imaginaire collectif et individuel, les modes de pensée, les buts de l'existence, le rapport à la culture, au sport, à l'art, à l'éducation. [...] Les entreprises du service public sont gérées selon des modes et des critères issus du monde de l'entreprise privée. L'école n'a plus pour ambition première d'inculquer les valeurs morales et patriotiques. Les élites se détournent des humanités leur préférant les grandes écoles de commerce. Tout, dorénavant se pense en terme de rentabilité et de compétition ». [3]

Deuxième logique de fond, « la technoscience, qui a désormais envahi toute la planète, est un autre grand dispositif de la culture-monde. Elle ne produit pas seulement des machines, elle s'empare du vivant qu'elle est capable de modifier, ainsi que de l'information qu'elle traite, et diffuse dans l'instantanéité des réseaux électroniques. Elle s'infiltré dans toutes les dimensions de la vie sociale, culturelle, individuelle. La technique unifie les modes d'agir et de vivre, elle mobilise les mêmes symboles le même système de valeur et de norme, à savoir l'efficacité instrumentale et la rationalité opérationnelle : elle construit une culture planétaire ». [4]

Troisième logique de fond, « l'univers de la consommation est également au cœur de la culture-monde en se qu'elle répand, sur tout le globe ses valeurs (l'hédonisme, le divertissement), ses modes, ses marques. Parallèlement au « turbocapitalisme » globalisé, s'affirme un « turboconsommateur » affranchi du poids des habitudes de classe, engagé dans une course effrénée à la mode, aux loisirs, au renouvellement perpétuel des produits. L'aspiration au bien-être consommatoire est universelle, alors même que la sphère marchande est devenue omniprésente, tentaculaire, illimitée. On consomme partout, en tout lieu et à tout moment. [...] Ainsi, l'époque de l'hyperconsommation voit s'affirmer l'hybridation de l'économique et de l'éthique, du commercial et de l'esthétique : la culture-monde signifie autant marchandisation de la culture que culturalisation de la marchandise ». [5]

Quatrièmement, « la culture-monde désigne encore l'âge du cyberspace, de la croissance exponentielle de l'univers du divertissement et de la médiatisation qui diffuse sur toute la planète un flot ininterrompu d'images, de films, de musiques, de séries TV. C'est ainsi que l'hypercapitalisme de consommation est un capitalisme culturel, un capitalisme dans lequel la culture n'est plus un secteur marginal mais une force de production, une industrie à part entière : aux États-Unis, les industries cinématographiques et audiovisuelles rapportent plus que l'aéronautique ou l'automobile, elles constituent le premier poste d'exportation du pays.

L'ultime pièce de la culture-monde n'est autre que le processus d'individualisation, lequel se caractérise par la désagrégation des encadrements collectifs (famille, Église, partis politiques, moralisme), les passions d'autonomie subjective en même temps que la démultiplication des modèles d'existence. La « vie à la carte » est devenue emblématique d'un Homo individualis affranchi des anciennes impositions collectives, d'un « hyperindividualisme » renvoyant chacun à la

responsabilité de lui-même, à son accomplissement personnel. La dynamique d'individualisation est mondiale ». [6] Ce qui est en marche ce n'est pas une unification planétaire mais des versions multiples d'une même culture-monde fondée sur le capitalisme et la technoscience, l'individualisme et le consumérisme.

À ce regard éclairé, on peut y adjoindre une vision certes différente, mais dont l'analyse peut paraître complémentaire, je veux parler de la réflexion du sociologue et philosophe allemand Hartmut Rosa, dans son ouvrage : « Accélération – Une critique sociale du temps ». [7] Dans l'introduction de son ouvrage, il précise d'emblée : « L'accélération est le trait déterminant, essentiel de la modernité : le projet des Lumières inclut l'idée d'une émancipation et d'une libération grâce à l'accélération ». Comment est-ce que cela se manifeste concrètement dans notre modernité tardive ? L'analyse des structures modernes de la temporalité lui a permis de distinguer trois types d'accélération. À commencer par l'accélération technique. Il ne faut par exemple aujourd'hui que six heures pour aller de l'Europe aux États-Unis, là où plusieurs semaines étaient nécessaires jusqu'au milieu du siècle dernier. Les technologies « compressent l'espace ». Cette première accélération entraîne inexorablement également une accélération du rythme de vie dont les fast-foods, le speed dating, le haut débit, la « polychronicité » (Geissler, 1999), c'est-à-dire la capacité de traiter simultanément plusieurs sources d'information et de mener de front plusieurs activités, sont quelques-uns des symptômes actuels. À cela s'ajoute une troisième dimension du processus isolé par Monsieur Rosa : l'accélération du changement social et culturel. « Il s'est écoulé trente-huit ans entre l'invention du poste de radio à la fin du XIX^e siècle et sa diffusion à cinquante millions d'appareils, (...) tandis que cela n'a pris que quatre ans pour la connexion à Internet », rappelle-t-il. Le rythme des innovations, la diffusion de la mode : tout va plus vite. Et, à l'échelle d'une vie, nous changeons de métiers, de conjoints ou d'orientations politiques beaucoup plus souvent qu'autrefois. Une telle perspective n'est pas sans conséquences sur les liens sociaux des personnes. La première et la plus grave selon lui est l'apparition d'une « fracture intergénérationnelle qui va en s'accroissant : jeunes et vieux vivent de plus en plus dans des sous-mondes isolés, pas seulement parce qu'ils utilisent des médias de communication différents, mais parce qu'ils jouent à des jeux différents, fréquentent des lieux publics différents, suivent des programmes télévisés et d'information différents et dans des conditions différentes, ne portent pas les mêmes vêtements, qui proviennent d'ailleurs de magasins spécifiques à telle ou telle tranche d'âge, et vont jusqu'à se nourrir différemment et à parler une langue différente ». [8] Il nomme cela la « désynchronisation sociale ». « Les expériences, les pratiques et les savoirs de la génération des parents deviennent pour les jeunes de plus en plus anachroniques et dépourvus de sens, voire incompréhensibles – et *vice versa*. Le monde de la gameboy, d'Internet, de Facebook, Twitter et des SMS est pour de nombreux parents, à plus forte raison pour de nombreux grands-parents, aussi incompréhensible et étranger que les mœurs et les pratiques d'une civilisation lointaine ». [9] Dans un même ordre d'idées, le sociologue Alain Touraine, n'hésite pas à parler de « situation post-sociale » dans son ouvrage « Après la crise ». [10] Quand bien même la thèse de départ de sa recherche est la transformation de la société au travers du prisme de la crise financière, ses conclusions sont sans équivoque. « Oui, la mondialisation a fait disparaître le social. Le social c'est quoi ? Une manière d'utiliser des ressources matérielles pour en faire des formes d'organisation – écoles, hôpitaux, etc ». [11] Edgar Morin, quant à lui, confirme ces propos : « La mondialisation, loin de revigorer un humanisme planétaire, favorise au contraire le cosmopolitisme abstrait du business et les retours aux particularismes clos et aux nationalismes abstraits dans le sens où ils s'abstraient du destin collectif de l'humanité ». [12]

Résumons-nous. Que pouvons-nous tirer comme conclusions parcellaires à l'aune de ces pensées ? Tentons d'en tracer succinctement les grandes lignes. De l'analyse de Gilles Lipovetski, nous retiendrons un point, à notre avis, essentiel, à savoir, le fait que cette « culture-monde » véhiculée par un modèle capitaliste mercantile produit inexorablement de l'individualisme et du

consommérisme. L'élève du XXI^e siècle est un consommateur effréné et aveugle mais non forcément averti. Un premier profil-type d'élève pourrait donc être le suivant : un élève formaté par les moyens technologiques mis à sa disposition pour embrasser un monde marchand globalisé faisant office de valeurs universelles. Du discours d'Hartmut Rosa, nous en tirerons deux traits dominants. Le premier est celui d'un élève maîtrisant certes les outils de communication, et ce de plus en plus tôt, doué de polychronicité, sachant s'adapter sans cesse aux diverses évolutions technologiques. La contre-partie de l'apparition de telles compétences, sera le fait que cet élève, bombardé d'informations multiples, aura bien du mal à prendre de la distance par rapport aux événements, se poser, réfléchir par lui-même, tant les stimulations sont constantes et perpétuelles et aussi souvent très alléchantes à première vue. Le deuxième est, bien sûr, celui de la fracture intergénérationnelle qu'engendre ce nouveau mode de vie.

On le perçoit donc nettement, que l'on se place dans l'optique d'une compréhension de notre modernité par le concept de « culture-monde », ou d'une critique sociale de l'accélération temporelle symptomatique de notre société, les conclusions tirées par les uns et les autres semblent converger vers un « défaut d'humanité » au sens de multiples fractures intergénérationnelles, de processus d'individualisation, de perte de repères dans un monde fluctuant sans cesse, une « modernité liquide » (Baumann). Enfin, pour conclure cette première partie, nous laisserons la parole à Michel Serres qui définit le jeune d'aujourd'hui de la façon suivante : « Il ou elle n'a plus le même corps, la même espérance de vie, n'habite plus le même espace, ne communique plus de la même façon, ne perçoit plus le monde extérieur, ne vit plus dans la même nature. [...] n'ayant plus la même tête que celle de ses parents, il ou elle connaît autrement. [...] Il ou elle écrit autrement [...] Ils ne parlent plus la même langue ». [13]

Nous avons donc devant nous au quotidien un jeune bien différent de nous apparemment. La fracture intergénérationnelle révélée par Hartmut Rosa est bien une caractéristique essentielle de notre modernité. Si l'adulte possède l'expérience et tente de transmettre les valeurs inhérentes à la vie en collectivité, le jeune, quant à lui, ne les reconnaît pas forcément dans la mesure où celles-ci sont la plupart du temps en complet décalage avec ses propres représentations. Néanmoins, ce « digital native » (Prensky 2001) possède un atout indéniable, à savoir, celui de maîtriser les « clés » du fonctionnement de nos sociétés en s'appropriant les outils technologiques, éléments incontournables de notre « modernité numérique ». Et l'école dans tout ça ? Est-elle influencée par de tels bouleversements ? Répond-elle à la nouvelle exigence sociale de tenir compte des différences ?

Un bref mais nécessaire état des lieux doit être ici effectué afin de mieux comprendre et cerner les enjeux en cours. Précisons d'emblée que nous appuierons nos propos en grande partie à partir des travaux d'Yves Lenoir. Dans un article datant de 2002 [14], il constate d'emblée qu'à l'échelle mondiale s'opèrent des réformes des cursus d'enseignement entraînant de profondes transformations des modèles de formation. Selon lui toujours « toutes ces réformes s'appuient sur une structure conceptuelle identique, du moins en apparence, qui fait appel à la professionnalisation, à l'approche par compétences, à l'approche programme, à la transversalité, à l'interdisciplinarité... » [15]. Une telle tendance semble s'inscrire dans le courant néolibéral qui soutient actuellement le phénomène de mondialisation. « Cette idéologie, appliquée à l'éducation scolaire, prend pour modèle l'entreprise multinationale, la corporation, prototype des structures organisationnelles auxquelles doivent se soumettre les différentes institutions sociales ». [16] Altet (1998) rappelle d'ailleurs que « le ministère est passé d'un modèle de formation centré sur une logique d'enseignement et de maîtrise de contenus disciplinaires à une logique de qualité centrée sur la professionnalisation et l'appropriation de compétences professionnelles. Même si rajoute-t-il un peu plus loin, ce modèle « reste encore largement à construire ». [17] À partir de là, il ne faut pas s'étonner qu'apparaissent dans le monde scolaire des concepts nouveaux comme les notions de rendement, d'efficacité, de performances, compétences... prouvant par là même indubitablement que l'éducation se soumet à

l'échelle planétaire à une logique de l'économie capitaliste de marché, à devenir tout simplement un processus marchand comme un autre. Il y a donc bien là volonté d'uniformisation des différents systèmes d'enseignement dans la mesure où l'équation coût/rendement prend le pas sur l'aspect éducatif. Ce qui entraîne inéluctablement un bouleversement des finalités de l'école. En effet, des trois finalités imputables à l'éducation, transmettre, former et éduquer, seule la deuxième, former au parcours de découverte des métiers et des formations, semble préoccuper nos dirigeants politiques. Les politiques éducatives qui en découlent sont là pour nous le rappeler. L'école se met donc bien au service d'un courant néolibéral en tentant d'assurer le développement des habiletés et compétences requises pour l'obtention d'un emploi. Pour Yves Ienoir, la conséquence d'un tel état de fait est synonyme d'augmentation des inégalités, d'exclusions sociales car « l'idéologie néolibérale n'a que faire des principes démocratiques qui ont animé la vie sociale et politique des deux derniers siècles ». [18] Tout aussi grave, ce nouveau paradigme (marchandisation, privatisation de l'école...) va « en se développant avec celle de l'individu qui, en contre-coup, se réfugie dans un individualisme exacerbé et dans une citoyenneté particulariste ». Sa conclusion est tout aussi cinglante « [...] l'individualisation accrue et une mondialisation investie de l'idéologie néolibérale combinent une fuite vers le bas (vers l'individu se repliant sur soi et se réfugiant dans différentes formes de « tribalisme ») et une fuite vers le haut (vers la rationalité technique, instrumentale, liée à la mondialisation). « L'individu est devenu un individualiste, en rupture avec la conception citoyenne qui implique la participation active dans la communauté ». [19] Regardons maintenant en quoi l'école n'échappe pas à une telle dérive et se trouve par là même menacée dans ses propres fondements. Tenons-nous en à quelques données quantitatives chiffrées, qui étayeront notre démonstration. La première est édifiante à elle seule. Aujourd'hui encore 150 000 élèves quittent le système éducatif chaque année sans aucun diplôme. 50% des enfants de cadres et 5% des enfants d'ouvriers accèdent aux classes préparatoires. [20] Près de 80% des élèves en CAP sont d'origine populaire. Ce qui au passage fait dire à François Dubet « Nous sommes plus sensibles à la diversité dans les grandes écoles que dans la grande distribution et les travaux publics ». [21] Poursuivons notre inventaire. 61% des emplois peu qualifiés et 82% des emplois à temps partiel sont occupés par des femmes. Il nous semble bien que ces quelques chiffres démontrent clairement que notre école n'arrive pas à briser les barrières du « déterminisme social » et de la différence des sexes quant à l'accès aux emplois les plus rémunérateurs.

Comment faire alors pour promouvoir un enseignement autorisant davantage d'« égalité de chances » aux uns et aux autres (quel que soit le milieu social d'origine) tout en reconnaissant les singularités de chacun de nos élèves afin de leur permettre de s'épanouir et d'aboutir au dessein qu'ils se sont forgés ?

« Pour ce faire, nous émettons l'hypothèse suivante. Si nous voulons autoriser la réussite de chacun et l'intégration de tous dans notre communauté républicaine, il nous faut d'abord mettre en avant les potentialités de chacun en déterminant ses propres « atouts » mais également ses « manques ». Cette analyse effectuée, il s'agira alors de créer les conditions du « vivre ensemble ». Autrement dit, notre première tâche consistera d'abord à valoriser le « je » pour le mettre ensuite au service du « nous ». Je prétends en effet, qu'en cherchant à développer en premier lieu le « je », (les potentialités de chacun), avant le « nous », nous pourrions ensuite mettre en avant le bien-fondé du « nous », de la communauté [22], car, comme le note le sociologue Jacques Donzelot, « elle n'est pas intrinsèquement vertueuse. Elle doit être civiquement orientée afin qu'elle se mobilise ». [23] » Nous ne dévoilerons ici que deux productions pédagogiques synthétisant notre réflexion, aboutissement d'un travail mené pendant plus de quatre années (2000-2004), et exploité depuis lors avec des résultats convaincants en terme d'épanouissement et de réussite des élèves. Nous sommes bien conscient du caractère quelque peu « abrupt » de la présentation de ces deux fiches. Nous vous invitons néanmoins, pour des explications plus détaillées et précises, à lire notre ouvrage et/ou à visiter notre site : <http://www.fellerath.fr> Le premier axe de notre travail a donc consisté à tenir

compte et à privilégier la singularité de l'individu avant la considération du groupe en mettant en place deux outils de formation qui suivront l'élève tout au long des séquences d'enseignement. Précisons d'emblée qu'une telle approche a nécessité de promouvoir un enseignement individualisé. Le premier outil de formation a été référencé sous le terme d'approche par les attitudes. Il s'agit là de déceler les « atouts » mais également les « manques » scolaires des élèves au travers d'une lecture fine de chacun d'entre eux.

Dix critères ont été retenus, critères allant faire l'objet d'un suivi éducatif de l'élève sous la forme d'un « coaching » scolaire individualisé. La finalité d'une telle procédure consistant, bien entendu, à élever le seuil de réussite de chacun tout en respectant ses singularités. (*cf fiche attitude Annexe 1*) On peut, à première vue, estimer qu'une telle fiche est de facture somme toute classique. Le mode opératoire se veut cependant profondément centré sur la prise en compte et la reconnaissance des différences dans la mesure où, il permet à chacun, élève comme maître, de pouvoir dialoguer ensemble, de mieux se comprendre et finalement, but ultime de cette démarche, d'autoriser chacun d'entre eux à mieux se connaître augmentant par le même effet, leur seuil de réussite. Voici donc comment nous procédons. À la fin de chaque cycle d'enseignement, l'élève s'évalue en libre arbitre et se donne la note qu'il estime mériter. Puis, dans un second temps, nous y apposons la nôtre. Une fois les deux notes inscrites sur la fiche, nous discutons avec chaque élève individuellement pour entériner la note définitive. Dans un tel système, le contenu de la négociation nous intéresse bien plus que la note en elle-même. C'est là un moment privilégié qui nous permet à la fois de mieux cerner les singularités de chacun, tout en lui précisant, si nécessaire, nos attentes. En cernant les difficultés à travers les domaines sériés, nous pouvons pointer du doigt ses « faiblesses » en lui disant qu'il sait ce qu'il faut faire pour progresser. Ce souci, omniprésent dans notre démarche, de respecter les différences et développer les potentialités de chacun dans le domaine des attitudes l'est également dans le domaine de l'acquisition des savoirs. Ce deuxième outil de formation abordée par une approche par compétences, nous permet de cerner les réelles difficultés d'apprentissage rencontrées par chacun et d'y répondre de façon individualisée. Regardons maintenant comment nous procédons en prenant l'exemple d'une fiche de compétences sur l'activité danse sixième. (*cf fiche « Acquisitions attendues en danse sixième » Annexe 2*)

Une telle fiche permet à tout un chacun de s'approprier les savoirs de façon personnelle. Ainsi, chaque élève connaît exactement nos exigences, sait ce qu'il doit faire pour réussir, car les critères sont clairs et réellement concrets pour lui. Qui plus est, les sources d'échecs sont également identifiées, il peut alors travailler plus précisément sur ses propres « manques » et donc progresser avec efficacité, car l'identification de son ou ses problèmes lui permet de travailler sur l'essentiel, à savoir ce qui lui pose problème. C'est donc en partant des « points faibles » de l'élève, de ses erreurs et de ses échecs, que nous bâtissons notre pédagogie. L'élève comprend ainsi que c'est en travaillant à partir de ses propres manques, qu'il va « grandir » et réussir. Il a ainsi une visée, un objectif à atteindre faisant sens, dans la mesure où les critères ont été bien identifiés et le cheminement bien tracé. Il développera par là même une capacité à se prendre en charge, à participer activement à son apprentissage et donc à devenir davantage autonome, finalité première de tout acte éducatif. Cette façon de procéder possède d'indéniables atouts quant à l'engagement des élèves et leurs appropriations des savoirs scolaires. Tout d'abord, parce qu'elle « désacralise » les savoirs en les rendant abordables et accessibles pour tous, tout en ayant et maintenant des exigences fortes conformes au sacro-saint programme. Ensuite, parce qu'elle permet à tout un chacun de réussir à partir, non pas d'une norme préétablie, d'un « élève lambda » arbitrairement défini, mais bien à partir des réelles difficultés et problèmes de chacun d'entre eux.

Cependant, une telle approche nécessite, nous l'avons dit, de questionner son enseignement, de transformer sa pédagogie pour autoriser une pleine réussite du plus grand nombre.

Pour arriver à nos fins, nous avons opté pour les moyens suivants dans notre enseignement :

- agir dans un climat de sécurité ;
- se détacher de l'aspect « organisationnel » pour se centrer sur les processus d'apprentissage ;

- stimuler l'envie d'apprendre ;
- varier les répertoires pour développer des potentialités nouvelles : les jeux de rôles.

Faute de temps, je ne développerai ici que partiellement ces différents points.

1) Agir dans un climat de sécurité.

Comme le note fort justement Jacques Généreux : « Faire peur à quelqu'un ne le rend jamais moins peureux. En revanche, lui garantir qu'en cas d'échec, d'erreur, de malchance, un autre est toujours là pour lui garantir une place parmi les siens et les moyens de repartir à l'assaut du monde, voilà le meilleur moyen de stimuler son sens de l'initiative et sa capacité à assumer des risques. C'est la solidité du lien social qui libère l'individu, c'est la sécurité que ce lien procure qui stimule la quête d'autonomie, le sens de l'initiative et l'envie de se risquer dans l'inconnu ». [24]

2) Se centrer sur les processus d'apprentissage.

Cela nécessite, à notre sens, de laisser une « marge de manœuvre » à chaque élève, un espace de liberté dans ses apprentissages, ainsi qu'un « effacement » de la part de l'enseignant permettant ainsi d'agir de façon plus efficace si besoin. Pour ce faire, une nouvelle répartition des tâches et des responsabilités a été mise en place. En opérant de la sorte, nous nous sommes rapidement aperçus que les élèves assumaient davantage leurs nouvelles prérogatives sans que cela ne leur coûtât visiblement beaucoup, tout au contraire. En les mettant ainsi sur « le devant de la scène », tout en définissant des cadres précis, nous avons constaté, qu'ils pouvaient tous apprendre par eux-mêmes, tous découvrir des savoirs nouveaux, tous s'émanciper bien au-delà de nos propres espérances. Nous comprenions mieux alors Jacques Rancière, lorsqu'il écrit : « Il y a inégalité dans les manifestations de l'intelligence, selon l'énergie plus ou moins grande que la volonté communique à l'intelligence pour découvrir et combiner des rapports nouveaux, mais il n'y a pas de hiérarchie de capacité intellectuelle. C'est la prise de conscience de cette égalité de nature qui s'appelle émancipation » [25]

3) Stimuler l'envie d'apprendre.

En partant de leurs représentations initiales et de leur maturité psychologique, nous essayons de proposer des situations pédagogiques assez variées pour les surprendre et leur donner l'envie de s'engager. Nous y adjoignons une autre possibilité pour l'élève, celle de pouvoir évaluer, voire dépasser le « maître » en trouvant et proposant aux autres, maître compris, les remédiations qu'il a trouvées de lui-même. En jouant sur des paramètres divers (temporels, matériels, espace, effectifs...), chacun peut exprimer ses découvertes. Cela est d'ailleurs systématiquement valorisé et pris en compte dans l'évaluation sommative (cf fiche attitude).

4) Les jeux de rôle.

En faisant remplir à chacun de nos élèves des rôles sociaux différents à chaque séance (joueur, arbitre, secrétaire, juge, spectateur), nous autorisons chacun à se distancer de son simple statut initial, à savoir, celui de n'être qu'un simple élève apprenant tributaire du savoir du maître. Ce travail se fait sous forme ritualisée afin que chacun puisse s'approprier progressivement les éléments nécessaires à la réussite d'une telle tâche. Qui plus est, un travail en groupe est également systématiquement mis en place à chaque séance, que ce soit sous forme de groupes de besoins ou de groupes par affinité selon les cycles d'enseignement. Indéniablement, cela oblige les élèves à apprendre à travailler ensemble, à tenter de résoudre les conflits qui pourraient apparaître, bref à accepter les différences dans le cadre d'un projet collectif. Enfin, et tout non négligeable, nous sollicitons, autant que faire se peut, un enseignement mutuel. L'élève qui a réussi va aider celui qui est en difficulté permettant à chacun d'être « calife à la place du calife ». Ainsi, en jonglant avec de telles procédures en fonction des « écueils » rencontrés lors des phases d'apprentissage, nous permettons à chacun de développer ses potentialités, à s'émanciper de son statut, de son rang, si tel est son vouloir.

Conclusion :

En reconnaissant et en respectant une mixité culturelle et sociale dans nos cours, en faisant de la différence et de la singularité de chacun de nos élèves un principe positif, en affichant une volonté de respecter ces différences et ces singularités dans un projet commun autorisant l'apparition d'un Bien commun faisant sens pour tous, nous tentons bien là de développer une approche répondant aux exigences sociales de notre modernité.

« Faut vous dire, Monsieur, que chez ces gens-là, on ne cause pas Monsieur, on ne cause pas, on compte » chantait Jacques Brel. De tels propos semblent être toujours d'actualité. En effet notre nouveau modèle économique déshumanise l'être en faisant l'apologie de l'« hyperindividualisme » et du consumérisme. Le plus grave cependant est l'apparition d'une réelle « fracture sociale » (Jacques Chirac 1995). Or, l'école reste le dernier espace de mixité sociale. Si l'on veut recréer du lien, améliorer le « vivre ensemble », nous devons réfléchir davantage à toutes ces mutations pour faire face aux réalités du monde d'aujourd'hui et trouver un enseignement qui soit plus en phase avec celles-ci, sans pour autant plagier des méthodes entrepreneuriales qui n'ont qu'une seule visée mercantile. La voie préconisée dans cet exposé a été celle d'une meilleure compréhension de chacun au travers d'un « coaching » scolaire répondant non seulement à la reconnaissance de la singularité de chacun, mais également à la transmission des savoirs et des valeurs inhérentes à tout acte éducatif. Il nous semble bien en effet, qu'une telle approche individualisée tenant compte des difficultés du sujet apprenant doit être aujourd'hui privilégiée pour répondre aux exigences sociales de notre nouvelle modernité.

Notes :

- [1] WOLFF F. (2010). « Notre humanité – D'Aristote aux neurosciences », Éd. Fayard.
- [2] LIPOVETSKI G. (2010). Le Monde, Supplément au Monde n° 20233 jeudi 11 février 2010.
- [3] Ibid., p. 38.
- [4] Ibid., p. 38.
- [5] Ibid., p. 39.
- [6] Ibid., p. 39.
- [7] ROSA H. (2010). « Accélération – Une critique sociale du temps », Éd. La Découverte, Paris.
- [8] Ibid., p. 145.
- [9] Ibid., p. 146.
- [10] TOURAINE A. (2010). « Après la crise », Éd. Seuil.
- [11] TOURAINE A. (2011). « La mondialisation a fait disparaître le social. On l'a remplacé par la compassion, l'humanitaire », Entretien Télérama n° 3182, p. 14.
- [12] MORIN E. (2011). « Les nuits sont enceintes », Le Monde.
- [13] SERRES M. (2011). Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation », Institut de France, « Petite Poucette », pp. 2-3.
- [14] LENOIR Y. (2002). les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. Revue suisse des sciences de l'éducation, 24 (1), 91-128.
- [15] Ibid., p.91.
- [16] Ibid., p.106.
- [17]ALTET M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignement professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (Éd.), Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales (pp. 71-86). Paris : Éd. PUF. Citation extraite de l'article de LENOIR Y. (2002), pp. 100-101.
- [18] Ibid., p. 112.
- [19] Ibid., p. 110.
- [20]MERLE P. (2002). « La démocratisation de l'enseignement », Éd. La Découverte.
- [21] DUBET F. (01/12/2009). « Le piège de l'égalité des chances » Le Monde.
- [22] FELLERATH P. (2008). « Plaidoyer pour une conception républicaine et humaniste de l'enseignement », Éd. Publibook, Paris, p. 54.
- [23] DONZELOT J. (2005). Extrait tiré des actes du colloque, « L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? », 25-28 octobre 2004, Direction générale de l'enseignement scolaire – publié le 24 novembre 2005, Ministère de l'Éducation Nationale.
- [24] GÉNÉREUX J. (2011). « L'autre société. À la recherche du progrès humain – 2 », Seuil, deuxième édition, p. 84.
- [25] RANCIÈRE J. (1987). « Le maître ignorant », Collections 10/18, Éd. Fayard, page 48.

FICHE D'ÉVALUATION DES ATTITUDES ET DE PARTICIPATION EN COURS D'EPS SIXIÈME

NOM : **Prénom :** **Classe :**

	<i>ATTENTION</i>		<i>VOLONTE</i>		<i>AUTONOMIE</i>		<i>INITIATIVE</i>		<i>GESTION DES FICHES</i>		<i>GESTION DU TEMPS</i>		<i>RESPECT DE SON CORPS</i>		<i>RESPECT DES AUTRES</i>		<i>RESPECT MATÉRIEL</i>		<i>TRAVAIL EN ÉQUIPE</i>				
—	Je parle en même temps que le professeur.		J'abandonne dès que « j'en ai marre ».		Le professeur me rappelle souvent à l'ordre quand je travaille en groupe/atelier.		Je « subis » les exercices et ne cherche pas à comprendre à quoi ça sert.		Je ne remplis pas mes fiches, les oublie, les perd ou « gribouille ». Pas de stylo.		Je ne fais pas tout le travail dans le temps défini.		Je « vais à fond » dès le début du cours sans être bien échauffé.		Je « bouscule » les autres pour « m'amuser » et/ou me moque d'eux parfois.		Je « dégrade » le matériel pour m'amuser et évite de le ranger.		Je « râle » et/ou quitte mon équipe au moindre problème.				
1	Je n'écoute qu'à moitié et/ou ne sais pas répéter parfois ce que le professeur vient de dire.		Je ne cherche à progresser que lorsque j'en ai envie ou que j'aime l'exercice ou l'activité.		Je ne remplis qu'une partie des tâches demandées : joueurs, observateur, juge, arbitre...		Je fais ce que font les autres et attends qu'ils trouvent des solutions.		Je remplis mes fiches quand j'en ai envie. J'oublie souvent mon stylo.		Je fais le travail dans le temps mais ne remplis pas tous les tableaux ou ne fais pas le bilan		Je m'échauffe doucement mais je fais mal les étirements.		Je ne m'occupe que de moi sans me soucier des autres.		J'utilise le matériel en respectant les consignes de sécurité et le range parfois.		J'essaie de résoudre les problèmes dans le groupe par le dialogue avec ceux que j'aime.				
2	J'écoute bien et <u>suis capable d'expliquer et/ou de démontrer</u> ce qu'il faut faire.		Je cherche <u>sans cesse</u> à m'améliorer même si je n'aime pas le travail demandé.		Je remplis soigneusement <u>toutes</u> les tâches sans « rechigner ».		Je propose des solutions nouvelles adaptées aux problèmes rencontrés.		Je remplis <u>toujours</u> mes fiches et j'ai <u>toujours</u> mon stylo à chaque séance.		Je fais les exercices à temps+ <u>remplis toujours la fiche en entier</u> bilan+ tableaux		Je démarre la séance doucement et m'étire bien en <u>respectant les principes</u> .		J'essaie d'aider les autres quand ils sont en difficulté.		Idem + range soigneusement le matériel dès qu'il faut le faire.		Je travaille <u>avec tout le monde sans « râler »</u> et <u>aide</u> tous mes équipiers.		Note / 20 élève	Note /20 prof	Note / 20
APS	élève	prof	élève	prof	élève	prof	élève	prof	élève	prof	élève	prof	élève	prof	élève	prof	élève	prof	élève	prof			
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

Dans quel (s) domaine (s) peux-tu progresser pour les cycles suivants ?

Cycle 2 :	Cycle 3 :	Cycle 4 :	Cycle 5 :
Signature des parents :			

ACQUISITIONS ATTENDUES EN DANSE SIXIÈME

NOM : Prénom : Classe :

Entoure d'un cercle le niveau de compétence que tu as atteint dans la colonne « Évaluation ÉLÈVE ».

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	Évaluation ÉLÈVE	Validation PROF	% réussite classe
C1 : être dans un « état de danse ».			
<i>Je « vis » ma danse en ne parlant pas, sans rigoler, sans faire de gestes « parasites » en regardant souvent devant moi.</i>	1	1	
<i>Je rigole par moment et regarde parfois mes partenaires pendant la chorégraphie car je suis « perdu » : 2x maximum.</i>	2	2	
<i>Je pouffe de rire pendant la chorégraphie, fais 2 gestes « parasites » et regarde souvent mes partenaires car je suis « perdu » : > 2.</i>	3	3	
C2 : mémoriser et fixer une gestuelle à l'identique.			
<i>Je sais répéter à l'identique une gestuelle créée par moi-même sans hésitation et sans me tromper : (3x).</i>	1	1	
<i>Je sais répéter à l'identique une gestuelle créée par moi-même en hésitant parfois et/ou en me trompant.</i>	2	2	
<i>Je me trompe dans ma gestuelle et/ou abandonne.</i>	3	3	
C3 : maîtriser différents paramètres du mouvement : temps, énergies, espaces corporels			
<i>Je sais danser en utilisant au moins 2 temps différents (lent/vite), 2 énergies différentes (continu, saccadé) et deux espaces corporels différents (grand/petit)</i>	1	1	
<i>Idem mais ne fais qu'une variation dans deux paramètres (ex : temps/énergie).</i>	2	2	
<i>Idem mais ne fais qu'une variation dans un paramètre (ex : temps)</i>	3	3	
C4 : utiliser l'espace scénique dans toutes ses dimensions.			
<i>Je danse en utilisant tout l'espace scénique (devant, derrière, côté cour, côté jardin, , milieu).</i>	1	1	
<i>Je danse en utilisant que 3 endroits de l'espace scénique.</i>	2	2	
<i>Je danse uniquement dans 2 espaces scénique.</i>	3	3	
C5 : différencier les relations pour créer des rôles différents.			
<i>Je danse avec 4 relations : solo, duo, trio, quatuor.</i>	1	1	
<i>Je danse uniquement avec 3 relations.</i>	2	2	
<i>Je danse uniquement avec 2 relations.</i>	3	3	
C6 : remplir objectivement le rôle de chorégraphe et de spectateur/juge.			
<i>Je participe à la création chorégraphique du groupe en donnant des idées <u>et</u> suis capable d'évaluer la prestation des autres groupes.</i>	1	1	
<i>Je participe à la création chorégraphique du groupe en donnant des idées <u>ou</u> suis capable d'évaluer la prestation des autres groupes.</i>	2	2	
<i>Je laisse faire les camarades de mon groupe dans la création et l'évaluation.</i>	3	3	

Critères d'évaluation :

1 = compétence acquise ; 2 = compétence en cours d'acquisition ; 3 = compétence non acquise

Bilan élève : note tes impressions sur ce cycle et justifie les !

Bilan professeur :

Signature des parents :

