

09/10/2006 Ch.1-2, document revu

**DES RESSOURCES  
POUR L'EDUCATION (\*)  
Une situation nouvelle  
mais des héritages communs.**

A. JACQUEMART  
*Dr es Sciences Ed.*

05/10/2006

## **DES RESSOURCES POUR L'EDUCATION**

### **Une situation nouvelle mais des héritages communs.**

#### **INTRODUCTION**

Ce travail intitulé « *Des ressources et des moyens pour l'éducation* », mis en ligne pour le site, a servi à la recherche de propositions d'ajustement des conduites scolaires. Son premier chapitre peut servir une situation complexe et concrète dont un système et ses effets pèsent sur notre scolarisation. Ces pages posent les problèmes sous-jacents à des malaises réels des jeunes et des enseignants dans des sociétés en mutations rapides et contagieuses. Elles voudraient surtout éclairer des ressources subsistantes et fondamentales de tous les intéressés.

\* Reste que l'appareil scolaire, que tant d'administrateurs et d'enseignants ont servi avec générosité pendant des décennies, demeure un instrument magnifique et que les valeurs qu'il a voulu partager restent importantes. Ne rien saccager des acquis de ce bel héritage mais faire des mises à jour claires, graduelles et prudentes, c'est ce qui nous attend tous et c'est ce qui est à construire ensemble. Mais à partir de quoi ?

Dans les contextes présents et à venir, et dès la petite enfance, nous pouvons nous appuyer sur nos héritages plus anciens et premiers : ceux des potentiels de vivants que ne peuvent ignorer les membres de l'humanité (Chapitre 2). Car, si les hommes eux-mêmes sont « *des êtres inachevés* » comme le disait déjà Pic de la Mirandole au XV<sup>ème</sup> siècle, cependant « *L'avenir est ouvert* », (Lorenz et Popper, 1990) et tel reste notre espoir commun.

La longue histoire de notre espèce singulière a fait évoluer des capacités corporelles, cérébrales, instrumentales et culturelles sur la planète entière. Nous le verrons aux chapitres 3 et 4, en évoquant ces héritages communs qui ont ouvert la voie à de nouveaux progrès dont l'entrée de l'enfance en scolarisation élémentaire.

Nous avons souhaité jouer ainsi un rôle de passerelle entre des enseignants de terrain et des chercheurs qui s'y prêtent. Nous remercions vivement les premiers de nous communiquer leurs expériences réelles, idées et questions, ainsi que les chercheurs pour la validité des résultats de leurs travaux.

A. Jacquemart.  
2006

**Lire la suite**

## TABLE DES CHAPITRES

*Les chapitres 1 et 2 préparant le thème I : l'étape de la "Petite enfance", sont à placer dès la diffusion du thème du ce thème sur le site GH,  
Voir les chapitres 3 et 4 des « Héritages communs » sont à placer ensuite, avant de lire les thèmes II et suivants : « Enfance » puis « adolescence ».*

### Chapitre 1. : La situation scolaire récente : un bilan inégal

Propos	p. 5
Contexte et appareil	p. 9
Parcours et issues	p. 14
Facteurs externes	p. 19
Evaluations	p. 23
<b>Récapitulation</b>	<b>p. 29 (*)</b>
<b>Fiche d'application</b>	<b>p. 30-31</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>p. 32</b>

### Chapitre 2. Les ressources naturelles : p. 35

Ressources du cadre naturel.....	p. 36
Propensions et processus communs	p. 40 et 44
Héritages d'animalité	p. 48
<b>Récapitulation</b>	<b>p. 51</b>
<b>Fiches d'application</b>	<b>p. 53 - 58</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>p. 59</b>

### A suivre...

Chapitre 3. Croissance humaine et cerveau :	p. 61
I. - Des vivants et des hommes	p.
II. - Fonctions et développement du cerveau	p.
III. - Présences et éducation	p.
Récapitulation	p.
Fiches d'application	
Bibliographie	

### Chapitre 4. Ressources culturelles de l'humanisation : p.

I.- En amont : les quatre pôles de la culture initiale ....	p.
II.- Sagesses, cultures, religions,.....	p.
Et maintenant : quelles sociétés ?	p.
Récapitulation .....	p.
Fiches d'application	
Bibliographie	

Conclusion : Une éducation plus ajustée actualisée dès le début de la croissance : " *L'école du passé n'est pas celle de l'avenir*" ( Le monde de l'éducation, Novembre 2004), pas entièrement du moins !

(\*) Lecteurs pressés : ne pas manquer les récapitulations 1 & 2.

## Propos

### Un carrefour pour la situation scolaire. Quel bilan ? Quels indices ? Quelles perspectives ? Quelles ressources ?

"*Nous allons dans le mur...*" disent les uns. "*Nous allons descendre dans la rue...*" disent les autres, "*Nous défendrons notre école et nos droits*", affirment les syndicats enseignants en position de repli et de méfiance. "*L'école ? C'est super !*" disent certains élèves en phase avec l'esprit du système ; d'autres s'y sentent mal à l'aise : "*L'école ? Bof ... Très peu pour moi !*". Instituteurs et professeurs défendent leurs savoirs et leurs acquis professionnels. Et après ?

A ce que clament les enseignants et les élèves s'ajoute le dire des parents dès 1992: "*Nous voulons que nos enfants aillent à l'école jusqu'à vingt ans*", "*Qu'ils aient un bon diplôme, du travail et de bonnes retraites !* Voilà ce qu'on entend après des décennies d'organisation, de régulations, de dépenses accrues, de circulaires et plus encore de malaises et de rumeurs. "*Nous sommes au rouet*", dirait Voltaire ! Mais pourquoi ? Quel est le problème qui explose actuellement ?

#### *Un héritage institutionnel récent et important*

Le problème est actuellement celui d'élever, d'éduquer et d'enseigner les générations qui nous suivent, qui sont différentes et vivent dans un contexte nouveau. Nous nous trouvons confrontés à des tâches constantes et fondamentales qu'il faut renouveler et à des mentalités en voie de métamorphose. Leurs données sont obscurcies par une sorte de confusion et finalement par une vague de désarroi.

Cette "*fin de certitudes*", comme le disait Prigogine, se traduit par la contagion de malaises successifs et contradictoires pour les partenaires de l'institution scolaire. Elle gagne du terrain puis elle sape les bases d'une société que nous avons bien idéalisée sans parvenir à la réaliser. N'y aurait-il pas quelques affaiblissements à détecter dans la dynamique interne d'un système reconduit tel quel ? Le tout est de trouver à partir de quelles ressources on peut se servir pour reprendre le bon chemin : celui de "*la réussite de l'école*" (C. Thélot), une réussite qui permette d'accéder à une qualification du travail et de la vie.

#### *Repartir des personnes et des situations*

Or les ressources existent et elles feront l'objet d'études qui suivront celle de la situation scolaire contemporaine : ce sont nos héritages vitaux, nos capacités humaines, nos acquis culturels. Nous avons tous à gagner à

mieux les connaître : cela rend plus facile et plus efficace la manière de nous en servir pour des temps nouveaux en classe et à le faire avec les acteurs essentiels : les enseignants, les élèves, la société. **Ces ressources latentes** subsistent en nous tous : *ce sont celles de nos héritages vitaux, celles de nos processus et procédures relationnels, celles de notre appareil cérébral et celles des pôles premiers et communs de la culture humaine.*

Cela peut donner des résultats que l'accroissement de moyens financiers ne peut, à lui seul, procurer indéfiniment. En effet, les personnes sans pouvoir d'action concrète, sans reconnaissance de leur égale dignité de membres de l'humanité et sans culture, sont réduites à l'inertie, l'ennui, le désarroi et la contestation. La société cherche alors des boucs émissaires. Les choses se détériorent. Beaucoup de talents sont ignorés ou s'éteignent.

*" Mettez-vous à notre place !"*

C'est un haut fonctionnaire de Delhi qui s'exprimait ainsi au cours d'une conversation avec un membre de l'autorité coloniale britannique, sympathique et généreux par ailleurs. Surpris, celui-ci répondit : *" Mais c'est ce que nous avons fait pour votre bien !"*. Il était sincère car il pensait aux diverses formes de progrès que l'administration du Commonwealth avait apportées à l'Inde. Seulement, il n'avait pas été sensible aux valeurs et au respect des cultures et des personnes qu'il pensait honnêtement servir, mais sans le faire avec leur participation personnelle et leur originalité.

Cette anecdote m'ouvrit les yeux sur l'importance de la **médiation interpersonnelle et éducative**. Il s'agit de promouvoir les autres et non de les gérer sans eux, à coups de prescriptions, au mépris de leurs ressources personnelles. Or il faut d'abord identifier ce qui conduit à des déperditions d'énergie, quand et pour quoi elles se produisent. C'est l'objet du chapitre 1 et des indicateurs modifiés parfois mais régulièrement significatifs. Puis aux chapitres 2 à 4, face à des mutations et à leur problématique, nous évoquerons des dimensions, des ressources intérieures et interactives communes.

*1 - Dans quel cadre institutionnel travaillons - nous ensemble ?*

L'enseignement dont nous parlerons ici se donne et se reçoit dans un appareil scolaire. Il faut le connaître. Il a été pensé, construit et géré dans un système impérial depuis 1808. Puis il l'a été par des planifications nationales depuis 1954 dans un cadre nouveau : celui d'une société à dominante économique et à des catégories sociales déjà en place : cadres dirigeants et moyens, agriculteurs, artisans et commerçants, employés et ouvriers. On calculait alors les taux d'accès des élèves à des études secondaires, puis supérieures, et professionnelles. En 1959 une loi porta à 16 ans la fin de la scolarité obligatoire, confirmant ainsi la tendance des familles et des élèves à vouloir faire des études longues. Un enseignement de masse fut alors légalisé et il allait être réalisé. Son institution comporte

deux éléments à distinguer pour la comprendre : ce sont l'appareil et le système interne qui le régit. Son "**appareil**", - au sens de "*ce qui est préparé pour accompagner un groupe de personnes dans un voyage*" (Littre) -, va être courageusement aménagé et étendu. Accueillir et scolariser des élèves plus nombreux, tel fut le tour de force réalisé par l'administration et le corps enseignant ! Il faut le saluer. Ceux qui ont assumé cette "*explosion scolaire*" ne peuvent l'oublier. Quinze ans plus tard des avancées considérables étaient accomplies, ou en cours, pour scolariser le plus possible d'élèves dans des parcours plus longs et en lycée du moins, plus diversifiés (\*).

Mais ce sera dans un **système** interne sans grande évolution et des malaises subsistent ou s'aggravent avec des épisodes de violence. . On les observe au niveau des personnes : enseignants, élèves, parents. Mais, comme le disait M.R., professeur de collège, dès le mois de Mars 1988 dans le journal "Le Monde" : "*Nous sommes prisonniers d'un système et les gamins aussi*". L'appareil n'est pas en cause de façon urgente, mais le rapport des élèves au système l'est ! Dans le cadre d'un accueil accru et prolongé des élèves, prévu, régulé et réalisé par l'administration, il y a lieu maintenant de travailler à dynamiser inlassablement tous les intéressés. Il nous faut rendre plus flexibles les modes d'éducation en partageant de proche en proche leurs ressources fondamentales et communes : celles de l'identité humaine et de ses capacités en germes aux formes multiples et renouvelables.

Pourquoi ? Parce que le contexte social et économique, celui de l'information et celui des emplois, donc du travail, celui de la vie humaine en France et dans le monde, n'est plus le même ! Pour préparer, en 2006, l'avenir dans un contexte en évolution générale et accélérée, il faut d'abord accepter que ce ne soit pas facile de prendre du recul par rapport à ses habitudes, ses acquis et même ses réussites partielles !

#### *Nouvelles perspectives pour la scolarisation.*

Le problème nous touche tous car il engage autant l'espace français que celui de bien d'autres pays. Cette étude voudrait d'abord au chapitre I présenter brièvement des informations sur la situation scolaire nationale actuelle, sur les évolutions et planifications qui ont marqué les conditions de vie de ses partenaires depuis quarante ans. Ensuite, face à des mutations en cours et à la problématique qu'elles génèrent en tous domaines, nous évoquerons au chapitre 2 ses ressources vitales et ancestrales.

(\*)La documentation concernant les données des réalités scolaires est publiée ; leurs prévisions sont en place jusqu'à 2008 et elles doivent être diffusées régulièrement. Ces données statistiques permettent d'abord de rendre justice aux efforts de tous ordres accomplis par les partenaires de cette institution. Elles ont un autre intérêt car elles informent sur des constantes observables dans les résultats : des réussites que nous avons à accroître . Les statistiques aident à comprendre ce qui se passe et ce que nous nous avons à faire ensemble pour notre époque. On les trouve sur <http://www.education.gouv.fr> et d'autres sites.

Nous avons des déficits à identifier à chaque niveau et à corriger avec administrations, collègues, parents et élèves eux-mêmes. S'ils les connaissent, tous se savent alors concernés et invités à trouver, pour leur part de responsabilité, des voies de solution et des moyens à mettre en œuvre. Tous ces partenaires peuvent progresser.

Comment y parvenir ? D'abord en procédant ensemble et pour notre temps à la mise en relation des personnes et des programmes de tout niveau, là où chacun en prend sa part de responsabilité. Ni les jeunes, qui vont nous relayer, ni les élèves actuels ne sont dans les **conditions et mentalités** d'il y a un siècle. Il s'agit pour tous de réduire dans la pratique les déficits de **promotion** que le cadre et les modalités actuelles d'un système qui inflige des mécomptes à trop d'enfants, en particulier aux garçons et aux enfants de milieux défavorisés sous une forme ou une autre. Il s'agit pour tous de rééquilibrer pour notre temps, les issues des divers potentiels d'élèves et de coopérer.

Nous avons besoin d'un fil conducteur en amont et en aval : celui des caractères ancestraux et spécifiques de notre humanité, bases d'un tronc commun et de saines diversifications et également d'adaptations au présent et à l'avenir des sociétés. Leur présentation a un but : celui de les rendre utilisables dans la gestion des classes et dans la didactique des programmes. Ces ressources feront l'objet du chapitre 2 de cette étude portant sur nos **héritages communs de pensée et de culture préhistoriques et persistants**.

Je voudrais ici remercier mes élèves de qui j'ai tant appris et tous ceux qui ont si généreusement compris ce propos et partagé leur savoir : M. G. Avanzini, MM. P. Gire et M. Godron, J. Hassenforder et ses collaborateurs de L'INRP, Mmes Berthier et Gradi du CRDP. de Lyon, M. Jeannerod, M. P. Berger et leurs collaborateurs de l'I.S.C. à Lyon, M. F. Pasquier (Jussieu), M. Nico Kneip (Luxembourg), Mme D. Baratier, M. B. Dumoulin, Mr H. Reeves, Mr C. Thelot, et tant d'amis qui m'ont apporté leur aide. A eux, à tous les collègues et élèves, il faut souhaiter : courage, confiance et bon vent !

A. Jacquemart,  
Dr es Sc. Education.  
2004-2006

[Lire la suite](#)

## Chapitre 1

# HERITAGES RECENTS DE LA SCOLARISATION EN FRANCE

Il s'agit ici d'une institution nationale qui nous touche tous : la scolarisation. L'étude de ses données objectives et statistiques, de 1958 à 2 003, fournit des constats à regarder de près (\*). Elles donnent des satisfactions car elles font apparaître des progrès. Elles orientent vers des actions coordonnées et progressives pour pallier des déficits, répondre aux situations actuelles et prévoir l'avenir. On trouvera dans ce chapitre une évocation rapide de son contexte actuel, de son appareil, des exemples de parcours scolaires et de leurs issues, et enfin une lecture de faits actuels ouvrant à une recherche d'hypothèses sur des voies de ressources à valoriser pour notre temps (\*)

### 1-Un contexte mouvant et un appareil remarquable

Quand les constats font apparaître des caractères positifs, ils rassurent et traduisent les résultats des efforts fournis en amont par l'institution et ses acteurs. L'institution scolaire peut être satisfaite : elle accueille le maximum des enfants et des jeunes de la nation et les promeut davantage que par le passé grâce aux qualifications acquises par les enseignants. Ceux - ci ont tenu l'effort causé par la demande d'instruction de "*l'explosion scolaire*" des années 1960-1990. Ils tiennent encore malgré les difficultés et les comportements actuels de nombreux jeunes, même s'il s'y ajoute les exigences de familles désorientées qui, non contentes de leur avoir délégué une fonction d'instruction, en ont attendu une éducation. Il faut le savoir et le dire; cela clarifie la situation et déculpabilise la majorité des enseignants qui, informée objectivement, est capable d'adaptation.

Mais nous souffrons, comme bien d'autres, d'un malaise que maintes descriptions ne suffisent à expliquer ni à résoudre (\*\*). Il y a donc intérêt à étudier posément les réussites et les mécomptes dans leur réalité interne. A chacun de réfléchir sur les efforts et les tendances que les données chiffrées appellent pour optimiser ce qu'il fait. De plus les situations locales ne sont pas identiques. Elles invitent à exprimer nos expériences les uns avec les autres par des **concertations** de proximité à dimensions croissantes entre établissements d'un territoire, avec les rectorats puis le ministère. Tout cela gagne à être mené avec optimisme et équité.

(\*) Les références des ouvrages consultés, lus ou étudiés dans ce but sont présentées au fil des pages. Voir F. Dubet " Le déclin de l'institution", Seuil, 2 003 et les tableaux de la DEP du Ministère de l'éducation nationale, 50 Bld du Lycée, 92 Vanves (\*\*). F. Vaniscotte "Les écoles de l'Europe", I.U.F.M. Toulouse et INRP, 1997, ainsi que les rapports de l'O.C.D.E. ; de l'Unicef et de l'Unesco, 2 002 et suivants.

De rapides transformations ont, en effet, marqué nos vies depuis un demi-siècle. Le contexte social et économique a d'autres exigences : on ne vit ni ne travaille pas de la même façon qu'il y a quarante ans, que ce soit en agriculture, dans l'industrie ou dans les services et les communications. Le régime politique où avait été située l'institution scolaire était impérial. Il se dit "républicain".

La population, maintenant plus nombreuse, plus mobile sur le territoire et au delà, évolue dans ses catégories professionnelles et ses tranches d'âge. **La démographie** le montre. Entre 1945 et 2005, nous passons en France d'environ 45 millions à 62,3 millions d'habitants. Les naissances augmentent entre 1958 et 1973 (moyenne annuelle: 846 000), puis elles baissent et se situent, entre 1974 et 1993, autour de 785 000 et puis de 715 000. La population vieillit. Cela explique une partie des problèmes à résoudre. D'autre part les mamans travaillent de plus en plus hors de leur foyer : 85 %, ou plus, des femmes de 25 à 50 ans le font actuellement. Les écoles maternelles sont alors très demandées. Elles comptaient, en 1960, 1 323 000 enfants et elles en comptent 2 566 000 en 2003. Ce sont des données à gérer différemment!

Dans le domaine de l'instruction, on ne peut rester des doctrinaires à répétition. Pourquoi ? Parce que l'enseignement concerne des vivants, c'est-à-dire, plus précisément, des personnes en devenir. Pour y parvenir, dès l'origine de l'institution, des hommes de pensée et d'action, venus de divers horizons, ont perçu sa richesse. Nous pensons à La Chalotais, Condorcet, Jean Macé, Léon Bourgeois, Tocqueville, Léon XIII, et autres pionniers. Dans quel but les précurseurs envisagèrent-ils de former à des relations de société à partir des unités de base que sont les **établissements scolaires** assurant les ressources d'un bien commun, celui de l'instruction. Encore fallait-il, au préalable, discerner "ce qui se faisait" de ce qui était à faire à chaque degré d'enseignement : celui de l'enseignement primaire, celui du secondaire et celui du supérieur !

Nous savons tous que l'incohérence ou le désordre d'une entreprise, la confusion des rôles, l'irresponsabilité et les incapacités de ses membres, l'absence d'évaluation et de prévision sont, en toute entreprise, des facteurs d'insuccès, de faillite et de disparitions dommageables. Cela joue aussi dans les institutions. Inversement une bonne organisation et une gestion des personnes en réseaux d'activité et de responsabilités connectés, mènent à des adaptations et à des réussites. Ce n'est pas facile. (\*). Cela reste d'actualité. Encore faut-il examiner les critères de référence que l'on utilise. Ces critères sont-ils en rapport de convenance avec toutes les dimensions de la personne humaine et de son temps ?

(\*) Cf. les travaux de M. Callon, P. Lascoues, Y.Barthes : *Agir dans un monde incertain*, Ed. du Seuil, 2001. Voir aussi l'actualité de la presse d'opinion 2004-2006.

Comment jouent-ils dans l'apprentissage du savoir vivre, du savoir-faire et du savoir ? Ce sont les questions préalables. Les résultats sont-ils porteurs d'indices significatifs pour la promotion et l'emploi de ceux que l'on accueille et voulait promouvoir ? C'est peut-être à revoir. Si on peut identifier des **avancées** indiscutables dans l'accroissement quantitatif et partiellement qualitatifs des élèves et étudiants, il existe aussi des indices significatifs de **déperditions** : celles d'élèves différents et celles de talents complémentaires les uns des autres mais méconnus ou dévalorisés. Nos expériences quotidiennes le savent et doivent le dire sans peur.

### Un appareil magnifique et ses structures

Comment reconnaître l'ampleur de cet appareil qui fut construit depuis plus d'un siècle ? La démarche n'est pas très compliquée: on part des faits d'un ensemble dont on est souvent mal informé, mais qui reste le cadre où se situent nos problèmes personnels. En 2 003, cet appareil semble très bien structuré et stabilisé par des prévisions allant jusque en 2 008. Notre époque aime ce qui est scientifique, c'est-à-dire ce qui est mesuré dans ses quantités, son espace et son temps. Du moins elle l'affirme. La connaissance exacte des données simplifie l'étude d'un problème à résoudre. Il faut les rappeler et puis dépasser la simple description pour évaluer, comparer les résultats au regard des objectifs annoncés et enfin réaménager peu à peu..

### Etablissements, effectifs, coûts, encadrement (\*).

\* Les unités de l'appareil scolaire public dont nous disposons, ce sont bien ses **69 178 établissements** publics et privés sous contrat en **2 002-2 003**, pour la France métropolitaine et les régions d'Outre mer. Ce chiffre comporte :  
 - les écoles publiques du premier degré, soit 5 7789  
 - les collèges et lycées publics du second degré, soit 11 309  
 - les unités d'enseignement supérieur pour la France et l'Outre - mer : 1 045

Ils ont été gérés depuis 1808 par une **administration centrale** dont le siège est à Paris. Elle est relayée par des antennes administratives territoriales ou **académies** qui en dépendent sur tous les plans, et par 31 rectorats : 26 pour la métropole et 5 pour les territoires d'Outre-mer. En 2 003 y travaillaient 36 042 personnes à l'administration centrale et 38 330 dans les académies.

*Pour et par combien de personnes ces dépenses sont-elles assumées par les contribuables de notre population ?* Les vrais destinataires de l'appareil ce sont bien les élèves et les étudiants:

(\*) L'appareil scolaire français comporte trois "étages" : ceux des enseignements primaire, secondaire et supérieur. Les données présentées dans les pages qui suivront proviennent toutes des publications des services du ministère dont l'ensemble scolaire français relève. Pour 2 001-2002, nous avons utilisé le petit fascicule " *L'éducation nationale en chiffres*", éd. Février 2 003, que tous peuvent se procurer, des documents de travail (D.T). et les *Notes d'Information* (N.I.) ainsi que les recueils de données "*Repères et Références*". Adresse : D.P.D., 58 Bd du Lycée, 92 Vanves. Cf. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).

Leur seule masse invite à repenser ses finalités et ses modalités : le nombre total d'élèves et étudiants inscrits en métropole et en outre-mer atteint 14 940 000 enfants et jeunes ; en voici les données récentes : pour les premier et second degré : 12 126 000 (10 115 000 en secteur public. Les apprentis en établissements divers sont 605 000. Les étudiants en I.U.T., C.P.G.E., IUFM et universités sont 2 209 000.

Quels sont les taux actuels de **scolarisation par âge** pour l'ensemble des garçons et des filles ? Ce sont les suivants : à trois ans : environ 35 % ; près de 100% ensuite (6 à 16 ans) et respectivement pour les 17 à 23 ans : 92, 80, 66, 51, 40, 32, 25 %.

*Combien de personnes travaillent dans cette institution ?*

\* Les **personnels** qui contribuent à la fonction de l'institution scolaire dans le premier et le second degré sont **1 341 000** (894 000 enseignants et 447 000 non - enseignants, y compris services communaux et aides - éducateurs).

- En 2 002, pour le 1er degré : 364 000 (dont 317 000 en secteur public, soit une augmentation de 34 % entre 1995 et 2 002) et 170 500 non - enseignants ; en enseignement du 2d degré public : 429 000 et 245 500 non - enseignants pour l'enseignement général & professionnel, et en enseignement supérieur : 87 000 enseignants et 57 000 non - enseignants.

- Entre 1995 et 2 003, le nombre des enseignants du secondaire et du supérieur publics ont augmenté *en moyenne* de 9 à 7 % ; dans les établissements de formation de 21 % , en premier degré de 1, 3 %, ce qui correspond à la stabilité des effectifs.

\* Le **nombre moyen d'élèves par enseignant**, - qui n'est pas représentatif des diversités locales -, est le suivant:

- en premier degré : 19,5 (20,5 pour le Japon et 11 pour l'Italie), soit 25, 4
- en maternelles et 23,8 en C.P - C.M.2 . (Il était en 1980 de 30 et 25),
- en second degré : 12,3 (17, 8 au Canada et 9,8 en Belgique);
- en 3ème cycle : 18 (22, 4 en Italie, 9, 3 en Suède).

*Combien cela nous coûte-t-il ?*

Nous faisons, en 2 002, une dépense moyenne annuelle de 4 490 euros par élève pour le premier degré et en 2004 : 4 600. Pour le 2d degré en 2002 : 7 110 euros en collèges, de 9 860 euros en lycées professionnels et de 9 060 euros en lycées d'enseignement général et technologique. En 2004 le chiffre moyen par élève du 2d degré : 8 550 euros.

Dans l'enseignement supérieur, pour 2 002, on compte : en université : 6 850 euros, en I.U.T. : 9 100, en S.T.S : 10 870; par ingénieur : 11 910 et en C.P.G.E. : 13 270. En 2004 ces chiffres sont respectivement de 6 700, 9 160, 12 300, 13 760. Au total : 116, 3 milliards d'euros, soit 7, 1 % de son produit intérieur brut.

*Quels sont les diplômes obtenus par les enseignants ?*

La question se pose pour les enseignants et pour les élèves ou étudiants ; il n'est pas sans importance de voir en annexe leurs évolutions considérables.

- En 2 000, pour les **enseignants** du primaire; 99 % sont titulaires, 60% appartiennent au corps des instituteurs et 39% au corps des professeurs des écoles. Les inscrits en Ecoles normales d'Instituteurs (1980), puis en I.U.F.M. (1993) passent de 11 444 en 1980 à 54 608 en 1991 et à 78 983 en 1999. Parmi eux, 89 % optent pour le premier degré. Près de 3 000 choisissent des options spécialisées : psychologues, aides - éducateurs.

En 2 002, sur les **enseignants** du secteur secondaire public 11, 3 % sont agrégés, 58,8 % sont certifiés ; pour leur part les professeurs certifiés du secteur professionnel sont 15 %, soit 85 % du total. Ce sont de belles avancées pour un dialogue constructif avec des hommes et des femmes capables de savoirs spécialisés et de vues d'ensemble.

*Et les élèves ?*

- En 2 003, on dénombre, **pour garçons et filles** de tous âges en fin de collège, 874 265 diplômes soit 531 066 brevets, 162 664 C.A.P et 180 535 B.E.P. ;

- en fin des cycles secondaires : 483 999 diplômes, soit 259 812 bacs généraux et technologiques, 86 584 bacs professionnels,

- en enseignement supérieur, les recensements de 2 001 dénombrent 604 038 diplômes délivrés dont 25,1 % de B.T.S et D.U.T., 41,7 % de D.E.U.G., D.E.U.S.T et 15,5 % de maîtrises, et enfin 10,3 % de D.E.S.S. et D.E.A. et 7 % d'ingénieurs, docteurs en spécialités et médecins. Cette réalité du nombre des diplômes atteste une finalité majeure et économique de l'administration. **Mais pour quels marchés du travail ??**

*Vous voulez que vos enfants soient instruits ? Ils le sont !*

En 1959, le décret Berthoin légalise l'accroissement spontané de la prolongation et de l'extension des études en portant à 16 ans la fin de la scolarité obligatoire. L'effet en chaîne joue vite : entre 1986 et 1997 le taux de scolarisation des jeunes de 17, 18, 19 ans augmente respectivement de 35, 45 et 74 %. Entre 1965 et 2 003 le nombre de bacheliers a été multiplié par cinq : il passe de 96 000 à 483 999. Le nombre des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur est passé de 310 000 en 1965 à 2 209 000 en 2 003. Quelles avancées ! **Mais quelles en sont les issues professionnelles concrètes ? Mais qu'en est-il d'autres données ?**

Où accueillir les élèves, les étudiants, et où les loger ? Ce fut compliqué car la plupart de la population vivait en 1965 à la campagne et elle vivra de plus en plus en ville. On devine donc les énormes problèmes qu'il fallut résoudre : locaux et transports scolaires, encadrement et formation des personnels, gestion, financement et administration.

Il ne faut donc pas oublier de saluer et de remercier tous ceux qui les ont étudiés, calculés, assumés mis en place et rémunérés. C'est impressionnant de penser à tout le travail fait pour les enseignants et les élèves. Ce fut un tour de force de s'adapter à ces facteurs et de réguler les flux d'effectifs des classes, cycles et degrés d'enseignement, les qualifications des personnels. Il faut le dire !

Actuellement en 2006 toutefois , les instruments et les conditions de la vie économique ne sont plus les mêmes ! Les techniques de production, invention, urbanisation, transports, etc. ont été modifiées. L'activité professionnelle est fragmentée, diversifiée : davantage de cadres supérieurs, de cadres moyens, moins de cultivateurs, moins d'ouvriers, etc. Les méthodes de travail et de management ont changé ; les moyens d'information aussi.

Les générations de plus de 60 ans augmentent. La présence familiale est affaiblie par les déplacements dus aux travail et aux études mais plus encore par les malaises et ruptures internes. Les jeunes ont moins de modèles proches et ils sont peu conscients de ce dont ils ont hérité ou de leurs repères. Un quart d'entre est au chômage, une moitié par endroits !... Ces changements retentissent très rapidement sur les mentalités et comportements, les diplômés, le recrutement et la formation spécialisée des enseignants de chaque discipline. Cela fut cependant reconduit presque machinalement dans l'institution. Par quelles voies ? Avec quels effets ?

## 2. - Parcours scolaires et issues

On entend par "parcours scolaires" les accès successifs de groupes d'élèves entrant dans l'institution de l'Education Nationale à la première classe de la scolarisation obligatoire : le Cours Préparatoire (C.P.). On nomme ces flux d'élèves "cohortes" et on calcule le rapport à l'effectif initial aux effectifs atteignant les classes de 6<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 2<sup>de</sup> et de terminale.

On établit le rapport du nombre de bacheliers à ces mêmes effectifs. Cette première mesure fait apparaître des déperditions d'élèves et de leurs talents complémentaires. Ce rapport, il faut le savoir, est nommé "*génération*", ; il est global donc sans prise en compte des durées ou de leur coût, et établi pour six ou sept années scolaires successives... On fait alors la moyenne des bacheliers ; celle-ci est passée de 10 % en 1980 à 40 puis 65% récemment **par "génération"**. Ceci ne représente pas une moyenne qui serait calculée par année de naissance mais celle d'un cumul de 7 ans environ, quels que soient le nombre d'années de scolarisation précédant le diplôme, leur coût et le caractère incertain de leurs issues....

(\*). Voir le site : <http://www.Volle.com>, et celui de J. L. Michel : <http://www.cetec-info.org.JLMichel>).

Ces éléments sont peu connus, parfois mal interprétés et surtout on suppose acquises des compétences homogènes et préalables. Celles - ci sont - elles adaptées à l'époque et aux personnes ?

Les chiffres bruts comme les pourcentages sont là et porteurs d'indices : ceux d'une érosion quantitative et d'une réduction de la diversité des valeurs. Ils portent sur des avancées autant que sur des malaises persistants ou sur en germe et sur des troubles manifestés en 2005. En voici les taux :

	Cours préparatoire	%	Classes terminales (G. + T.)	%
1965	1 111 359	100	1966 184 934	17 %
1986	882 400	100	1987 400 346	45 %
1997	798 139	100	1997 512 975	64 %
2 000	748 173	100	2 000 501 438	67 %.

Comment cela s'est - il produit ? Par la régulation mathématique des élèves acceptés tels quels de classe en classe pour une part et, pour une autre, par une diversification intelligente mais tardive des voies d'accès à des séries de baccalauréat plus variées : générales, technologiques, professionnelles mais aussi par des carences de qualités et de travail.

Quels sont les indices des inadéquations partielles et alors que faut-il faire ? Telles sont les questions qui sont posées à tous les partenaires. La consultation massive du "**Débat sur l'école**" en a donné des échos utiles; leur synthèse permettra normalement d'y voir plus clair et d'agencer des mesures pertinentes. Mais "*Tout est dans l'exécution*" ... Reste à bien vouloir s'informer de quelques données objectives sur le plan national : quelles sont les durées de parcours ? qui réussit et qui peine ? quels sont les seuils sensibles ? Plusieurs groupes d'indicateurs globalement constants peuvent éclairer les difficultés éprouvées par enseignants et enseignés, puis à en évaluer les surcoûts.

### Signes et facteurs de l'effet du système sur les élèves

1 - On observe en coupe transversale **une érosion globale des effectifs** entre la première année d'école et la terminale de lycée (G.T.). Elle est actuellement réduite mais elle subsiste. Et pourtant "*On passe du Cours Moyen 2 en 6<sup>e</sup> à 95 % !*

2 - On constate que les taux d'accès des garçons sont inférieurs à ceux des filles aux seuils de la 4<sup>e</sup> puis de la 2<sup>e</sup> ; cela influe sur les taux d'accès aux classes successives comme le montrent les données de mesures transversales qui suivent.

Effectifs C..P	1997	% C.P.	C.M.2	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	2de	Terminale
G.	411 739	100	97	81	79	56	55
F.	386 400	100	98	87	84	73	70

Reste à savoir pourquoi ... Il y a lieu de réviser les procédures pédagogiques concernant les garçons ; l'Australie elle - même fait le même constat en 2005-2006... Le taux de masculinité dans la composition des classes de France va rester inégal :

Effectif 6e	% 6e	4e G.	3° G.	2de	Terminale G.T
G. 436,801	<b>52,0</b>	48,0	47,0	48,0	<b>45,0</b>
F. 403 797	<b>48,0</b>	52,0	53,0	52,0	<b>55.</b>

3 - On parle alors de "**classes hétérogènes**" et on peut se demander **quel âge ont ces élèves** dans chaque niveau de classe. Les effectifs, vus en coupe transversale, d'année en année, attestent quatre groupes d'âge par classe :

	«avance		«âge normal»		Retard d'un an		Ret.2 ans & +	
	% G.	F.	%G.	F.	%G.	F.	% G.	F.
1965 -C.P.	10	11	<b>66</b>	<b>69</b>	17	15	7,4	5
Term.	6,6	7	<b>24</b>	<b>26</b>	36	36	34	31
1986 -C.P.	1,4	2,2	85	87	12,5	10	1,4	1,2
Term.	3,3	3,9	31	38	34	34	32	24
1997- C.P.	< 1	>1	<b>90</b>	<b>92</b>	6	6	3	<1
Term.	1,2	1,8	<b>18</b>	<b>27</b>	14	16	12	11
2 000 C.P.	0,7	1,2	90	<b>92</b>	<b>8</b>	6	0,2	0,4
Term.	3,3	3,9	<b>31,7</b>	<b>31,8</b>	<b>31,6</b>	<b>34,4</b>	<b>31,7</b>	<b>24,1</b>

**Que signifient ces indices et l'inégalité de ces parcours ? L'accueil de l'appareil est large mais l'effet d'un système uniforme se produit au fil des classes ; il est réducteur d'un tiers et coûteux en durées d'études pour un deuxième tiers ; pour un tiers seulement l'orientation et les méthodes du système permettent une promotion en temps attendu.**

L'étude globale des durées de parcours fait apparaître des signes qui convergent avec ces taux et cela donne à réfléchir. Voici, en effet, la proportion moyenne des jeunes ayant obtenu entre 1993, 1994 et 2 000 le titre de bachelier à l'issue de durées d'étude "attendues" ou plus longues :

- en douze ans ou moins : de **25,2 à 29,4 %**
- en treize ans : " **17 à 17,3 %**
- en quatorze ans : " **11,2 à 10,5 %**
- en quinze ans et plus : " **5,3 % à 7 %.**

( Repères et Références Statistiques 2 000, 81).

**Ce rapport sélectif viendrait alors d'une affinité entre la logique du système avec un type d'esprit et de culture privilégiée.** Il est à la fois "*centripète et centrifuge ou réducteur*" (Norma Gonzalez, 2004).

Cela donne à penser sur les ajustements à faire au bénéfice de tous (enseignants et enseignés, société) pour une promotion équitable des **autres** formes d'esprit et de ce que nous ne savons pas gérer du potentiel humain.

### *Age , sexe, types d'études et significations*

**1** - D'autres facteurs sont explicatifs. Il faut les identifier pour en trouver les ressources et les cultiver adéquatement selon que garçons et filles se trouvent en des types de séries, donc d'étude et de méthode diverses, (générales, technologiques ou professionnelles ou encore dites "d'appoint").

Ces moyennes recouvrent des différences : le taux de réussite des admis au baccalauréat 1998, par exemple, varie selon **leur âge civil**, âge qui néglige le poids de 11 mois d'écart dans la durée...) **et la série d'études** : 90 % pour les candidats de 17-18 ans quelque soit la série, mais pour ceux de 19 ans : 70 % en séries générales, 80 % en séries technologiques, 13 % en séries professionnelles.

L'étude des parcours d'élèves, faite selon leurs milieux socio - professionnels, montre cependant que **les élèves admis** en première année de lycée ont des taux réussite proches : ces réussites au baccalauréat sont respectivement **de 86, 84, 82 %** pour les catégories dites "favorisées, moyennes et défavorisées". C'est donc **en amont du lycée** que se joue le problème des ajustements pédagogiques aux diversités des destinataires, donc aux motivations et réussites de travail. (Cf. 1998-99, M.E.N. les T.S. 6623 & 6633).

Dans les trois cas cependant et à partir du lycée, l'écart de taux global d'admission des candidates dépasse de peu ceux des garçons : il est de 4, 7 et 8 points de plus **selon les orientations** en telle ou telle série. En séries d'enseignement général cependant, - et globalement à la rentrée - , la proportion de présence des **garçons** est plus faible (43%) que celle des **filles**, comme l'est celle de leur groupe "à l'heure" ou en avance (54 % contre 65,2%).

En enseignement technologique, les deux groupes sont en proportions voisines (50, 06 et 49, 94%). Les différences réapparaissent selon les orientations vers telle ou telle **branche d'activité**, la filière d'études, ainsi que l'âge et le sexe des élèves qui s'y orientent. Il s'agirait donc bien d'une **sélection interne** opérée par le système au fil des classes Il s'agirait donc bien d'une sélection interne opérée par le système et selon une tournure d'esprit définie. Plus cette affinité est précoce, plus la réussite des élèves de toutes les catégories dans le système est probable. Encore faut-il parvenir en 2de . Finalement, c'est en amont et sur l'orientation pédagogique que se jouent les bases communes et les diversités !

### **Ne pas se tromper de combat**

L'étude de l'évolution des effectifs et des régulations mathématiques fait apparaître, malgré la baisse des naissances des vingt-cinq dernières années, une **avancée** considérable de l'accueil massif des élèves en 2d degré d'enseignement.. Il faut la reconnaître.

Toutefois les travaux minutieux et récents de J.P. Caille, R. Degabriel, F. Dufresne (M.E.N.) démontrent le poids du primaire et de sa gestion sur sa durée, donc sur l'âge, et puis sur tous les parcours scolaires ultérieurs : de l'accès du 1er cycle au 2d degré et au delà. On ne peut que constater alors un processus de sélection réductrice. Il reste à en trouver ensemble les remèdes.

### Divers indices

Ils révèlent des **réalités internes** d'adéquation ou d'inadéquation entre élèves et système au fil du cursus primaire puis en premier cycle secondaire. *Selon ces indices d'érosion globale des effectifs, la période décisive de leur adaptation perceptive, surtout pour les garçons, se situerait entre 6 et 14 ans. Cela signifie que vers 11 ans est acquis un profil d'élèves en rapport de convenance avec le type d'enseignement du système en vigueur dès le primaire.*

Ce rapport permet aux trois-quarts d'entre ceux-ci qui ont fait en cinq années le parcours d'école et acquis le niveau programmé d'être en 6ème à 11 ans ou moins, de bénéficier de l'enseignement secondaire et d'envisager, du moins pour une partie d'entre eux, l'entrée en enseignement supérieur, où d'ailleurs tous ne réussiront pas. Près d'un quart de ceux de 12 ans et moins d'un sur dix pour les plus âgés ne pourront que difficilement l'envisager. C'est vrai pour les garçons et depuis longtemps on le sait.(\*). De là peut venir, au collège et au lycée, la période de difficultés manifestes : démotivation, échecs, incivilités et violences.

Il faut enfin **noter le poids de contextes familiaux perturbés** où se jouent les rapports de base : ces fractures deviennent de plus en plus dommageables à la société comme aux personnes. Il s'agirait donc aussi de l'éducation des **comportements, valeurs et orientations, bref de dimensions humaines.**

### En conclusion...

**1 - Un lent clivage des flux d'élèves, produit à partir du cycle primaire, se traduit dans leurs situations de fait.** Vus en coupe transversale en 1999-2 000 par exemple, environ **1 465 000** jeunes ont accédé en lycées d'enseignement général et technique; le nombre des bacheliers de l'année 2 002 est de 503 362.

(\*) Voir les Notes d'Information du M.E.N.N°92-06 & 31, 93- 20 & 37 ; 94-11,12, 13 &24 ; 95-15,16,& 33 ; 96-20,21,24,28,34,35,37,39, &46 ; 97-01 , 06, 07, 23,24, 29, 33 & 37 ; 98-07,23,24, 39, 40 & 48 ; 99-30 ; 00-01 & 02 ; Repères et Références éd.2000, § 3-10, §4- 27 & 28, p.81 et 109 (et T.S 6623 & 6633), éd.2003. le Dossier 124 «Evaluations», de la DPD. du M.E.N., en particulier le N° 57, et le journal des «Liaisons sociales». Voir aussi les N°60, 61, 63, 64 de la revue "Education et formations", M.E.N., DPD, 1996-2001.) Voir aussi de très nombreuses études des faits, mais sans synthèse et sans propositions d'adéquations didactiques et ou pédagogiques pour élever d'autres niveaux et formes de développement.

Ces effectifs présents à ce niveau du second degré permettent de discerner trois **groupes de jeunes** :

- Parmi les bacheliers, on en compte **219 000** qui ont fait leur parcours complet en douze ans soit 43, 5 % des bacheliers *ou 27 % des naissances de 1982*. La proportion des 503 362 bacheliers à qui il fallut un an, deux ans et plus d'études est de 56, 5% et leur nombre est de **284 362**. (Cf. *Repères et Références, éd. 2000, 81*). Une nouvelle sélection, de 40 à 70 % selon les types de spécialisations, les attend en enseignement supérieur.

- Un deuxième groupe de jeunes, - celui des «incertains» au vu de leurs compétences et de leur devenir -, est constitué par le nombre d'élèves plus ou moins en retard à chaque niveau de classe dans le 2d degré d'enseignement général. Il totalise, réorientation comprise, un nombre de **1 587 634** jeunes.

- Un troisième groupe de jeunes s'est orienté, ou l'a été, faute d'aisance en "compétences" de base, vers des classes professionnelles : 696 905 . Il s'y ajoute le nombre des apprentis: 326 300 environ; soit au total: **1 023 205** jeunes, tous plus âgés que ceux du premier groupe.

**2 - La gestion structurelle** d'un appareil institutionnel a été un tour de force : un saut quantitatif impressionnant. Mais une fois mise en place , a-t-elle résolu les problèmes visés ? Elle ne crée pas l'égalité des chances pour ceux qu'elle voulait promouvoir. A elle seule cette procédure rend-elle aisée la pratique de nos tâches professionnelles ? Permet-elle de l'aménager ? Permet-elle à chacun de nos élèves d'en bénéficier ?

Syndicats et proviseurs en doutent eux-mêmes : "*L'accueil ne crée pas en lui-même l'égalité et la réussite...Nombre d'élèves passent de classe en classes depuis le cours préparatoire en accumulant les difficultés et les retards. Le sentiment d'échec se retourne en collège en passivité ou en agressivité*", dit l'un d'eux. (Aschieri, Février 2001). Un essai récent, qui ne doit pas être généralisé, en montre les issues possibles et navrantes (Mara Goyet, *Collèges de France, 2 003*). Les critiques croissent bien plus, hélas, que les propositions d'action

**3 -** Les problèmes locaux persistent en 2006 de façon inégale et grave pour les jeunes. Mais **le corps enseignant en souffre aussi** et il ne faut pas l'oublier.

L'extension de l'esprit scientifique et de ses méthodes ne peut à elle seule répondre à toutes les questions et elle ne suffit pas, si elle reste partielle ou partielle, à permettre des actions justes, ce qui peut être le propre des hommes et des femmes.

"Nul n'est une île".

Ce que l'on est, et ce que l'on construit de "l'intérieur" d'une institution, d'un élève ou d'une classe, s'élabore par une **incorporation personnelle des connaissances en relation les unes avec les autres et non sans efforts et coopération**. " *Le donné*" reconnu par J. P. Changeux dès 1983 et dont l'héritage est commun, ce sont les capacités spécifiques de tous les membres de l'humanité ; " *le construit*", selon le terme du même auteur, c'est cette promotion adéquate dont nous sommes médiateurs.

Pour l'essentiel, on peut comprendre que **c'est bien la qualité interne des garçons et des filles scolarisés qui leur permettra d'affronter un avenir en mutation**.

### 3 - Poids des facteurs externes connus

Les indices publiés concernent des données nationales et ils recouvrent donc des différences : régionales et locales en ce qui concerne les académies et les établissements, les différences sociales et familiales, mais aussi personnelles. Quelques exemples invitent à mener une réflexion sur la situation scolaire **concrète** de nos établissements et fonctions. Cela permet d'éviter des généralisations ou des confusions de facteurs dont chacun de nous s'estime juge et partie prenante...

*Régions et rectorats, départements, établissements.*

\* On sait globalement que, vus en coupe transversale, les rapport entre les effectifs des bacheliers et ceux de élèves en C.M.2 sont, quelque soit leur nombre, inégaux selon les académies. Pour une même année par exemple, le rapport transversal des effectifs présents en terminales à ceux des Cours Moyens 2 est de 8% à Rouen, 9 à Dijon et Lyon, 15 à Lille et Limoges.

\* Les stratégies des rectorats sont diverses. Elles ont un espace de liberté. Un exemple : dans les académies de Rennes et de Nancy, dès le début des années 1970, les taux de collégiens à admettre en lycée ont bien été délibérément relevés et ceux des qualifications ou de l'accès à l'emploi ont nettement augmenté ; les résultats s'en voient encore. Autre exemple : on voit très bien, sur les cartes du sud du Massif Central entre autres, des départements qui ont "soigné" l'étape de l'école mais peu facilité l'accès aux cycles secondaires. On trouve des traces de l'action personnelle des recteurs et des inspecteurs et cela explique plusieurs situations locales. (Cf. M.E.N. " *La géographie de l'école*", en particulier le N° 8 d'Avril 2 003).

Ce serait donc sur place qu'il faut passer à l'exécution des projets. C'est à faire par et pour les unités de base que sont tous les établissements scolaires. Ecoles, collèges et lycées, obtiennent des "ambiances" et des résultats divers. Récemment au débat national de 2 003 sur Fr. 3, les divers

enseignants de Bourgogne - Franche-Comté convenaient que " *là où on travaille en équipe, cela marche nettement mieux*". Il est donc très encourageant de penser à l'efficacité d'actions venant simplement de personnes pour qui " *l'avenir est ouvert*". Nos situations sont toutes susceptibles de bénéficier d'initiatives et de ténacité venant de présences proches et non d'assistances lointaines et aléatoires ou illusoires.

Nous ne sommes pas des "mécaniques" inertes ! Mais, faute peut-être d'un manque d'un sens pratique du bien commun et surtout de coordination, nos actions sont décalées et peu cohérentes. Les retards ou les incohérences d'éducation se paient par et pour tous les partenaires dont les enseignants mais surtout par les taux de chômage des jeunes et leurs réactions en 2005 et 2006. Notre classement récent dans l'ensemble scolaire européen n'est pas glorieux : à peine la moyenne des résultats (Cf. L'enquête "PISA" dans le journal le Monde du 22 Septembre, 2006, p.22).

\* Il serait bien utile maintenant de penser à des adaptations pertinentes de nos pédagogies et didactiques à la **logique naturelle des êtres humains**, dans leurs structures, relations, capacités et dimensions : nous avons à élever de nouveaux groupes de classes, dans des conditions de vie, d'information, de structures familiales différentes et incertaines. Il faudrait reprendre nos projets et nous demander **pour qui et pour quoi** nous enseignons.

\* Il serait dès lors efficace de partager les talents et les responsabilités en éducation familiale, en savoirs et en gestion territoriale (\*). Ces rôles sont au service des populations. Ils ne peuvent appartenir exclusivement à aucune forme de statut ou de caste mais tous joueraient mieux leur rôle s'il leur était fait appel à une collaboration qui converge vers un projet commun, clair et bien connu.

\* La gestion actuelle des institutions modernes est complexe qu'il s'agisse d'enseignement, d'agriculture ou de gestion hospitalière. Et toute gestion importante a besoin de pilotes professionnels. Nous avons, nous aussi, à repenser la gestion de l'éducation : elle est également conditionnée par une modernité complexe !

*"Les cadres sociaux de la connaissance"*.

Il est vrai que les facteurs externes conditionnent les progressions de savoir et il faut revenir sur le sens et les nuances du livre de Gurvitch : " *Les cadres sociaux de la connaissance*" (1966). Il évoque le poids des milieux de la vie relationnelle et politique. Ce poids, souvent inconscient, est considérable car il tire sa force *des rapports de présence de personnes à personnes. Ceux-ci sont constitutifs de l'humanité* (Cf. les Ch. 3 et 4 qui précéderont les thèmes de l'enfance et de l'adolescence).

(\*) Ici nous ne pouvons que signaler le livre d'Edgar Pisani : " *Un vieil homme et la terre*", et la récente conférence de Louis Omnes, économiste et directeur de gestion, sur " *l'hôpital de demain*", intervention faite à Paris, le 19-01-2004 (Cf. UTLS, 45 rue des saints Pères, Paris) et intitulée : " *Crise et management. Atouts et revers de la modernité*".

*Leur influence est prépondérante sur le développement des capacités humaines, savoir compris.* Elle joue selon le cadre social et professionnel qui a réellement marqué l'enfance et la croissance des êtres, en raison de certaines proximités de relation, de rôles, de qualités et d'affinités. Le fait est indéniable mais ni global ni déterminé pour toujours : il dépend surtout de la qualité des présences. en ce qui concerne leur part dans la réussite scolaire. Rester attentif à l'évolution de ces catégories, de leurs statuts, de leur devenir et de leurs valeurs dans des sociétés différentes de celles du passé.

Enfin il faut savoir que les attractions et les résistances des catégories et des castes communautaires existent encore et persisteront bien que nous soyons dans une nouvelle problématique redoutée, voire refusée...

Les travaux de P. Bourdieu et les études sociologiques en ce domaine ne manquent pas ; il est bon de voir aussi quelques tableaux statistiques cités dans les annexes du chapitre et de lire le N° 57 de la revue " *Education et formations*"(M.E.N). L'étude des parcours scolaires faite selon l'origine des élèves a été menée de 1972 à la fin du siècle. Elle fournit des signaux intéressants et il faut encore avancer dans l'étude des facteurs externes qui pèsent sur les résultats ou, au contraire, aident à réussir ce que l'on fait.

**1** - Il existe bien des écarts de réussite entre **filles et garçons** dès les classes primaires mais cet écart est nettement moindre pour les catégories aisées. C'est à l'école aussi que jouent **les rythmes d'adaptation** des divers élèves soumis à de procédures didactiques uniformes. Ce stade passé, leurs taux de réussite sont quasi - parallèles à partir de 14-15 ans puis dans des orientations leur convenant, vers des filières d'études diversifiées.

**2** - On observe bien aussi un ordre de réussite qui varie **selon le caractère et la qualité d'exercice des professions parentales** plus que selon les ressources financières. Viennent en tête de réussite et de progression depuis trente ans les taux successifs des enfants d'instituteurs, bien suivis dès l'enfance et familiers de l'esprit du système, ceux des cadres et professions libérales, munis de culture, de sens des relations et d'aisance verbale, ceux des agriculteurs, des artisans, des services militaires ou de gendarmes qui ont appris à gérer ou maîtriser des situations, viennent ensuite ceux des négociants, des cadres moyens, employés, et enfin ceux des professions d'exécution : ouvriers et services. Mais dans chaque catégorie cela même n'est pas déterminant ; les issues de parcours sont bonnes ou néfastes en taux inégaux, c'est vrai, pour tels ou tels enfants de n'importe quel groupe social.

Qu'est-ce à dire ? Sinon que l'affinité avec le système de scolarisation provient, pour une part certes des milieux, mais qu'elle joue inégalement sur les personnalités, les motivations et les habitudes de travail de nos élèves. Il en va de même pour une certaine culture, l'aisance qui en résulte, les responsabilités et les liens sociaux, ou leurs manques. Il s'agit alors,

non seulement de dispositions à l'étude mais aussi **d'autres dimensions** d'éducation humaine : elles aussi jouent sur les apprentissages.

**3 - Parcours, facteurs et évaluations.** L'issue de la scolarisation dépendrait donc autant, sinon plus, de rapports naturels réciproques et décisifs entre les personnes en relation : adultes, jeunes, dans leurs contacts proches.

Elle dépend aussi d'une sorte d'affinité entre la logique majeure du système et certains élèves plus qu'elle ne sert la diversité des types d'esprits, des autres. Cela explique pour sa part l'érosion des cohortes et appelle à réviser nos évaluations, ce qu'on verra plus loin.

#### *Poids des facteurs relationnels*

Ce sont des faits. Ils expliquent la composition du "terreau" des cadres actuels de la nation et peut-être aussi des déséquilibres sociaux et professionnels. Ce terreau a été constitué à partir des jeunes qui étaient, par exemple, en classe de 6<sup>ème</sup> en 1980 dans les proportions suivantes : C.S.P. 1 (favorisés) : 23 %, C.S.P.2 (classes moyennes): 33%, C.S.P. 3 (professions d'exécution): 44 %. Aux résultats de 1987, par exemple, les bacheliers, terreau du corps dirigeant, ne représentait que **39** % de l'effectif de 6<sup>e</sup> 1980, dont **16** pour la C.S.P. 1, **12** pour la C.S.P.2 , et **11** pour la C.S.P. 3.

L'appartenance à telle ou telle catégorie n'est pas absolue et les pourcentages de réussite en enseignement supérieur font apparaître de vigoureux facteurs familiaux et personnels. Mais un nouveau clivage est porteur de dissociation sociale.

Les catégories risquent d'être déterminées maintenant par leur seul rapport à l'esprit du système scolaire : celui-ci peut sélectionner, cultiver et promouvoir certains potentiels sans activer leurs échanges complémentaires avec la pluralité naturelle des éléments de "biodiversité" et de spécificités de l'espèce humaine. Si le système tombait dans la gestion d'objets uniformes, il perdrait des ressources et prendrait du retard sur le mouvement général du monde, ce dont l'histoire de toute vie démontre l'issue fatale.

Les effets de la scolarisation nous mettent, en effet, sur une autre voie de réflexion non négligeable : celle que J. Eccles évoquait sous le terme de "*mystère humain*"(mystère, un mot grec qui évoque le fait de porter un trésor dont on n'est ni l'origine ni le propriétaire absolu).

Ce mystère évoque une valeur précieuse et spécifique : celle de l'humanité, servie ou desservie par des milieux au cours de phases communes et sous des formes diverses. Nous avons intérêt à la pressentir, respecter et promouvoir d'abord dans les familles puis à l'école et dans les espaces sociaux.

*Parents et scolarisation*

La réussite scolaire comporterait donc un facteur important : celui de la relation des jeunes aux adultes qui s'effectue par échanges de proximité forts puis élargis. Le facteur familial est de plus en plus évident et se traduit par des effets positifs comme par des malaises et des ambitions. Cette influence peut être déçue par de tristes dérives : celles des absences ou désintégrations des couples de parents ou des proches : fratries, grand ' parents. Solitude et isolement font alors des ravages. Mais l'influence familiale peut être positive à court, moyen et long terme.

*"Chez nous, cela se passait comme cela !"*

Une panne de canalisation se produit dans une grande entreprise dont le directeur appelle le service de dépannage. Le contremaître arrive à l'heure fixée et il en est félicité. Ce monsieur répond tranquillement: "*L'exactitude, je l'ai apprise en famille ; là, tout le monde devait respecter l'heure et le travail de chacun*", puis il ajoute avec un grand sourire : "*Chez nous, c'était comme cela et, finalement, ça marchait bien*". Pas besoin de commentaire pour comprendre la vraie efficacité d'une saine ambiance familiale sur la formation professionnelle ! Pourquoi donc ? Parce que **nous mettons en mémoire des modèles** et que c'est un héritage vital que celui de **l'imitation** (Cf. les analyses du Pr Baudonnière, U. de Montpellier). Il faudrait évoquer aussi le poids des rencontres, événements, lectures, celui de l'école, etc.

*" Ma vocation, je la dois à mes maîtres".*

Qui parle ? Un haut fonctionnaire français, Mr E.M., dont l'expertise et le sens de la collaboration retentissent sur plus d'une trentaine de pays *d'Europe* ! De quelle vocation s'agit-il ? Celle de recherches approfondies dans le domaine des sciences de la vie...

Quand j'entendis ce témoignage vibrant et retenu à la fois, j'ai pensé à un de mes élèves venu m'annoncer un brillant succès à un concours assez pointu. Cet étudiant me dit ensuite : "*Maintenant il faut que j'aie le dire à ma petite école ; je lui dois beaucoup*". Il existe encore de nombreux instituteurs et professeurs auxquels le film de Lopez, et d'autres encore, - "*Etre et avoir*"-, rend hommage. Il faut le dire car les enseignants ne sont pas assez conscients des effets profonds de l'école primaire. Et pourtant les élèves savent bien, en général, à qui ils ont à faire !

*" C'est Chantal qui nous fait comprendre"*

Début de classe en 1ère S : "*Madame, on voudrait vous demander quelque chose*"...- "*Quoi donc ?*"...- "*Faites-nous cadeau de votre cours ; on a un contrôle de physique après et on n'a pas bien compris le chapitre*". . Accord donné. Je pris alors une excellente leçon de pédagogie en observant ce

groupe travaillant autour d'une fille timide et très logique. A leur départ, un élève me dit : *"C'est elle qui nous fait comprendre"*. C'est dire le poids irremplaçable des "copains" dans les apprentissages. Il est utile de le mettre à profit. Dans une civilisation qui se veut *"basée sur le savoir"* et sa transmission, la **relation de personne à personne compte beaucoup, celle des camarades en particulier.**

Ces indices donnent beaucoup à penser sur les manières d'enseigner et d'apprendre : *y aurait-il un rapport d'efficacité "homéopathique" et féconde quand nos procédures didactiques ou pédagogiques sont en affinité avec des expériences naturelles ou personnelles ?* Notre enseignement ne pourrait-il pas **prendre un appui judicieux sur nos héritages vitaux, cérébraux** et les échanges en petits groupes de relation de travail .

#### 4 - Que faire des évaluations en cours ?

Une évaluation adéquate à la finalité de l'éducation peut nous fournir des indices à la fois explicatifs et positivement utilisables. Elle ouvre en effet des voies de réflexion et d'action et elle peut donc guider nos conduites de classe. Cela susciterait un pilotage actif et complémentaire de la scolarisation. C'est dire l'importance d'une recherche de ses applications concrètes car nous sommes dans une problématique scolaire nouvelle et stimulante. Au fond de quoi s'agit-il sinon des choix de contenus et des procédures d'appréciation de ce que nous voulons sincèrement transmettre ? Les traits évolutifs de cet aspect de la culture moderne dénotent ses difficultés de justes **orientations** personnelles lorsqu'elles se réduisent à noter quelques produits scolaires....

A l'origine, les "**mesures**" ont reposé sur des méthodes d'études spatiales et temporelles, celles qui sont définies, par exemple, aux deuxième et quatrième principes de Descartes (*Discours de la Méthode*). Ces mesures correspondent encore à des conditions nécessaires de l'existence, à des objets quantifiables, des tonnes de marchandises aux populations et aux volumes d'échanges de produits et de monnaies. Ce sont des **signaux** univoques dans la limite de leurs critères relevant d'un certain nombre d'objets, et non des signes.

Dans cette optique, les acquis des apprentissages étudiés très méthodiquement en France pour les troisième, septième et dixième années scolaires, donnent globalement des indications de réussite pour deux tiers des élèves mais une sélection à l'entrée en cycles supérieur réduit encore la moitié des candidat...

(\*) De là vient l'organisation fructueuse ateliers de parole et de philosophie de Michel Tozzi, et d'autres sources de compréhension des langues (Cf. Michel Santacroce Marges Linguistiques, Université de Provence, Fr.). Sur le plan des pratiques, voir aussi celle des "ateliers" mis en place par bien des collègues, dont entre autres : A. Jacquemart *"Enseigner l'anglais en classes de lycée"*, L'Harmattan, 2002.

Ces rapports mettent en lien deux termes : la nature commune des destinataires d'une part, et, d'autre part, l'esprit d'un style institutionnel qui vise à l'alimenter, l'éduquer et lui apporter un enseignement. De plus, le groupe visé est celui qui est moyen et homogène pour ne pas dire "uniforme". Or ceci cultive peu de différences des potentiels ; il n'y a donc pas lieu de s'étonner alors que les extrêmes d'une population, - ceux qui sont en telle ou telle difficulté d'adaptation comme les "surdoués" - , n'y trouvent pas forcément leur place. Ce constat fut bien perçu dans les échos du Débat national. Le problème est donc de ne pas confondre ce qui est commun à tous avec ce qui peut donner lieu à des dynamiques de complémentarité, porteuses de renouvellements.

Les recherches d'évaluation ont alors porté sur des notations quantitatives et isolées de travaux ou "produits scolaires" dénommés ensuite "*compétences*", limitées d'ailleurs à deux domaines d'instrumentation mentale. A ces travaux de docimologie ont succédé des études de moyennes représentées par des graphiques en courbes de Gauss.

Cependant en 1992, au Congrès de Dijon centré sur ce thème, des participants de nations diverses ont exprimé des incertitudes : **que faut-il évaluer** ? A partir de quels critères pertinents à des situations locales variées ? Et dans quelles conditions de vie économique et sociale ? Pour quelle finalité de vies personnelles et relationnelles ? N'y aurait-il pas un facteur de base : celui de **la qualité**, signalé dès 1989 par un professeur et chercheur de Mathématiques, Marc Legrand : "*La crise de l'enseignement : un problème de qualité*", éd. Aléas, 15 Quai Lassagne, Lyon Fr.

### **Des signaux aux signes**

L'évaluation repose actuellement sur des signaux qui indiquent des rapports univoques de réalités fixes et identiques, de l'ordre des choses inertes... Elle pourrait viser à fournir des **signes** par un contenu, des conduites et des interprétations. Nous sommes, en effet des êtres vivants issus d'une espèce particulière. Cela change les critères. On est alors dans l'ordre de la vie humaine et inventive : celui des **valeurs**, propre de la pensée, à la fois explicatif et positivement utilisable. Il ouvre des voies de réflexion et d'action et peut guider nos conduites de classe, voire les améliorer dans un même cadre institutionnel. Le mot "*valeur*" est étymologiquement porteur de sens. Le langage traduit ainsi ce qui correspond à la dynamique d'un développement humain juste divers et durable donc vigoureux.

Ceci suggère une estimation raisonnée de l'adéquation de nos actions à une vie humaine personnelle et sociale (au moins autant qu'à des compétences particulières) et, pour beaucoup, à une survie pressentie par tant de cultures et de civilisations. (Cf. Ch. 4, précédant les thèmes de l'enfance et de l'adolescence).

Ces rapports mettent en lien deux termes : la nature moyenne des destinataires d'une part, et, d'autre part, l'esprit d'une histoire institutionnelle. A partir de quels critères pertinents à des situations actuelles et de conditionnements démographiques et économiques, avons-nous maintenant à réfléchir sur l'éducation du développement humain ?

### **Sur quoi porte l'évaluation ?**

En un premier temps, les estimations des compétences ont essentiellement porté sur **deux aptitudes instrumentales et mentales** : le Français pour les capacités de lecture, bien plus que sur celles de la parole et de l'écriture, et la mathématique pour l'utilisation technique de ce que nous percevons des formes, des nombres et de leur mise en relation.

Ces procédures ont permis deux constats utiles : au fil de la croissance on observe chez les élèves des développements ou des limites, des potentiels ou des inhibitions spécifiques. Selon les personnes, des diversités de "compétences", de manières variées d'apprentissage et d'orientations de talents pourraient s'avérer complémentaires dans le cadre d'un corps social peu à peu plus complexe. Ces capacités ont d'ailleurs été traduites par la docimologie en termes techniques de "*niveau et degré*". On est donc resté dans une optique statique plus que dynamique alors que le mouvement est la caractéristique des vivants et de leur histoire. On risquait alors de figer ou d'exclure ceux qui ont d'autres germes de pensée.

Qu'ont donné ces premières formes d'évaluation ? Des signaux d'abord . Globalement il s'agit, non sans des écarts à étudier de près, de réussites allant de 60 à 66 % des élèves poursuivant leurs études en enseignement secondaire. S'agirait-il seulement d'un recoupement des effectifs réussissant, sur des durées diverses, les parcours attendus ??

Autre remarque : des procédures plus proches des autres capacités sont peu connues, et encore moins utilisées, par les enseignants de terrain. Ils ne savent pas comment s'en servir mais ils savent bien ceci : ils ont toujours dans chaque classe de très bons ou bons élèves, des élèves moyens ou encore faibles.

Alors, des établissements aux administrations centrales, on se borne à une prudente et stérile rétention d'informations. Les enquêtes "PISA" de l'O.C.D.E. et "PIRLS" de l'IEA, (International Education Assessment), consultables sur leurs sites, le montrent. Notre position est bien moyenne...

Mais, comme le disait une collègue : "*nous resterons indifférents à ces évaluations tant que nous n'en verrons pas le sens*".

## Evaluer autrement ?

Cela peut changer d'autant plus que, si on étudie nos bulletins scolaires, ceux des écoles comme ceux des lycées, on y trouve une disposition qui serait à utiliser plus et mieux : **à côté des notes, on recense des observations** faites par des instituteurs et/ou des professeurs. Elles portent plus sur les attitudes que sur les aptitudes : *"attentif, travailleur...bon camarade..., plus intéressé par l'histoire que par la géographie,... passionnée par la biologie,... faible en physique, bon en mathématique,... très bonne motricité...Manque d'esprit de suite...voudrait être commerçant ...inventif"*, etc. C'est reconnaître dans les élèves des dimensions qui pèsent sur la réussite.

*"Tout est dans l'exécution."*

C'est dans ce sens déjà familier que l'on peut progresser encore car les acteurs de base sont déjà sur le terrain avec tout leur bon sens. Bien des comptes - rendus du "Débat National sur l'avenir de l'école" le montrent ; il nous reste à les valoriser par des propositions concrètes d'action rejoignant le fonds commun du désir humain de connaître et de progresser, d'être heureux et reconnu à sa place.

On pourrait donc changer peu à peu les modalités de la scolarisation et évaluer autrement leurs effets. Plus récemment, on a élargi les évaluations à plusieurs disciplines et réorienté les procédures de façon intéressante. Nous avons tous intérêt à renouveler, par des concertations et des pratiques, nos expériences, nos initiatives et nos procédés. D'autres l'ont déjà fait (\*).

1 \* Chez Célestin Freinet, arriver dans la modeste entrée de son école, c'était d'abord porter son regard sur le panneau des **progressions de chaque élève**. C'était ensuite assister à la réunion du début de matinée : un **dialogue** s'instaurait entre les élèves et, avec lui, on "faisait le point" par explications et conseils sur le travail et les comportements.

2 \* Plus orienté vers les gestes et décisions d'action dans un contexte de formation accélérée, John Flanagan mettait, à juste titre l'accent **sur la manière opportune et efficace de gérer une situation** de pilotage et résoudre les difficultés. Il appelait ce pôle d'efficacité "*la technique des incidents critiques*", critiques c'est-à-dire **décisifs**. Nous connaissons ces moments, mais nous avons besoin de mieux savoir ce qui convient à telle ou telle période de développement !

Maria Montessori et Mélanie Klein ont chacune et utilement attiré l'attention à porter sur les "**périodes sensibles**" de croissance et "**les bons moments**" des apprentissages. Qui appelait "*points de capiton*" ces opportunités de perception du sens des faits et conduites ? Ce fut J. Lacan.

Le terme de "**temps**" en effet, a bien trois dimensions : celles de la **durée**, du déroulement ou **chronologie** et des **moments** forts. L'aurions-nous oublié ? Les travaux de A. Reinberg, d'H. Montagner, de F. Testu et d'autres sur la gestion du temps biologique sont et restent éclairants pour la classe ! Nos observations concrètes le sont aussi et dès la "Petite enfance" !

3 - \* L'expérience personnelle et réfléchie d'Antoine de la Garanderie fut féconde pour beaucoup d'enseignants.

(\*)Cf. L'information médiatique sur l'état des sociétés et ses faits divers, de type " grand public", paraît insuffisante pour provoquer des réflexions et des décisions d'action réelle. Pourquoi cette impuissance ? Sommes-nous dans un domaine de choses ou des personnes ? de fabrication d'objets ou de relation humaine?

Elle lui avait appris à s'intéresser à l'**usage de notre système sensoriel et de notre cerveau, en classe et ailleurs**. Nombre d'entre nous lui doivent beaucoup. Il faut y revenir. Des chercheurs canadiens : Rancourt, Dionne, américains: Hunt, Roy, Powell, et finlandais : J. et A.L. Leïno, Lethinen, ont centré leurs recherches sur **les types d'approche cognitive**, - empirique, intuitive, rationnelle -, privilégiés par des fractions d'élèves. Cette diversité invite à construire des applications didactiques : des modes de leçons renouvelés, des exercices divers et partagés. Les Canadiens, Michel Saint-Onge et Pierre Angers en particulier, en ont tiré d'excellents partis pour l'enseignement et pour l'action éducative. Cela existe aussi en France !

4 - \* Les études anglaises multifactorielles de Sumner et Warburton (1972) avaient introduit à l'ampleur des facteurs de réussite en second degré. Ils ont montré que celle-ci relève des diverses **dimensions personnelles des sujets** (sportives, sociales, langagières, artistiques, spirituelles, etc.). Les seules aptitudes aux études longues ("academic") n'y comptent en fait que pour 12 % des facteurs ! C'est l'ensemble de **la qualité** des capacités identitaires et convergentes qui sous-tend les réussites scolaires et les autres (\*).

Il faudra reparler au fil des étapes de la croissance de l'inépuisable **diversité des personnes car elle concourt à la vie de sociétés que pourrait anéantir une uniformisation pauvrement envisagée par des humains sans perspective de participations variées à des évolutions et dépassements (\*)**. A une solide éducation des capacités communes, peut alors s'ajouter le bénéfice de talents complémentaires, qu'ils soient sociaux ou professionnels. Il est temps de créer à notre tour et chacun là où nous sommes, nos "*Chemins de praticiens*" ! (J. Hassenforder, INRP-Toulouse1992). Nous n'avons aucun intérêt à abandonner ou à démolir ce qui a été fait et réussi, mais il est nécessaire de l'actualiser de manière pertinente. au fil des classes et patiemment.

(\*) Il est étrange que ce soit des cabinets de conseil commercial et de gestion financière qui mettent en actes bien organisés l'étude des diversités humaines : celles de H. Gardner (1997, 2000), de Buzan, de Bono, Kohlberg, Chalvin, et autres. A l'école alors, qu'en faisons-nous ?? La diversité ne porte pas atteinte à l'**égale dignité** de tout être humain !

"*Tout est dans l'exécution*" d'actions concertées, réalistes et résolues... Les données évoquées précédemment ici ont donné lieu à deux hypothèses de travail : finalement ne s'agirait-il pas de processus et procédures **d'incorporation spatiale et temporelle** de savoirs que nous souhaitons honnêtement acquérir puis transmettre ; quelles en seraient alors les "logiques" éducatives adaptées au fil de la croissance ?

Les faits et malaises dont nous souffrons presque partout suggèrent un deuxième axe de propositions : celui de savoir-vivre et de savoir-être avec les autres, avec les choses et avec soi-même, en d'autres termes celui des relations de présence. Restent à voir deux éléments décisifs de vie et de survie : **comment sommes - nous équipés et orientés pour y poser les problèmes actuels de nos vies et survies ?**

Il y a des milliers d'années les membres de notre espèce nous ont laissé des héritages fondamentaux biologiques et culturels. Mais quels risques mortels pourrait entraîner un état d'esprit qui, dans l'état actuel de nos "progrès" et fragilités scolaires, oserait dire : "*Après nous le déluge !*"(\*)

## Récapitulation : Un bilan inégal

### Des avancées

1 - A l'actif de nos héritages institutionnels récents, il faut reconnaître l'accès aux études de l'ensemble des enfants de la population vivant en France. Il augmente : les effectifs du collège montrent qu'on assume, en classes de 3<sup>ème</sup>, 93 % des élèves de la classe de 6<sup>ème</sup>. Ils ont doublé depuis 1965, ceux de l'enseignement professionnel court également. Ceux des lycées ont plus que triplé. Bravo à tous les responsables !

2- La croissance des diplômes, surtout des diplômes techniques, est considérable : le nombre des C.A.P. et des baccalauréats généraux a presque doublé, celui des diplômes techniques a été multiplié par cinq, six et huit selon les séries d'études... Tout cela malgré une baisse des naissances. Il reste à les faire valoriser encore dans l'opinion par un complément de culture générale et d'expression orale et écrite.

3 - L'accroissement du nombre des enseignants est évident. Entre 1965 et 1999, il augmente pour le 1<sup>er</sup> degré de 34 % malgré la baisse des naissances. En 2<sup>d</sup> degré il est multiplié par quatre et la certification des savoirs du corps enseignant par l'acquisition de diplômes en leurs disciplines est prédominante.

4- Le travail des enseignants de cette époque est à reconnaître... Ils ont fait face à d'énormes problèmes et mis toutes leurs forces, pour la plupart d'entre eux, à acquérir et à transmettre des savoirs. Leurs présences humaines et leur courage ont compté pour beaucoup d'enfants et de jeunes qui savent le dire. Ils tiennent encore mais sont tentés d'amertume et de repliements dus à un réel désarroi.

(\*) Deux experts courageux l'ont fait pour entreprendre le sauvetage de notre espace commun : la planète : J.M. Pelt et G.E. Séralini, *Après nous le déluge*. Ed. Flammarion/Fayard, Avril 2006). Et nous qu'allons - nous faire pour la vie et la survie humaines dans un contexte perturbé ?

5- Il faut aussi saluer le corps des administrateurs et personnels qui, sur le terrain et à tous les échelons, ont eu à construire, aménager, entretenir les locaux nécessaires. Aucune institution, fut-elle scolaire, ne peut se passer d'une bonne intendance. Cette tâche, comme celle des prévisions et formations d'encadrement, est encore particulièrement difficile en un temps de variations démographiques locales et de compétences plus élevées. Mais Jean Monnet ne disait-il pas déjà que "tout plan devait évoluer" ?

6- Enfin le travail d'information, de prise de données et de prévisions mathématiques a été assumé de façon extraordinaire, selon la planification décidée par l'administration pour correspondre à l'évolution de la situation démographique, à l'accroissement de la demande d'instruction et aux besoins économiques, aux requêtes du corps enseignant (\*). Plus récemment, le travail courageux et considérable de diffusion d'informations exactes et de consultation des intéressés, assumé par le "Débat national sur l'avenir de l'école" et tous ceux qui y participent, permet d'espérer une coopération et un progrès qualitatif

### Des déficits et des déceptions.

Dans nos héritages, il faut aussi reconnaître avec lucidité des signes de malaise et de lourds déficits humains et professionnels. On doit admettre alors qu'ils nécessitent des ajustements sans pour autant les attribuer injustement et lâchement à divers "bous émissaires". Mais ces indices d'un "immobilisme", mis en question par le Pr G. Avanzini dès 1967..., appellent à un **dialogue entre les personnes** et à un renouveau concerté avec tous les responsables et partenaires de l'institution scolaire. Ce dialogue honnête est nécessaire à la prise en compte du facteur de **qualité** humaine, donc à celles des contraintes de vie socio - économique pour commencer.

**Ier Indice** : *c'est au niveau du parcours primaire et avant la classe de 4e que se produit un nouveau clivage culturel et social.* C'est là que doit porter un effort précoce et prioritaire d'adéquation et d'éducation des capacités humaines.

**Ile Indice** : *Un effet réducteur joue surtout au détriment des garçons.* Pour beaucoup d'entre eux, l'école a été ou est encore un lieu de contraintes stériles et décevantes. Elle a sa part de facteurs dans des conduites de refus de vie, de violence ou de fuite (paresse, drogues, suicides, chômage). Cela exige des réflexions et initiatives conjointes des enseignants, des familles, des entreprises et des localités. **(Cf. le RAPPORT D.J. CHERTIER, 31 Mars 2006 : " Pour la modernisation du dialogue social")**

**IIIe indice**: *Cet effet ne s'applique pas à tous les élèves et partout.* Globalement il sélectionne moins de 40% de "performants" en affinité avec le système et ne sait pas trop comment faire pour "ceux qui y peinent" "plus ou moins" (environ 60 %). Cela appelle des renouvellements de la formation des enseignants comme des collaborations externes et internes aux établissements pour améliorer rapports humains et didactiques (\*).

**IVe indice** : *les domaines et modes d'évaluation doivent être enrichis et élargis.* On prend en compte surtout des "compétences" instrumentales quantifiées et non pas l'ensemble des capacités humaines en progression. Il semble nécessaire de dialoguer aux "bons moments" et de viser à l'éducation des formes de relation au monde, aux autres et à soi. Diverses initiatives et recherches ont mis en évidence la convergence de multiples valeurs vitales, cérébrales et culturelles. .

(\*)Travaux d' A.Jacquemart : *Les déperditions d'élèves: France 1958-1988, ce qu'elles révèlent et suggèrent* ", Thèse, 2 volumes, Lyon II, 1990, non publiée. "Libres propos sur la scolarisation". Les signaux des effectifs et des parcours scolaires, Etudes et articles divers. 2000- 2002. " Enseigner l'Anglais en classes de lycée. Hétérogénéité et ateliers", L'Harmattan 2002.

Leur connaissance et leur usage peuvent permettre aux élèves ET aux enseignants de collaborer à l'accomplissement progressif et divers des personnes et des sociétés.

**Ve indice** : *Le socle universitaire* de l'Europe, en Ecosse et en Italie, remonte au XIIIe siècle environ ; l'orientation de sa pensée littéraire et technique est vieille de plus de quatre siècles ; son appareil institutionnel fut structuré tout au long du XIXe siècle et son orientation scientifique fut mise en place par Georges Leygues, ministre de l'instruction publique à la fin de ce même siècle. Ces strates de savoirs successives devinrent accessibles à la quasi - totalité des jeunes de moins de 17 ans depuis moins d'un demi - siècle. Ne faut-il pas les mettre à jour pour les adapter à une "époque nouvelle" ?

Quelles mesures vous semblent adéquates ? Nous écrire : [pberger@isc.cnrs.fr](mailto:pberger@isc.cnrs.fr) ou [anjacque@wanadoo.fr](mailto:anjacque@wanadoo.fr)

## FICHES D'ORIENTATION

.....Entre passé et futur , quel présent ?...

### N° 1 : Que savons-nous de nos élèves?

Les indicateurs qui ont éclairé le contenu de nos déperditions d'élèves sont plusieurs. Seule une observation progressive et ouverte de nos élèves peut nous faciliter les tâches là où nous sommes : dans les classes d'école, de collège, de lycée. Alors, chez nous, où en sommes-nous ?

1 - Taux d'érosion des effectifs de classe en classe : qui s'en tire bien ? Qui peine ? (Nombre, âge, garçons, filles) .....

Quelle place joue en classe l'aptitude à dialoguer avec les enseignants ? pour les filles et pour les garçons ? .....

Qui a des difficultés à dire et à se dire : comment les aider ? ou les valoriser autrement ? A quoi s'intéressent-ils au fond ?.....

2 - Notre enseignement joue au bénéfice de : ceux qui ont un bon vocabulaire, ceux qui saisissent vite les éléments abstraits d'un problème, d'un texte, etc.

Qui, dans ma classe, possède ces atouts ? (Nombre, âge, garçons, filles).

.....  
Quelles sont les capacités des autres ?.....

Comment les repérer, les valoriser, les faire jouer dans le groupe ?

.....  
Comment essayer de pallier les lacunes de chacun et les écarts aux attendus du système ?

.....  
Comment présenter les contenus de leçon ou cours pour les rendre accessibles au plus grand nombre ? .....

**VOS OBSERVATIONS PERSONNELLES.....**

Qui possède une bonne gestion de l'activité scolaire : capacité d'organisation, méthode, bonne mémoire, usage judicieux de ce que l'on sait ou de ce qu'on apprend, concentration facile, sûreté et aisance d'écriture, etc. ?

.....  
 Sur chacun de ces points qui a acquis ses chances ? Qui les a pas acquises ?

.....  
 - Peut-on discerner combien d'élèves comprennent et apprennent les notions enseignées :

.- a - en "faisant", par action pratique ?.....

.- b - en "devinant", par intuition de concepts perçus mais non formulés, par pensée symbolique ? .....

- c - en "raisonnant", par découverte et référence à des liens logiques, rationnels ? (Nombre, âge, garçons, filles).....

4 - Quelles sont les disciplines ou les activités où réussissent les élèves de chacun de ces types d'approche et d'assimilation des programmes ? Pourquoi ?  
 Comment ?

Quels sont leurs **autres talents** : sens social, sens pratique, poésie, arts, sports ?  
 et qu'en disent les parents ?.....

De quel ordre sont les obstacles que nous rencontrons en nos tâches quotidiennes ?

De quel ordre sont les obstacles que rencontrent nos élèves ?

---

**Vos observations , expériences et questions personnelles :**

## Références diverses à mettre régulièrement à jour.

- 1 - DPD- M.E.N.** Fr. 92 170 Vanves, 58 Bld du Lycée. **Rectorats. C.R.D.P. - C.D.D.P.**  
 Voir les **Notes d'Information** .N°92-06 & 31, 93- 20 & 37; 96-20,21,24,28,34,35,37,39, &46;  
 97-01 , 06, 07, 23,24, 29, 33 & 37; 98-07,23,24, 39, 40 & 48; 99-30 ; 01 & 02 ; 003, etc.  
**Repères et Références** éd.2000, § 3-10, §4- 27 & 28 ; 2002 et suivantes.  
 Voir le dossier "Evaluations", DPD. - N° 124 (nature des questions)  
 et en fin de volume, les résultats statistiques, les moyennes et surtout  
 leurs écarts-types . Voir la revue "**Education et Formations**", en particulier le N° 57.  
 Sites : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr), eduscol, educnet, etc.

### 2- Les publications de l'I.N.E.D, les "Liaisons sociales", etc..

Voir également : «Population», Ed. La Documentation Française, 1995 et ssq... «Le peuplement de L'Europe», H. Le Bras, La Documentation Française, 1996 . «Le Monde» , Dossiers et Documents, N° 269, Oct. 1998 "Le nouvel état du monde" (sous la direction de S. Cordellier)- La Découverte, 1999, etc.Francoscopie, Larousse, 2 003, etc

### 3- DEBAT SUR L'AVENIR DE L'ECOLE,

*La bibliographie* : Cf. [www.debatnational.education.fr/index](http://www.debatnational.education.fr/index).

Commission du débat national sur l'avenir de l'école : *Les Français et leur école*, Dunod, 2004.

Introduction, p.1-22. Première partie : Les priorités de la nation, p.23-178 (Missions de l'école ; faire réussir les élèves ; le fonctionnement de l'école, p.157-178.

Deuxième partie : analyses des propos, p.179-332 ; Troisième partie : Verbatim et compléments, p. 333-546 ; annexes).

### Mises à jour et documentation personnelle

6 octobre 2006

## Chapitre 2

### L'HERITAGE DE RESSOURCES COMMUNES : CELLE D'UN CADRE COSMIQUE ET CELLE DE LA VIE .

*A partir de quoi évoluer pour que l'école réussisse mieux ?*

C'est à l'intérieur d'un cadre institutionnel que nous avons à élever, éduquer et enseigner les générations des jeunes : qu'on le veuille ou non, l'école se situe dans notre part récente d'héritages humains. Or, si les jeunes sont plus nombreux à prolonger des études, ils ne ressemblent pas tellement à ce que nous espérons d'eux et réciproquement. Et pourtant nos héritages communs nous permettent d'adapter leur préparation à des contextes nouveaux.

Le système scolaire a fonctionné de façon sélective et s'avère insuffisamment adéquat dès sa première phase : celle de l'enfance, c'est-à-dire à la base des parcours. Le chapitre précédent en donne des éléments. Ce déficit joue surtout, nous venons de le voir, pour une fraction des enfants et des jeunes, mais surtout pour les garçons.

De plus, ces enfants sont évalués en deux domaines de savoirs instrumentaux : aisance en langage ou lecture et en calcul, mais non sur leur progression en d'autres dimensions fondamentales pour leur développement. Cela se manifeste par des insatisfactions et cela pose des questions d'ajustement . Alors on dit : "*C'est la société qui est responsable*" et ce n'est pas faux ! Mais on se défause ainsi sans réfléchir aux ressources disponibles : celles de la nature du monde, de la vie humaine et des héritages de l'humanisation. Nos déceptions proviennent également des relations avec le monde où ils se trouvent. C'est de cela qu'il faudrait peut-être tenir compte.

Comment comprendre et poser le problème de ces malaises et incertitudes ? Ne seraient-elles pas le résultat de rapports globalement interactifs : ceux des facteurs externes d'un environnement cosmique avec les facteurs internes communs à l'espèce de vivants que nous sommes ? Et l'insatisfaction ne viendrait-elle pas d'un déséquilibre des adaptations de notre capacité essentielle : celle de correspondre au mouvement de la vie ?

**La question centrale reste celle de la vie humaine et celle de son apprentissage par l'éducation.** Ne pourrions-nous alors nous y retrouver ensemble pour valoriser les ressources vitales des héritages dont chacun de nous est porteur ? La vie des personnes comme celle des institutions dépend d'un ajustement renouvelé à des héritages ancestraux de la nature humaine.

Ce qui est en jeu dans l'école et dans nos classes est bien lié à notre cadre cosmique et biologique et à la gestion de sa spécificité humaine. Comment

nous adapter à nos élèves pour leur faire **connaître ces ressources naturelles et communes, cosmiques, biologiques, animales, puis culturelles pour les faire grandir en humanité ?**

Quel que soit le cadre d'une classe ou salle de cours où l'on entre, c'est là que sont nos problèmes concrets et ils appellent à faire des propositions concrètes. La curiosité des élèves présents est souvent émerveillée, ou même passionnée, devant les paysages célestes ou terrestres, les animaux, l'agencement de nos corps. C'est une disposition précieuse. Sous des formes différentes au fil de la croissance, cette curiosité existe profondément. Elle est relayée aussi par la diffusion des connaissances : les livres, les images ou les musées permettent de découvrir les éléments cosmiques de notre univers ; ce sont des objets de savoir. Le plus important, c'est d'en être motivé et d'en **comprendre progressivement le sens pour agir sainement et s'adapter à des contextes en évolutions rapides.**

## 1. - UN CADRE NATUREL

Ce sont les signaux et caractères de l'environnement cosmique et ceux du monde des vivants aux quels il est bon de réfléchir et de se référer, d'abord pour y reprendre pied, en retrouver le fil conducteur et s'y appuyer librement. Pourquoi donc ?

Parce que, - et partout -, c'est en interaction avec **l'expérience de l'espace**, avec la contemplation et les contraintes des phénomènes cosmiques que l'homme s'est développé. Parce que, - et surtout -, nous participons au monde des vivants tout en le dépassant. Parce que nous sommes capables potentiellement du moins, de reconstruire une action et une culture dignes de notre caractère propre : la dignité de notre espèce dans l'existence.

Il s'agit de rétablir ce que Hubert Reeves appelle "*le dialogue du ciel et de la vie*".. et de «*découvrir les merveilles que prépare en nous la gestation cosmique*» comme ce savant si simple le dit. De son côté, parlant des étoiles et de ce que leur observation fait naître en nous, Pierre Lena disait, en Septembre 1995, au cours d'une émission télévisée sur la 5<sup>ème</sup> chaîne de télévision, que «*...ces émotions là ne se théorisent pas : elles se vivent.*» Eh bien, ce vécu peut encore caractériser et élever les membres de l'espèce humaine. Les hommes, en tous temps et partout, s'y sont enracinés et développés ; dans un contexte qui a connu une longue durée, ils ont encore un avenir à construire en aval et ensemble.

*S'appuyer sur des ressources naturelles pour l'éducation.*

C'est une voie de recherche qui va être présentée ici. En principe nous souhaitons le bien ou la promotion de tous les élèves et les discours émis dans cette perspective sont abondants. En fait, à partir des limites d'efficacité et de leurs indices résumés précédemment, une **révision explicite et**

**concertée** de nos pédagogies s'avère nécessaire pour mieux connaître la nature des élèves et les cadres concentriques, divers et successifs de leurs vies. Les orientations du système scolaire ne paraissent pas y avoir encore tellement recours. Les "produits de l'enseignement" sont parfois et finalement des objets : des diplômes de caractère notionnel ou instrumental et une sécurité d'emploi -, dont on les croyait porteurs -, sont incertains. Or les sujets humains : élèves, enseignants, parents et futurs citoyens, présentent des ressources communes et riches. Leur existence se déroule sur terre, **dans un univers cosmique** et dont les lois physiques ont été observées depuis des milliers d'années. Leurs sociétés sont marquées par l'histoire de ce qu'ils ont appris ou acquis. Ce vécu peut encore caractériser et élever les membres de l'espèce humaine.

1 - Les hommes ont contemplé partout, l'ampleur, la force et la beauté des phénomènes cosmiques. Partout ils en ont induit une parenté personnelle avec un "*au-delà*" de leurs atteintes. Partout la symbolique céleste a inspiré la pensée ou le rêve d'une cohabitation à l'étape ultime. On trouve, sous toutes les latitudes de la planète et en toute région, des **formes universelles de pensée humaine transcendantes ou mythiques** ; elles s'expriment chez des peuples primitifs, des civilisations et des écritures anciennes ou même contemporaines : Harry Potter et autres ! Les érudits comme les enfants et adolescents s'y intéressent. Cela donne à penser.

2 - Mais c'est bien aussi de cet univers que l'homme a tiré, par observation, une autre forme de pensée : celle des mesures, des rythmes et périodicités, des comparaisons et des calculs, du temps, bref de l'attitude raisonnable et scientifique qui naît très tôt chez les enfants, doués d'une curiosité dynamique qui veulent "*savoir comment ça marche*". Pourquoi alors priver les générations montantes de l'accès à ces mémoires et des perspectives qu'elles permettent de comprendre, c'est-à-dire de se les approprier ? Pourquoi ne pas enseigner à correspondre, dès l'enfance, à l'harmonie vivante que le cosmos suggère ?

Redécouvrir, discerner et gérer leurs ressources de situation, d'organisation, puis de structures bio - psychiques et sociales autant que leurs capacités d'apprentissage. simplifierait bien nos existences ! Ces capacités ancestrales sont inscrites en proportions variables en nous et en nos élèves. Elles font que ni nous ni nos élèves ne peuvent jamais être traités comme des tables rases. Le cours naturel de la vie se prolonge en nous dans la continuité et dans des mutations qui manifestent un nouvel écart à ces soubassements. Un biologiste, Max de Ceccaty, (*De la cellule à l'homme*, Paris, le Seuil, 1962) constate avec d'autres que "*l'homme ne s'est pas inventé*". Son type de vie a été longuement préparé.

Quelles que soient les datations du phénomène de la vie apparue sur notre terre (Entre 3,5 et 2,5 milliards d'années selon les marqueurs utilisés et les découvertes progressives ; probablement un milliard d'années plus tôt,

si on compte aussi les processus chimiques de complexification de l'ère moléculaire), le potentiel biologique initial s'est maintenu et démultiplié. La vie a revêtu des formes innombrables. Certaines ont eu un cycle qui fut clos par désintégrations internes ou par destructions ; d'autres ont survécu et nous en sommes !

3 - Nous sommes donc **porteurs de toutes les mises en mémoire des expériences vitales de notre humanité** et ces ressources ne sont pas épuisées ! Elèves et enseignants ne seront jamais des objets inertes et cela pour des raisons communes : en amont ils ont des mémoires d'héritages ancestraux et personnels à valoriser et en aval ils ont tous et chacun un avenir en construction. Telle est la ressource que nous avons à cultiver dans des espaces et des temps ouverts et limités à la fois. Le mot "nature", - un participe futur !-, est un indice de participation présente et future. Il évoque aussi une survie de l'existence. La mission de l'école, complément institutionnel du développement délégué par les parents, se situe bien là, dans la coopération ouverte à des formes nouvelles et plus ou moins évolutives de l'humanité.

4 - Ces formes sont marquées par des rythmes internes et interactifs appelés "**propensions**" et "**processus**" par K. Popper et par A.N. Whitehead (\*) Nous en sommes tous porteurs et acteurs potentiels. Ce fonctionnement dynamique se révèle par des similitudes dont l'harmonie est ressentie par Trinh Xuan Thuan évoquant sa "*mélodie secrète*". (\*) Il caractérise le monde avec lequel chacun est en relation. Les membres de l'espèce humaine peuvent les nommer.

A l'issue de quinze milliards d'années, notre univers nous invite à comprendre "*les grands schémas*" des positions de ses éléments dans l'espace et le temps. C'est ainsi que les nomment J. Audouze et M. Cassé, car ils régissent activement l'ensemble des espaces et des temps où nous sommes situés. (*Conversations sur l'invisible*, Press Pocket, 1992) .

Nous rencontrons dès lors les termes par lesquels et peu à peu, les hommes ont catégorisé les phénomènes qu'ils observaient. Nous pouvons le faire à travers divers enseignements ajustés aux maturations et questions de nos élèves, car ces termes ont une valeur de science et de sens : celle de symboles universels

(\*) Karl Popper : *A universe of propensities*, Thoemmes Press, Bristol, 1990; *Un univers de propensions*, Cahors, Ed. de l'éclat Fr. 30 250, Combas, 1992 (sans préjuger d'autres textes). A.N.Whitehead, *Process and reality*, N.Y. Macmillan, 1929 , Londres, The Free press, 1978, Paris, Gallimard, 1995. Trinh van Thuan, *La mélodie secrète*, Paris, Fayard, 1988. Voir aussi M. Godron : « *Ecologie et évolution du monde vivant* " sous forme de document Internet (2004), Centre international de la langue française, Paris, environ 800 pages, en cours de mise à jour. "Landscape Ecology" , avec R. Forman, professeur à Harvard, Ed. Wiley, New-York.

Ces objets peu à peu découverts et étudiés depuis des millénaires, sont des astres : étoiles, galaxies, super - galaxies, etc. Ils intéressent les enfants et les adultes.

### **Des phénomènes cosmiques à leur sens et à leurs lois**

"ENERGIE, LUMIERE, OBSCURITE....  
CENTRE, MULTITUDE, COHESION, DIVERSITE...  
ESPACE, ETENDUE, POSITIONS, ASPECTS, ORDRE, ALEAS,  
FORCES, MOUVEMENTS, TEMPS, DUREE,  
MOMENTS CRITIQUES, EVENEMENTS,  
ATTRACTION, ELOIGNEMENT,  
EQUILIBRE, CHANGEMENTS, TRANSFORMATIONS...  
INTEGRATION, DESINTEGRATION...  
TEMPS, MESURES, RYTHMES, CYCLES,  
LIMITES et POSSIBLES, CONNU et INCONNU, etc.

Mais d'autres éléments vont être régis par ces mêmes propensions et processus et ce sont les **êtres vivants**. Inscrits dans l'espace et le temps, ils ont besoin d'énergie, de lumière et d'obscurité, d'ordre et de mouvement, de force et de transformation ; ils connaissent des groupements par attraction et association ou participation mais aussi des éloignements et collisions. Nous avons hérité de propensions et de processus physiques et ancestraux.

Or on a beaucoup plus insisté sur le poids du milieu proche et local qui influe sur l'adaptation des enfants et jeunes à l'appareil scolaire. Ce que l'on oublie, c'est une réalité : ni les milieux humains ni nous ne sommes parfaits, c'est – à dire accomplis ou achevés.

Ce que nous faisons est relatif, progressif et ce que nous apprenons se modifie sans cesse : les astrophysiciens comme Michel Cassé savent le reconnaître. On oublie, cependant, ce marquage et la structuration initiale, d'ordre physique et cosmique, où la vie et l'humanité ont émergé. Cet ordre-là nous a vu naître et croître ; il retentit encore à la base de notre être ; c'est à nous de le reconnaître et d'en comprendre le SENS car il est sous-jacent à notre existence. Trop souvent nous nous limitons à des savoirs qui se limitent à étudier et décrire ce MILIEU PRIMORDIAL et incontournable où nous avons à VIVRE.

Nous avons donc intérêt à nous questionner sur les termes qui conditionnent notre vie terrestre : **son espace et son temps** qui portent actuellement sur les journées de ... classe, l'année, comme sur les périodes de maturation et d'intérêt des enfants et des jeunes. On peut le faire à partir de termes qui caractérisent le cadre naturel et en tirer de fructueuses applications, en utilisant des circonstances proches qui introduisent cette perspective comme le montrent les fiches qui suivent ce chapitre.

## 2 - UN TRES VIEIL HERITAGE : CELUI DE LA VIE

« UN UNIVERS de PROPENSIONS et de PROCESSUS »

Dans ce cadre qui pourrait tendre à l'harmonie avec les lois et les modalités de fonctionnement du cosmos, on peut se demander : de quelles ressources intrinsèques nos élèves sont-ils porteurs ? Comment identifier ces ressources d'une dynamique commune ? Sur quoi pouvons-nous tabler ? A partir de quels legs biologiques respecter la croissance et élever des enfants ? Y a-t-il là un fonds de cohésion sociale ouvert à toute population humaine ? On peut le penser sans exclure de riches diversités.

Nos élèves ne sont jamais des tables rases : ils sont porteurs de tendances héritées depuis des millions d'années. Ces propensions sont parfois stabilisées en structures, mais aussi en aptitudes évolutives ou processus, stade après stade de développement. Entre l'apparition des premiers éléments de vie et l'expansion animale, au cours d'une évolution qui dura plusieurs milliards et millions d'années, malgré des extinctions répétées, quels caractères se sont formés dans les espèces qui nous ont précédé ? Qu'avons-nous hérité des plus proches : les **primates** ? Nous allons nous tourner vers des spécialistes de la biologie et de l'animalité pour pouvoir répondre à ces questions et tirer parti de connaissances utiles pour comprendre et élever des jeunes.

Parmi ces spécialistes, - dont les travaux sont indiqués dans la bibliographie sommaire qui figure à la fin du chapitre -, les professeurs Popper, Whitehead et Lorenz et d'autres encore définissent d'abord les propriétés communes des vivants, leurs **propensions** et **processus biologiques**. Elles caractérisent les manifestations de vie qui aboutissent aux êtres complexes : animaux et primates dont nous avons hérité. **Karl Popper** les a évoquées dans deux conférences qu'il fit à Brighton en 1954 sur " *Un univers de propensions*" Un autre savant, **A.N. Whitehead**, a étudié leur actualisation divers processus dans son ouvrage intitulé "*Process et réalité*"(op cit).

Popper entend par PROPENSION "*une tendance ...pondérée... inhérente à chaque possibilité, d'engendrer , ou de réaliser , un certain événement Cette théorie des propensions nous permet de travailler dans le cadre d'une interprétation objective des probabilités, du fait d'un futur non encore connu et objectivement ouvert... "Les propensions comme les forces d'attraction newtoniennes sont invisibles, mais elles peuvent agir : elles sont effectives (actual en anglais; elles ont une sorte de réalité, de possibilité pondérée) et se traduisent par des PROCESSUS de déploiement de possibilités en voie d'actualisation , de nouvelles " possibilités "* (op. cit., p. 40/41).

Whitehead explicite longuement le terme de PROCESSUS. Issu du grec et du latin, ce mot évoque " *ce qui fait avancer*" : un ensemble de phénomènes dynamiques et organisés dans le temps, un mode ou stratégie de fonctionnement dynamique.(Cf. " *Process and reality*", The Free Press, 1978. Trad. française : " *Procès et réalité*", Gallimard,1995). Ne parle-t-on pas de processus de croissance, de processus d'intégration ou de désintégration, de processus primaire et secondaire , conscients et inconscients laissant ouverte la question des « états de la matière ». Bien plus tard que nous avons vu des données confirmées par Hubble : notre univers était en expansion ...D'autres données seront découvertes !

\* Si les objets du cosmos manifestent des propensions à l'attraction, à l'association ou à l'évitement, les cellules végétales et animales en ont elles aussi : absorption et rejet, échanges, croissance, multiplication, etc. Si les galaxies ont une propension centripète ou centrifuge, les végétaux comme les animaux en ont une à l'orientation. C'est une tendance mystérieuse qui dynamise vers la lumière (Cf. les "tournesols") ou à la verticalité, ou encore vers la poussée de certaines cellules de nos corps à se diriger vers des cibles (de la rétine au cortex visuel par exemple), il en va de même pour la propension des oiseaux à émettre des sons ou signaux, à les moduler, et pour les hommes à créer des catégories e de signes et des paroles.

La traduction de ces potentiels ou propensions s'effectue par des suites ordonnées de mouvements internes (processus de croissance, de maturations tissulaires ou organiques) et de mouvements externes : déplacements vers des cibles, instinctives ou délibérées, ou évoluant vers des relations plus ou moins diversifiées...

Les éthologistes, de Tinbergen à Lorenz ou Eibl-Ebesfeld, en ont observé de multiples manifestations. En ce qui nous concerne, par exemple , nous avons hérité des poissons et des mammifères, bien des caractères et des propriétés : l'axe avant/arrière, la motricité, la latéralité etc. Ils nous ont aussi légué d'autres propensions : l'appropriation, la fréquentation et la défense de territoires, l'appartenance au groupe (inclusion et exclusion) , les soins apportés aux petits (maternage, défense), aux apprentissages (imitation, correction, limites etc.). Nous y reviendrons, au chapitre qui suit, en évoquant les besoins et ressources de notre "cerveau ancien" et les différences de notre corporéité intégrée.

Au fil de millions d'années, d'expansions et d'extinctions partielles de la faune et de la flore de notre planète ce développement foisonnant de vie a abouti pour un de ses rameaux à l'apparition des **primates** puis des êtres particuliers que sont les **humains**. Particuliers, disons-nous, car malgré un héritage massif de traits et même de molécules communes, nous sommes membres d'une espèce présentant une divergence génétique, puis des différences de formes et de comportements : il s'agit des hommes habiles, des hommes dressés, et des hommes "sages". Nous sommes partiellement bien proches depuis cent mille ans environ. Dans ce cadre naturel où ils

ont émergé, de quelles propensions et de quels processus disposent les VIVANTS ? Car nos enfants ou élèves sont des vivants, d'abord des vivants ! Même s'ils sont membres d'une espèce particulière, ils ont hérité de traits et de capacités à connaître avant de les faire bénéficier d'une éducation et d'un enseignement qui les fassent encore évoluer et grandir.

D'après les conclusions de nos biologistes actuels (Monod, Jacob, Danchin, J. de Rosnay, Gould, etc. ), la première propension des être vivants est de perdurer distinctement, de se maintenir en vie ; la suivante est une forme ou une autre d'association, de participation éventuelle et d'auto - reproduction ; la troisième est une forme ou une autre "*d'auto-régulation*". (Cf. Pr M. Jeannerod, ISC-CNRS, Lyon)

### 1 - PROPENSION A EXISTER COMME TOTALITE DISTINCTE.

Quand un tout nouveau-né crie et rampe vers le sein de sa mère, il obéit à une dynamique qui le porte à se maintenir en vie ; quand il mange, goûte à tout ce qu'il peut toucher, il témoigne d'une poussée vers son maintien dans l'espace et dans sa croissance ; quand l'enfant puis l'adolescent s'affirment , depuis le "*moi tout seul*" jusqu'au "*je n'ai pas de comptes à vous rendre, chers parents*", ils revendiquent, à la maison ou en classe, la propension à l'individuation. D'où cela vient-il ?

Des tout - premiers êtres vivants : depuis eux jusqu'à nous, tout vivant est individué, qu'il soit cellule, végétal ou animal, par une **membrane** dont la structure est à connaître. Il est une totalité distincte, gérée par un noyau cellulaire, qui contient une bande de programme (l'A.D.N.), servie par plusieurs éléments fonctionnels (sous-ensembles à fonctions spécifiées tels que les mitochondries énergétiques, les ribosomes de liaison etc.).

S'il s'agit de systèmes organiques modulaires, tels que le système respiratoire, digestif, cérébral des animaux ou humains, plus ces systèmes sont à la fois complexes et intégrés, plus ils sont riches ! Tout cela, des tendances à l'expansion à celles d'unités distinctes, comporte des applications pédagogiques. Comment aider enfants, jeunes et adultes, à acquérir de leur identité personnelle ? Tout d'abord en nous appuyant sur des dynamiques cosmiques et biologiques qu'il nous faudra redécouvrir et utiliser. (\*)

(\*)Cf L'article de S. Weinberg «*Life in the universe*», dans Scientific American, Sept.1994, p.25. Max de Ceccaty: *La vie de la cellule à l'homme* - Seuil 1978, p.131 et les premiers chapitres de R. Jastrow. Cf. les travaux et articles du canadien Paul MacLEAN . Cf Tinbergen, *L'étude de l'instinct*, Payot 1980, et A. Hesnard, *Vie et mort de l'instinct*, Stock, 1926  
**Whitehead, Alfred North.** " *Encyclopædia Britannica*. 2006. Encyclopædia Britannica Online. 8 Oct. 2006 <<http://www.britannica.com/eb/article-7900>>. **APA style**: – **M. Godron** :*Ecologie et évolution du monde vivant*" sous forme de document Internet (2004), Centre international de la langue française, Paris, environ 800 pages, en cours de mise à jour. "Landscape Ecology" , avec R. Forman, professeur à Harvard, Ed. Wiley, New-York

## **2 - PROPENSION A L'ASSOCIATION, A LA PARTICIPATION ET A L'AUTO-REPRODUCTION.**

Cette propension est, sous certaines conditions, un phénomène physico-chimique de l'univers, nous l'avons vu pour les attractions cosmiques et les évitements sélectifs. Elle s'inscrit dans la succession des molécules aux micro - gouttes, micro - sphères, cellules, ce qui implique une probabilité propre aux systèmes ouverts et à des associations complémentaires préférentielles, interactives et fécondes telles que la sexuation. Ceci entraîne un renouvellement possible des potentiels de vie et de rôles, selon un ordre de fonctions tout comme d'antinomies éventuelles, non entre races, mais entre espèces.

### **Applications : *Qu'en est-il des petits des hommes ?***

Ils ont une espèce commune et bien des différences dans leurs dimensions essentielles ! La plus vitale est l'unité d'un être humain, due à bien plus qu'à la jonction génétique de deux patrimoines et de deux présences qui l'assument tant bien que mal : celui d'un père et d'une mère. Allons-nous niveler et réduire les ressources de chaque sexe, de chaque personne, détruire les parentalités et filiations, l'attirance si évidente entre parents et enfants ? Allons-nous inhiber sans raison sérieuses ou injustement les sympathies spontanées ou réfléchies entre enfants ou jeunes, entre eux et tels ou tels adultes, entre les adultes eux-mêmes ? Allons-nous casser les regroupements et entraides pour le jeu et/ou le travail et traiter des humains vivant comme des vases à mouler et à remplir ? Ce serait aller contre des fondements physiologiques profonds gérés par les cerveaux et orps humains.

Les études de socio - dynamique de Moreno, tout comme les observations des ethnologues, montrent que nous ne pouvons ni ignorer ni laisser incultes ces propensions inhérentes à la vie de relation humaine : elles en éclairent les soubassements ; elles sont bénéfiques pour l'équilibre et l'expansion de la société et de l'économie, comme pour tout être humain.

Il y a là comme des exigences de participation vitale et de sociabilité. Comment les reconnaître, les cultiver, voire les dépasser, sinon à partir des processus inhérents à la vie et des modalités culturelles qui sont les nôtres ? (Cf. les chapitres 3 et 4, à venir). Tel est le problème que les pédagogies et didactiques familiales et scolaires ont à traiter au mieux de tous.

Depuis que les vivants - protistes, bactéries, virus, algues -, apparaissent, les propensions à leur maintien et à leur reproduction exigent qu'au sein de conditions externes évolutives, ils assurent eux-mêmes les fonctions qui leur permettent de perdurer. C'est ce qu'on appelle la propension à l'auto-régulation biologique.

Qu'il s'agisse de cellules, d'écosystèmes, de sociétés animales ou humaines, cela va des rétroactions, - réponses à des facteurs externes et/ou internes -, de convenance, de satisfaction ou de saturation, de convivialité ou de rejet, à la maîtrise de soi, à la soumission à des règles de groupe, à l'instauration de fonctions ordonnées pour que vivent et survivent animaux, primates et membres de l'espèce humaine.

Des exemples ? On en trouve dans la composition des milieux naturels où telles plantes disparaissent alors que d'autres prospèrent ; on en trouve également dans nos besoins de sommeil, d'alimentation, d'affection, d'intérêt, de mouvement et de repos, d'activité et de détente ; on en trouve aussi dans les réactions immunitaires de nos organismes. Tout excès peut détruire cet équilibre dont il faut redire les propensions identitaires communes à chaque espèce de vivants. C'est ce à quoi nous invitent les fiches d'application des propensions et processus d'actualisation qui suivent.

### 3- LES PROPENSIONS SONT ACTUALISEES PAR DES PROCESSUS .

Comment le jeu des propensions et interactives, qu'elles soient physiques ou physiologiques devient - il effectif dans notre univers ? Leur mouvement produit - il des durées et de renouvellements dans le «*Jeu des possibles*» évoqué par le Pr Jacob (1981) ? Est - il éclairant pour comprendre et gérer tout ce qui permet de mieux "*Grandir en humanité*" et aider les jeunes ?

A.N. Whitehead en situe le centre dans des phénomènes de "**processus**" que divers domaines de connaissance identifient pour leurs parts. Il invite à percevoir les liens qui conditionnent l'univers et les parcours des vivants, y compris les hommes et femmes que nous sommes : ils y ont un intérêt final.. Mais qu'est-ce donc qu'un processus ?

Un processus est une propriété qui «*fait avancer un ensemble de phénomènes dynamiques et organisés dans le temps , faisant surgir des réalités* " nées ou à naître ; elles sont dites « naturelles ».(\*) Il implique donc un devenir incessant et une énergie sensible qui sélectionne, catégorise et informe les propensions inhérentes à une espèce. Il se traduit par des processus communs d'aptitude à des participations et transformations internes et externes. Comme ils seraient bien utiles à connaître pour élever ceux dont on a la charge, il n'est pas inutile d'en évoquer quelques groupes.

(\*) Terme issu du *participle futur* du verbe nascor (latin) : être mis au monde, commencer à y vivre. Ces deux formes verbales induisent un sens de continuité acquise et d'avancées en vue. Ce terme de processus comporte donc une connotation dynamique à ne pas confondre avec le terme de procédure qui désigne un élément de méthode. L'ensemble des processus manifeste l'ordre stratégique de la **nature**, terme dont l'origine latine désigne ce qui va naître, **ce qui est à venir** par la vie ou à disparaître par la mort.

Il y a des **processus d'unité et d'identité germinatives** constituant la corporéité propre à chacun des vivants en raison de son génome, de ses **membranes internes et externes** (milieux), de son histoire. Ces processus reposent sur des noyaux organiques, ou, en ce qui concerne les sociétés, sur des "*minorités actives*" (S. Moscovici). Leur fonction consiste à identifier, catégoriser et assumer l'immunité des unités distinctes des êtres vivants.

Ces processus montrent à leur façon la réalité fondamentale du mouvement dans la vie : l'unité. Elle se manifeste par **des processus de croissance et d'ordre dans la diversité** de leur composition : sexuation, maturation gestuelle et cognitive (pensées, langages, systèmes culturels pour l'humanité), complexification.

Ce dernier terme a attiré l'attention d'Edgar Morin, dès 1982 et de J.L. Le Moigne, (Cf. *L'intelligence de la complexité*, 2001). On explore actuellement les « *théories des réseaux* » qui en ont pris origine. Elles procèdent de recherches et d'intuitions pointues. On envisage même leur possible pertinence en sociologie. Cela reste à voir sous . Il existe des aléas inconnus. D'une part il y a ceux des domaines et intentions de leur application à notre mystérieuse génétique et, d'autre part, ceux qui peuvent provenir des processus éventuels d'association et de participation physiques et/ou métaphysiques. Nous ignorons encore tant de réalités !

Plus simplement des faits d'expérience nous fournissent des repères et des voies d'information spatiales et sensorielles. Saisies et traitées selon leurs parcours corporels et cérébraux, ils mènent à des formes diverses d'intelligence puis de conscience et de compréhension. C'est utile pour préparer à la parole, à la lecture et au calcul. Cela amène aussi à reconnaître l'identité de chacun, son potentiel de germination, son besoin de sécurités variées, d'indispensables échanges avec ceux qui l'entourent et son devenir dans telle ou telle culture, etc.

Nous sommes en plein « *mystère* » humain (John Eccles). Ce mystère, ou trésor que l'on porte en soi d'après l'étymologie grecque du terme sans en être l'origine ni un propriétaire absolu, quelles est en sont les conditions et les spécificités de croissance ?

## APPLICATION

1 - Nous aurons alors à nous souvenir de la double réalité de nos héritages, bien exprimée par S. Weinberg : "*La vie est soumise aux mêmes lois de la nature que la matière inanimée...mais elle nous fait rencontrer une ambivalence tenace : ce rôle d'une vie intelligente dans l'univers, à la fois comme sujet et comme dépendance*"(1989) .

Ce caractère vital de nos héritages communs n'indique - t- il pas qu'il serait fructueux, en classe comme en famille, de nous éloigner des pédagogies de masse, d'anonymat, de réduction, d'isolement, d'uniformisation immobile ?

2 - La croissance implique **des processus progressifs de saisie, de traitement et d'intégration**, corporelle pour les aliments (oxygène, nourriture, assimilation et élimination), et cérébrales pour les informations notionnelles.

Des échanges et des communications y sont indispensables ; l'observation et l'expérience nous l'apprennent. Des transformations sont dès lors rendues possibles par des capacités et des formes diverses d'intelligence ; elles s'élaborent de manière coordonnée par des paliers d'échanges. Toute éducation humaine a intérêt à les connaître et les faire jouer pour servir très tôt les étapes sensori-motrices et cognitives d'une adaptation évolutive et ouverte.

3 - Pour assurer la continuité et la stabilité de cette structuration, d'autres processus assurent **des mises en mémoire et des mises en forme identitaires et participatives**. Brève et relativement rigide chez les animaux dont les comportements sont moins évolués, cette phase, plus longue et plus aléatoire, est indispensable pour l'éducation des petits d'hommes. Elle dépend des représentations élaborées par les traditions humaines et enregistrées par le cumul de mémoires silencieuses. Cela implique et induit des relations de sens et d'altérité interactives et circulaires : chacun reçoit et donne par sa présence, sa parole, sa pensée, ses actes.

Il faut veiller à ce que le sens des autres et le raisonnement donnent de la souplesse et de la justesse aux **schémas mentaux et aux processus de comportements humains**. Implicites d'abord, ils pèseront sur la pensée et l'action (\*). En ce domaine les liens de tendresse de la présence familiale sont nécessaires. Les éducateurs et enseignants ne peuvent les remplacer ; leur fonction est une délégation qui use, dans le même sens, de formes différentes. Les "heures de classe", limitées mais répétées, ne sont pas sans effet sur le psychisme et les comportements en retour. Ultérieurement, il s'agira pour chacun de ces rôles s'élever réciproquement, de proche en proche, dans le couple, la parentalité et la filiation, la société.

4 - Certaines propriétés "*reçues et construites*" (J.P. Changeux, 1983)) permettent à l'individu puis à la personne de diriger ces schémas mentaux, de les corriger, parfois de les rétablir et d'inventer la croissance. C'est ce que M. Jeannerod désigne par "**auto – régulation**", un germe de liberté. C'est dire

(\*) Au cours d'exposés et de journées pédagogiques, on constate que l'avantage de repenser à l'organisation et aux principes d'un cadre sain et sécurisant, quelque soit le milieu de vie, était assez facilement compris. Mais, pour bien des enseignants, il semble plus difficile de prendre en compte les fondements biologiques du dynamisme de leurs élèves. C'est peut-être ce qui explique, par exemple, que le problème des rythmes scolaires quotidiens ne soit pas encore réglé dans la pratique.

Il faudrait se souvenir qu'un des plus philosophes et scientifiques, A.N. Whitehead (1861-1947) a passé sa vie à réfléchir sur ces bases de l'éducation à laquelle il a consacré plus de quinze ans (Cf.<http://britannica.com/eb/article-7900/Alfred-North-Whitehead>.) Il faudrait donc bien du temps pour apporter à nos habitudes de pensée abstraite les informations qui suivent. Le problème de la violence, hélas croissante, cause un réel désarroi chez les enseignants et dans les familles. Ce serait utile de l'éclairer par des recherches concertées de prise en charge et de gestion éducatives (Cf. Rapport Mai 2006 du Haut Conseil de la Santé publique; voir aussi le rapport INSERM 2006 SUR LA VIOLENCE).

Qu'il s'agit donc, non pas de jardinage de végétaux ou d'élevage d'animaux, de régulation instinctive ou de contraintes, mais d'intentions, de choix du bien, du "*bien dit, bien fait, bien être*", et d'actions délibérées. C'est sur du plan qualitatif de la conscience intime de l'exactitude et de la vérité que travaille l'éducation. Nous sommes ici proches de la perception de **l'originalité des êtres humains** qui sera présentée plus loin : il y a chez eux un agencement supérieur d'action qui appelle à pressentir un "*en – de ça et un au delà*" des processus biologiques, une orientation de leur pensée et une maîtrise de leur existence.

5 - Par ailleurs, il faut donc bien savoir que les processus de la biologie ont leurs limites : détériorations, désintégrations et mort. On observe des insuffisances ou des excès, des **processus d'inertie, de dérégulation, de démesure et de violence** ! Se fermer les yeux sur ces éventualités de l'univers et de l'humanité, ce serait une erreur, une utopie et comme toute utopie déçue, cela mènerait au mensonge et à ses conséquences néfastes pour les personnes et les sociétés. Nous laisserions alors s'épanouir la dynamique mortelle de la violence qui vise à détruire tous les socles ou les formes physiques et physiologiques de la vie humaine. (Cf. le rapport 2006 de l'INSERM sur la violence).

6 - **Le plus gros danger pour un être humain**, toutefois, serait d'être frustré gravement du jeu de ses propensions et processus spécifiques, de sa dynamique de persévération vitale. Priver un être de telles propriétés, c'est le priver de sa réalité, affirme avec raison J. Baudrillard. Cela le rend passif puis inerte, peu capable d'expérience réfléchie et de relations constitutives et créatrices. De telles aberrations infirment gravement les capacités ultérieures de reproduction, de décision, de responsabilité, et d'autonomie.

**" Nous, on n'est pas des bêtes !"**

C'est ce que me lança fièrement un petit Maurice H. Il avait 4 ans et demi et habitait un quartier lyonnais d'immigrés récents. En cours de récréation, il venait de voir deux "grands" se battre presque féroce. Après mon intervention, il me dit : "*Vous savez, ils ont pas été appris*". Je n'ai jamais oublié la justesse concise de ses affirmations. Cet enfant avait déjà compris qu'il y avait en lui et en nous une évolution possible : "*La vie cherche un monde meilleur. Chaque être pris isolément cherche un monde meilleur. Et cela va de l'amibe jusqu'à nous...*" (S. Weinberg, op. cit.). K. Lorenz et K. Popper affirment aussi pour leur part que « *L'avenir est ouvert* », (Flammarion, 1990). A quoi et comment l'est-il ? Cela s'apprend peu à peu.

*Mais entre l'amibe et nous, il y a l'héritage de l'animalité.*

Le caractère vital de l'animalité est à explorer pour l'élever et l'ouvrir à plus et mieux ! C'est à l'éducation de le prendre en compte. En cours de récréations, comme dans nos maisons et nos rues, nous sommes témoins de tristes exemples de brutalité ; ils causent des ravages... Il faudrait donc prendre une

conscience plus précise des comportements animaux, de leurs héritages positifs et négatifs, mais aussi bien savoir les écarts qui nous en distinguent. Dans la perspective de nos responsabilités concertées, que pouvons – nous cultiver et élever avec nos élèves, pour tous et comment ? Quelles orientations concrètes en tirer ? Comment alors nous y prendre au niveau de l'établissement, de chaque cycle ou classe ? Les fiches qui suivent ce chapitre pourraient nous aider à poser ces problèmes communs.

#### **4- PASSER des CAPACITES ANIMALES aux APPRENTISSAGES HUMAINS**

Propensions et processus sont inscrits dans les êtres vivants qui ne sont jamais des tables rases. Le cours naturel de la vie cellulaire sous membrane, évaluée à moins de trois milliards d'années en amont, s'est prolongée par la végétation et l'animalité et leurs formes diverses. Nous avons à assumer, ce mouvement du monde et de l'humanité, - inachevé, imparfait et ouvert -, dont l'origine et la fin nous dépassent. Quels en sont les indices et orientations ?

**1** - *"Tout semble se passer dans l'état actuel des formes de la vie comme si l'effet social était au même titre que les autres caractères biologiques un caractère spécifique de l'espèce considérée"...* C'est ce qu'observe Cuny, (1966, p. 214). Il ajoute plus loin : ... *" que les primates sont héréditairement sociaux et qu'il s'agit là d'un facteur psychologique", plus que biologique , issu d'ailleurs "d'initiatives individuelles", concourant à l'organisation de leurs sociétés".* La propension à l'association par exemple, s'effectue selon des modes propres aux espèces. Et Ceccaty (1978) parle d'une psycho-intégration animale, d'origine corticale (p.131), *"modèle d'organisation qui n'est pas le nôtre..., dépassé par " la vie de relation qui a progressé au delà des simples échanges de stimulations et de signaux sensoriels".*

**2** - Pour J. Ruffié, il est encore question de comportements qui se sont ouverts, au fur et à mesure de l'histoire des espèces : ... *" la socialisation est un phénomène largement répandu dans le règne animal ...un ensemble fonctionnel... qui s'origine dans les relations mère/petits pour des raisons de dépendance et d'éducabilité ".* Elle est témoin d'un *"nouveau palier d'intégration"*; et *"la phase de socialisation s'allonge avec l'apparition de relations de plus en plus complexes et précises entre individus du même groupe. Cette tendance culmine avec l'homme".*

J.Ruffié dit d'ailleurs : ...*"il existe une grande variété de sociétés : sociétés saisonnières ; sociétés matriarcales, société bisexuée permanente"...*et il fait remarquer que *"la cohésion d'une société est d'autant plus forte qu'elle vit en milieu difficile sa volonté de durer et elle est alors une force de protection et un avantage pour les individus qu'elle éduque" ...Elle est d'autant plus faible lorsqu'elle vit en milieu saturé de biens et de nourriture ce qui est observable chez les hamadryas vivant près des temples, en Inde ; elle est alors une "foule".* (De la biologie à la culture, T. II, Collection Champs de Flammarion, Ch. VI).

**3** - Pouvons - nous faire en tous temps des observations analogues ? Nous nous limitons ici aux sociétés animales les plus proches dans le temps mais la bibliographie peut être utile dans divers éléments des programmes scolaires.

**Les sociétés de primates** manifestent des processus qui structurent et règlent ou même ritualisent ce "vivre - ensemble". Elles se groupent autour des caractères de parentalité, d'organisation de transmission des structures de lieu et de communication, d'apprentissages, d'expériences de conflits et de rites(\*).

\* La **parentalité** : ce facteur va de la construction du nid pour les petits (oiseaux, cigognes, etc.) à l'espace aménagé pour la portée (lapins), et à la défense du territoire : tous les animaux ou presque démontrent ce lien entre la vie et l'espace propre. De plus, les rôles sont partagés : les pères défendent les petits et le groupe des femelles est toujours situé à l'intérieur du territoire, chez les éléphants comme chez les guépards; les mères s'occupent des soins et de l'éducation des petits. Leurs durées sont souvent brèves

\* Dans chaque société , plus ou moins nombreuse chez les primates du moins (groupes de 3 à 100 membres), selon B.L. Deputte et Geraads, et le nombre n'est pas sans importance -, il y a un « **leader** ». En général, c'est un mâle. Il régent la vie de la horde, se place en tête des migrations, et menace si son pouvoir n'est pas reconnu : les membres qui doivent s'y soumettre ont à prendre des postures de soumission, qu'il s'agisse de mâles ou de femelles. Divers **rôles** sont assumés au sein des groupes : par exemple ceux des guetteurs chez les petits lémuriniens d'Australie (chez nos corbeaux aussi), ou ceux des "tantes gardiennes" chez certains petits et grands singes (Cf. Napier, A Jolly, Eibl- Eibesfeld, Lorenz, Chauvin, etc.). Mais on perçoit une « clôture sur soi » des groupes animaux, et l'absence d'auto-innovation.

\* Au niveau animal, les attitudes sont régies collectivement par le processus de **contagion**, premier état de l'imitation instinctive, selon le Pr. Baudonnière; il n'est donc pas question de dignité individuelle. Ce qui est typique de ce stade de vie, c'est le pouvoir de la force physique et des fonctions dans le groupe qui, en retour, bénéficie d'une reconnaissance d'appartenance au leader. Les sociétés animales sont sujettes à des **conflits de relations** internes et externes. Ces conflits ont diverses origines : l'avidité alimentaire, l'attribution des partenaires femelles le plus souvent par combats et conquêtes, enfin et surtout il s'agit de défendre un territoire et des petits, ou encore une proie contre les prédateurs.

(\*) Nous avons surtout utilisé les observations de Allison Jolly et de Napier (U.K) et de l'autrichien I.Eibl-Eibesfeld. Or ces éthologistes reconnaissent à tous les petits mammifères des capacités d'apprentissage qui engendrent des "savoir-faire". Il est étonnant de constater qu'on les retrouve chez les petits d'homme. On dit de plusieurs de ceux-ci qu'on "*ne sait pas comment ils apprennent*", qu'ils sont "*limités*", voire "*incapables de s'instruire*". On affirme alors qu'il s'agit d'enfants livrés à eux-mêmes (régions primitives ou isolées, zones d'éducation prioritaires, "Quart-monde", familles désorganisées, etc.) ou inversement d'enfants doués. C'est bien facile à dire...Mais ne pouvons - nous pas apprendre honnêtement à nous poser ce problème à chercher des causes ou des conditions des échecs d'éducation, puis de coopérer à des solutions?

\* Il s'agit là encore de propensions et de processus biologiques, plus ou moins fécondes, plus ou moins mortifères. Toutefois, aspect bien plus curieux encore : on observe des conduites de cruauté « gratuite », par exemple le regard qui menace chez le loup, et le jeu du chat qui tourmente la souris avant de la manger. On observe cependant des **rites** imposés, qui contrôlent certains comportements. Ceci implique déjà chez l'animal un processus possible de **régulation** par inhibition de l'acte ou de la riposte. Il y aurait déjà dans les comportements animaux une sorte de bipolarité aléatoire, positive ou négative.

Nous avons présenté ici en premier lieu les caractéristiques sociales des animaux. L'ensemble de leurs **apprentissages** est régi par des interactions de force, d'instincts et d'imitation rudimentaire entre leur "*vouloir-vivre*" (thumos) et les individus et les objets qui l'alimentent ou le maintiennent en vie ; ils présentent des potentiels de déclencheurs, d'inhibiteurs, de besoins et d'instincts, de cibles ou impulsions, de postures et mouvements. **La transmission des informations** ou communication est également fonction du type de société animale. Elle se fait par des signaux sensoriels : odeurs, cris, mimiques, gestes. Elle assure la cohésion du groupe ; elle est codée ou stéréotypée selon des rôles reconnus et des contraintes à respecter. Elle est faite de postures et de cris, mais elle est **sans paroles**...

#### *Quelles compétences acquièrent les petits primates ?*

Les petits primates savent **observer**, acquérir et mettre en mémoire les compétences suivantes et en prendre vite des habitudes :

- se nourrir par eux-mêmes très vite (entre quelques mois pour les uns et 4 ans pour d'autres) ; chasser ;
- se déplacer très vite sur les pattes ou sur les phalanges, ou encore par les bras et dans les arbres ; différencier leurs niches, leur territoire, et agencer un habitat rudimentaire, (cabanes).
- communiquer par gestes, cris, postures, et se conformer aux codes vocaux et rituels ou hiérarchiques de la bande coexister dans un groupe, jouer (Cf. les régressions des "enfants de la rue" en Mauritanie, Brésil, etc.);
- mener des stratégies et des leurres ; se battre parfois impitoyablement ; mais avoir un sentiment d'appartenance au groupe, ce qui est une force;
- manifester par gestes ou mimiques , ou regards : affection, attrait, peur, menace, agressivité, plaisir, douleur, répulsion, etc.

acquérir par expérience des proto - concepts implicites : concepts d'objets, d'espaces et de distances ; de catégories, de choix et d'ajustement par essais/erreurs; d'orientation d'itinéraires, quotidiens, familiers, élargis (migrations) et donc une certaine intelligence. (Cf. J. Ladrière, à l'article « concept », dans le tome 2 de l'Encyclopédia Universalis, éd. 1989, p. 292). Telles sont les observations des recherches menées sur les animaux.

**Leur récapitulation peut nous aider à poser le problème des différences humaines et de leur éducation quotidienne. Les fiches qui suivent trouveront des réponses dans notre observation et dans le vécu de nos tâches.**

## Récapitulation

### *Des héritages d'animalité ?*

Il est temps maintenant de résumer ce que ces conduites animales, dont nous avons hérité, présentent comme bases.

1 - Les primates présentent des propensions et processus des espèces du règne animal. Ils montrent les capacités évolutives d'une vitalité reçue depuis environ trois milliards d'années, dans un univers dont l'émergence remonte à quatorze milliards d'années. Ces capacités sont restées partiellement inscrites dans les mémoires des premiers êtres humains survivant aux cinq extinctions géo-climatiques...

2 - Ils présentent des capacités de socialisation développée quoique diverse, caractérisées par la parentalité, l'instinct de protection et d'alimentation des petits, des regroupements sociaux, des "leaders", des rôles, des rites. Ils sont capables d'apprentissage et de "savoir - faire", mais ces débuts de régulation n'empêchent ni les conflits ni les limites de l'espèce : ce sont des vivants qu'on a pu qualifier de "produits finis" au double sens du terme.

3 - On observera facilement qu'ils présentent des écarts de morphologie à la vie des fils et filles d'hommes et de femmes. Leurs acquis et leurs comportements restent inscrits dans la physiologie des êtres humains ; toutefois les connaître aide à comprendre nos enfants et certains de leurs apprentissages. Nous avons hérité de ces ressources ; comment alors les utiliser au fil de la croissance humaine dont nous avons une part de responsabilité ?

4 - Ecarts à l'animalité et spécificités de l'humanisation. En ce domaine comme en d'autres, on a l'impression qu'il y a bien actuellement une "*fin des certitudes*" (Prigogine), de nos "repères radicaux" (au sens étymologique de l'adjectif), ou historiquement transitoires. Cela peut remettre en question des traditions éducatives et des responsabilités respectives pour poser et résoudre raisonnablement un problème de vie et de survie.

Nos contemporains semblent éprouver le besoin de se dégager d'un stock de « principes d'éducation et de scolarisation », transmis par seule voie récente d'habitudes ou d'autorité. Ils ont intérêt à savoir que si nous ne sommes pas des « bêtes », c'est parce que notre organisme tout entier a vécu une transformation et que cette étape de la vie sur notre planète s'est avérée différente par des "*traces qui donnent à penser*" (Ricoeur). Elle nous a laissé depuis quelques centaines de milliers d'années des groupes de signes spécifiques : ils attestent d'autres dimensions de la vie.

Il reste que cette étape aussi présentera son "*incomplétude*" (Gödel), manifestant ainsi que tout système clos sur lui-même et auto - suffisant est endommagé par des propensions mortifères. Par ailleurs, il faut donc bien savoir que les processus vitaux ont leurs limites : détériorations, désintégrations et mort. On observe des insuffisances ou des excès, des **processus de dérégulation, de démesure et de violence** ! Se fermer les yeux sur ces éventualités de l'univers et de l'humanité, ce serait une erreur, une utopie et comme toute utopie déçue, cela mènerait au mensonge et aurait des conséquences néfastes pour les personnes et les sociétés.

Nous laisserions alors s'épanouir la dynamique mortelle de la violence qui vise à détruire tous les socles et formes physiques et physiologiques de la vie humaine. (Cf. le rapport 2006 de l'INSERM sur la violence

Cette corporéité singulière, ces indices préhistoriques et leur évolution culturelle lente mais incessante, invitent à rénover nos regards et nos institutions d'éducation et d'instruction au temps de l'enfance et de l'adolescence. Petits enfants, jeunes et adultes nous manifestent d'autres dimensions communes, personnelles et relationnelles, en amont et en aval de l'animalité.

Nous en étudierons les ressources dans les deux chapitres suivants : **Croissance humaine et cerveau**, puis : **Ressources culturelles de l'humanisation**.

30/06/06 et 9/10/2006

[Lire la suite](#)

## Bibliographie

N.B. Il serait bien nécessaire que l'exposé de ce domaine soit fait par des spécialistes. Cependant, il a été tenté ici pour deux raisons : depuis tout temps, les hommes ont été fascinés par la voûte céleste qui leur a toujours donné à penser, et puis la culture scientifique peut être pour notre génération aussi une source de réflexion. En effet, les programmes d'étude comme les émissions et articles de média familiarisent l'accès à ces données pour un large public

### LIVRES et DOCUMENTS

**consultés, lus ou étudiés pour cette recherche et à mettre à jour par chacun :**

ALEGRIA & alii : "*Le temps et l'espace aujourd'hui*", - Seuil-points  
 HAWKINGS (S.) "*Une brève histoire du temps*", Flammarion 1989  
 LACHIEZE- REY (M. ) "*Connaissance du cosmos*", ALbin Michel, 1987  
 PECKER -REEVES-DELSEMME: "*Pour comprendre l'univers*", Flammarion  
 REEVES (H.) "*Patience dans l'azur*", Fayard, 1981, "*Poussière d'étoiles*" ,Seuil, 1988;  
 "*Malicorne*", Seuil, 1990; "*Dernières nouvelles du cosmos*", Seuil, 1994,  
 et un site aux magnifiques images : <http://www.hubertreeves.info/>  
 TRIN XUAN THUAN : "*La mélodie secrète*", Fayard, 1988,  
 WEINBERG (S) : "*Aux confins de l'Univers*", Fayard-Diderot, 1987,

- Encyclopédia Universalis : divers articles (cosmologie,etc.)  
 - Dictionnaires et encyclopédies :  
 par exemple *La fabuleuse aventure de la vie* - Reader's Digest, album.  
 - Revues : Scientific American, (Sept.1994), La Recherche, Science et Vie, etc.  
 \* Divers articles de dictionnaires et encyclopédies.  
 Bestiaires : DOCUMENTS audio-VISUELS et diapositives ;  
 Grands textes littéraires.... chercher sur Google ou autres serveurs.

### AUTRES OUVRAGES ET DOCUMENTS :

Jean BAUDRILLARD "*Le crime parfait*", 1995  
 Max de CECCATY "*La vie de la cellule à l'homme*", Seuil Points, 1978, 188 p.  
 Antoine DANCHIN "*Une aurore de pierres*", Seuil, 1990 , 271 p.  
 KURT GOLDSTEIN "*La structure de l'organisme*", Gallimard Tel, 1983, 444 p.  
 S.J. GOULD " *Le sourire du flamant rose*", Seuil, 1988  
 F.GROS/ F.JACOB/P.ROYER: " *Rapport Sciences et Société*", Doc.Fse, 1979, 288  
 INSERM  
 F. JACOB "*Le jeu des possibles*", Fayard, 1982, 135 p.  
 A. JACQUARD "*Eloge de la différence*", Seuil Points, 1981, 209 p.  
 Philippe KOURILSKY "*Les artisans de l'hérédité*", Seuil Points, 1990, 144 p.  
 A. LANGANEY "*Le sexe et l'innovation*", Points Science, 1979  
 K. LORENZ et K. POPPER, « *L'avenir est ouvert* », Flammarion, 1990  
 J. MAYNARD -SMITH "*La biologie*", Belin, Pour la Science, 1990, 140 p.  
 André PICHOT "*Histoire de la notion de vie*", Gallimard, 1993; 993 p.  
 Karl POPPER-" *Un univers de propensions*", Ed. Combat, Cahors, 1990

J.L. REVARDEL "Constance et fantaisie du vivant", Albin Michel, 1994  
Joël de ROSNAY "L'aventure du vivant", Seuil, 1988  
X.SERON (sous la direction de) "Psychologie et cerveau", PUF, 1990, 319 p  
G.TORRIS (Dr) "Essai sur l'hominisation", Editions Universitaires, 1973,144p.  
A.N WHITEHEAD "Process and reality", The Free Press, 1978, 357 p.  
Traduction française : "Procès et réalité", Gallimard,1995.

Voir aussi le volume , " **Les processus d'adaptation**", symposium de  
Marseille, P.U.F. ,1967 :

Ce volume contient des textes très denses : de F. MEYER "*Le concept d'adaptation*", de C.H. MARX : « *Les processus d'adaptation en biologie* », de J. PIAGET : "*Intelligence et adaptation biologique*", de P. OSTERRIETH "*Développement et adaptation*", de F. BRESSON : « *Adaptation, équilibre et modèles selon la théorie des jeux.* ", entre autres. On y trouve cependant, dans les courants de pensée d'alors le terme de mécanisme comme équivalent de celui d'adaptation. Enfin une étude de J. NUTTIN : « *Adaptation et motivation humaine* » marque un clivage net avec les orientations d'autres articles.

01/05/06

Tous ces travaux sont passionnants mais le plus important, c'est d'en comprendre l'esprit et de le mettre en pratique dans les contextes tout simples et familiers de nos élèves pour les cultiver, promouvoir leur intérêt et leur largeur de pensée, à la mesure de leur croissance. Il faut passer à leur application dans leur espace dans leurs proximités successives

<b>Application</b>
--------------------

**Fiche N° 2 - 1 : Un cadre naturel**  
**" ENERGIE, CLARTE, ORDRE, MOUVEMENT, CENTRE."**  
à tous les niveaux de vie et d ' enseignement.

\* Quel est l'objectif central de notre action pédagogique ? Les personnes ou les choses (manuels, programmes, évaluations, etc.) ?  
Quel est l'ordre de nos priorités en classe ? Quel en est le centre ?

**"Clarté, obscurité, connu, inconnu..."**

\* Cela peut jouer au niveau des comportements, du savoir-vivre et du savoir-être. Nos principes et attentes sont-ils clairs pour nous et connus des élèves ? Sont-ils simples et bien annoncés, répétés ? Au niveau didactique : savons-nous nettement quelles connaissances nous voulons transmettre ? quels apprentissages faire acquérir ?

Savons-nous bien ce qui est déjà familier pour nos élèves ou, ce qui est objet de curiosité ? Leurs acquis comme leurs questions peuvent être des points de départ pour nos leçons et valorisés par des échanges ; sous quelles formes selon leur âge ?

**Espace, temps, mouvements...**

\* On trouve aussi ces termes - là pour évoquer notre milieu ancestral. De nos jours, chacun a-t-il l'espace, la position reconnue, le droit de son activité propre, dans notre micro - univers scolaire ? Chacun, - enseignants compris !-, a-t-il son temps de parole, d'assimilation ? de mouvement ? Ces dimensions personnelles sont à coordonner dans une vie commune. Nos élèves le savent-ils dès le début de chaque année ? Le respectent-ils ?

**"Régularités, événements"**

\* Un groupe a besoin de stabilité ; comment l'établir ? Il a besoin de repères, de régularités, de cycles, de pauses : en sommes - nous conscients ? Et les élèves y sont-ils assujettis ou coopérateurs ? Ils ont aussi bien besoin de stimulations par variété et événements ? Comment les y introduire au bon moment : par surprise ou en souplesse ?

**"Transformations, chocs et conflits, intégrations et désintégrations"...**

Il s'en produit dans nos classes ... Comment les reconnaître ? les admettre ? s'y adapter ? les gérer ? Comment en promouvoir la maîtrise à chaque niveau des personnes et des groupes, avec discrétion et confiance.

--

<b>Fiche N° 2 - 2 : Tenir compte des propensions de base des vivants</b>
--

**COMMENT TENIR COMPTE DES PROPENSIONS  
DANS NOTRE ACTION d'EDUCATEURS ?**

**1/ UN VIVANT EST UNE TOTALITE DISTINCTE ...**

Comment nous rendre sensibles à ce qui distingue nos élèves les uns des autres? (mentionner l'âge et le sexe, si possible). EXEMPLES CONCRETS...

**2/ UN VIVANT POSSEDE UNE PROPENSION A S'ASSOCIER, à PARTICIPER...**

Comment faire pour favoriser leurs échanges avec nous ? avec d'autres ? entre eux ? entre leurs expériences propres et leurs questionnements ?

Selon les ressources du groupe d'élèves, de l'établissement ? de la localité, de la population et du milieu naturel ? EXEMPLES CONCRETS....

**3/ UN VIVANT POSSEDE UNE PROPENSION BIPOLAIRE :  
SON IMMUNITE LUI PERMET D'ACCEPTER OU DE REJETER CE QUI SE  
PRESENTE ...**

Comment interprétons-nous le fait que nos élèves absorbent ou refusent telle ou telle information que nous leur présentons ? Comment leur faire comprendre ce que nous attendons d'eux ? Se rappeler que "éduquer" signifie "alimenter" et "guider".  
EXEMPLES CONCRETS...

**4/ UN VIVANT EST CAPABLE DE S'AUTOREGULER.**

Comment développons-nous cette autonomie ? Comment prendre en compte le fait qu'ils ordonnent pour leur part et par eux-mêmes ce qui fait leur développement commun ou individuel ? EXEMPLES CONCRETS.... Quels aspects favoriser ? Quels aspects méconnaissons-nous ? Quels aspects excluons-nous ?  
EXEMPLES CONCRETS....

Comment tenir compte de leurs phases stades et types de maturation, de leur apprendre à se gérer ? Servir et développer leur potentiel foncier d'être, de mouvement, de vie ?  
EXEMPLES CONCRETS....

**5 / COOPERATION, PARTENARIAT DANS LA CLASSE,  
dans L'ETABLISSEMENT, dans la LOCALITE.**

Comment organisons-nous les durées et rythmes de leurs activités journalières pour les alterner : écoute, application personnelle ou à deux, prise de parole, questions, écriture, etc. dans telle ou telle discipline?

EXEMPLES CONCRETS :

Pour favoriser les échanges, coopérations, réactions et expressions personnelle, pour exercer la mémoire par interrogations mutuelles, répétitions ? Quelle variété ? Quels partages ?

EXEMPLES CONCRETS :

**6/ COMMENT ELABORER AVEC PARENTS, COLLEGUES et ELEVES CES  
ESSAIS de PRISE EN COMPTE EDUCATIVE DES PROPENSIONS ?**

EXEMPLES CONCRETS :

## Application

### Fiche N°2 -3 : Processus des vivants et procédures éducatives humaines

#### 1 - Processus d'individuation distincte.

\* Il s'agit alors de gérer des dynamiques d'identité et d'unité :  
- d'auto - construction commune mais variée des personnes,

\* de les **reconnaître** par le regard, ne serait - ce que pendant l'appel, de leur manifester du respect pour eux et leur famille, de créer ce climat entre eux s'il est bon d'apprendre que "*l'amour vrai consiste à montrer aux autres qu'ils existent*", car cela met en confiance et dilate les potentiels de tous, quel que soit le niveau d'expression, de formes et de capacités de communication et de participation des membres d'un groupe - classe ;

\* de cultiver la qualité des personnes en prévoyant **la cohérence** des modes de saisie, de traitement, de choix des contenus et de variété dans les procédures d'enseignement et d'apprentissages. Cela implique également la continuité des mises en **mémoire** qui visent à stabiliser les acquis latents, contenus, méthodes ou procédures pratiques.

#### 2-Processus de croissance, participation, diversification :

- de prévoir et d'organiser des temps et objets permettant des relations interpersonnelles entre élèves ainsi que d'un savoir - vivre élémentaire.  
- des contextes , selon les rôles propres au maître et aux élèves  
et des opportunités de l'espace et du temps réels où vit le groupe dont on a la responsabilité et on veut harmoniser le "*vivre ensemble*".

#### 3 - Processus de maturations et d'adaptation.

- Comment développer pratiquement les formes de tournures d'esprit, celles des capacités spécifiant garçons et filles selon leurs rythmes et modes de développement ?  
- Comment pratiquer les associations, solidarités et esprit d'ouverture au sein du groupe ?  
- Que faire en cas de conflits ? de rejets ? de réussites et d'échecs ?  
Comment gérer les contextes de saisons, de circonstances, d'imprévis ?  
- Comment présenter les faits de la vie familiale : mariages, naissances, performances, déceptions, maladies, vieillesse et mort ? Comment le faire simplement et paisiblement ?

#### 4 - Processus de régulation, d'auto - régulation, de reproduction.

\* - Comment et pourquoi instaurer des règles de comportement et de travail ?  
Quand : avant, pendant, après les activités ou incidents ?

\* - Dans les temps d'écoute, d'échanges, d'exercices, de récréation, quelles pauses et quelles durées fructueuses avez - vous observé ?  
 Quels sont les supports d'exposés ou d'activités les plus adaptés ?  
 - Quelles sont les modifications, médiations et adaptations utiles ? (externes ou internes : personnes, espaces, temps, positives ou inopportunes

- Quels types et formes de sanctions (naturelles, systématiques, consenties) ?

\* Comment valoriser l'auto - régulation, le discernement, le jugement, la **maîtrise de soi** ?  
 Comment éveiller, cultiver et fortifier peu à peu le **sens de la parentalité**, la **filiation** ? Comment préparer clairement et intelligemment les **relations entre hommes et femmes adultes dans nos sociétés** ?

-----  
**Vos expérience et pratiques personnelles**  
**à telle ou telle phase de développement ou d'enseignement**  
 .....

**Fiche N° 2- 4 : Gérer l'héritage biologique  
 en perspective d'apprentissages humain**

**I. - OBSERVATIONS ET ORIENTATIONS**

**Les acquis**

\* Dans votre classe que pensez - vous utile de mettre à profit les capacités dont nous avons parlé pour tout vivant afin de pouvoir :

**1° Répondre aux besoins physiques :**

Air, nourriture, espace, mouvement, lumière et clarté ?

rythmes biologiques (repos, pauses) ?

Cela fait-il partie de votre formation et de votre action pédagogique ? Comment ?.....

**2° Répondre à des besoins psychiques :**

Quelles occasions de satisfaction ?

Quelle gestion des peurs ? de l'agressivité ?

Quels évitement et quels rapprochements ménagez - vous ?

Quel type de sentiment d'appartenance au groupe ?

Quels encouragements et quels type de volonté ?

Comment les voyez-vous en classe et en récréation ?

**3° Eduquer à une socialité humaine**

Quelles situations familiales connaissez - vous des élèves ? des collègues ?

Des anciens élèves ? de la région ?

Que se passe-t-il ? Que cultiver sur un mode verbal et non verbal ?

Chacun a - t - il le sentiment d'être reconnu ?

**4 ° Qu'observez-vous ?**

comme membre de l'école ?

avec les collègues ?

avec les enfants ?

Quels rôles spontanés ? professionnels ?

Comment les gérer ? les éduquer ?

**II. - Progressions et difficultés des apprentissages****1 ° Comment cela se passe - t - il dans vos classes :**

Comment vos élèves apprennent-ils ?

- par modèles ? Qu'imitent-ils ?

- par relations ? Comment les respecter et les promouvoir ?

- par rites ? Y a-t-il des rites spontanés ? Lesquels instaurer ?

- par routines ou par jeux ? Que répéter ? Que susciter ?

- par curiosité et exploration ; sur quels objets portent-ils : espaces, personnes, techniques ?

Quels sont les modes d'apprentissage qui sont adaptés à chacun de ces groupes ? (à leur âge, sexe, type d'intelligence, activités acquises, etc.) ? Quels moments sont propices ?

**2° - Quelles questions** posent - ils ? **2°** Comment leur apprendre à les formuler ? à les communiquer ? Comment les encourager à parler, à poser des questions, à s'écouter ?

**3 °- Variez-vous les activités ? Pourquoi ?**

Quelles sont leurs durées d'attention ? d'assimilation ? de réflexion, de réalisation ?

- Quelles sont les périodes sensibles (ou âge favorable) pour tels ou tels apprentissages ?

Sous quelles formes sensori - motrices et cognitives les préférez- vous ?

En quels domaines ?

Pour ce qui concerne les compétences et savoirs, quelles orientations gérer ?

**4 °- Les facteurs négatifs.** Comment les observer , comprendre et aider à les dépasser ?

- poids des carences physiques, affectives, culturelles, de savoir vivre et se comporter, comment les humaniser ?

- poids des violences : comment les comprendre ? les prévenir ? les maîtriser ?

3

**Quelles sont vos réflexions sur les apprentissages  
et vos expériences ?**

Voudriez - vous les communiquer ? Pour nous contacter : [berger@isc.cnrs.fr](mailto:berger@isc.cnrs.fr).

Comment valoriser l'auto - régulation, le discernement, le jugement, la maîtrise de soi ?  
l'échange d'informations ? comment accueillir les divergences ?

Comment éveiller, cultiver et fortifier peu à peu le sens des autres : celui de l'amitié ?  
celui de la parentalité et celui de la filiation ?

Comment préparer clairement et intelligemment les relations entre hommes et femmes  
adultes dans nos sociétés ?

A partir de quels signes peut-on détecter au fil des classes (à préciser) les aptitudes et  
intérêts professionnels ?

**A suivre...**

Chapitre 3. Croissance humaine et cerveau :	p. 61
I. - Des vivants et des hommes	p.
II. - Fonctions et développement du cerveau	p.
III. - Présences et éducation	p.
Récapitulation	p.
Fiches d'application	
Bibliographie	

Chapitre 4. Ressources culturelles de l'humanisation :	p.
I.- En amont : les quatre pôles de la culture initiale ....	p.
II.- Sagesses, cultures, religions,.....	p.
Et maintenant : quelles sociétés ?	p.
Récapitulation .....	.p.
Fiches d'application	
Bibliographie	

Conclusion :

Une éducation plus ajustée actualisée dès le début de la croissance.