

Veyrunes, Ph. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et
demain ?* Toulouse : Presses Universitaires du Midi,
collection « Questions d'éducation ».

Richard Étienne



Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition électronique

URL : <http://edso.revues.org/2633>

ISSN : 2271-6092

Ce document vous est offert par Université
Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées



Référence électronique

Richard Étienne, « Veyrunes, Ph. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : Presses Universitaires du Midi, collection « Questions d'éducation ». », *Éducation et socialisation* [En ligne], 45 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 23 septembre 2017. URL : <http://edso.revues.org/2633>

Ce document a été généré automatiquement le 23 septembre 2017.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Veyrunes, Ph. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : Presses Universitaires du Midi, collection « Questions d'éducation ».

Richard Étienne

RÉFÉRENCE

Toulouse : Presses Universitaires du Midi, collection « Questions d'éducation ». 247 pages.

- 1 *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* rédigé par Philippe Veyrunes est un livre passionnant qui peut être l'objet de trois lectures différentes et complémentaires : c'est un ouvrage classique en sciences de l'éducation car il s'intéresse à la classe en la présentant comme un sujet de recherche finalement assez mal investigué, mais c'est aussi un texte politique et polémique dont les flèches acérées sont décochées sur une bien-pensance dont les conclusions convergent vers la mise en accusation de la pédagogie et, plus vulgairement, du « pédagogisme » (vive le retour à la transmission qui assurait 1 % de bacheliers au début du 20^{ème} siècle !). Enfin, s'il peut irriter parfois par certain parti-pris exclusif, il n'en pose pas moins les termes d'un débat sur la transformation de l'école qui passerait par celle des « formats pédagogiques » hérités de l'histoire mais aussi objets d'une marche lente, à l'instar de celle des glaciers (Rouanet, 1994). Ce triple intérêt nous donnera une piste pour une approche méthodique d'un projet qui, même « si nous avons le sentiment que ce projet n'est qu'à l'état d'ébauche » (p. 221, c'est l'auteur qui parle), n'en demeure pas moins au centre des interrogations actuelles tant sociétales que politiques et scientifiques : *Peut-on réformer l'école ?* (Dupriez, 2015), *Réformer l'école ? L'apport de l'éducation comparée* (Groux et al., 2017) pour ne citer que deux ouvrages très récents.

La classe et l'école, deux objets distincts mais interconnectés

- 2 Philippe Veyrunes avance-t-il « masqué » en s'intéressant finalement plus à l'école qu'à la seule classe ? Pourtant, des remarques récurrentes pourraient faire penser le contraire : « Cet ouvrage veut questionner ces croyances en revenant sur l'évolution des formes d'organisation du travail dans la classe à travers l'histoire, jusqu'à aujourd'hui et en abordant les multiples transformations en devenir » (p. 29). Cette phrase et bien d'autres affirment que l'« ouvrage n'est ni un ouvrage d'historien, ni un ouvrage d'histoire de l'éducation » (p. 22). Une telle double dénégation suscite une interrogation : pourquoi parler d'hier et d'aujourd'hui ? Sans doute pour introduire demain ! Car ce qui intéresse, à notre avis, l'auteur, c'est bien de déterminer comment faire évoluer les pratiques dans la classe afin de transformer l'école et cela nécessite, dans le format réduit d'un ouvrage scientifique, de faire quelques raccourcis, même si les fondamentaux sont bien présents. Ainsi, la naissance de la classe moderne due à La Salle et aux écoles des frères chrétiens est-elle traitée avec tout le respect qui lui est dû et qui est parfois oublié par les apologues de l'école de la république. Les références précises aux écrits de ce premier penseur de l'école ne manquent pas.
- 3 On regrettera toutefois à cette occasion le choix qui fait négliger la spécificité des collèges sous l'Ancien Régime. Qu'ils soient jésuites ou jansénistes, leur lien avec une vision sélective de l'école est pratiquement absent du livre. Or, en matière d'« école à deux vitesses », c'est bien dans cette forme scolaire qu'il faut saisir l'origine d'une certaine « construction » d'un des deux modèles de la classe qui consiste à viser l'homogénéité pour mieux pratiquer la « distillation fractionnée » et mettre en œuvre la « constante macabre » (Antibi, 2003). D'une manière étrange, l'auteur fait un bond dans l'histoire passant (p. 45) de La Salle (1706 pour son manuscrit mais 1684 et 1685 pour la mise en place de la classe homogène) à Buisson (1911). Or, c'est en 1802 que Napoléon instaure le lycée et en 1808 qu'il le couronne par le baccalauréat en le réservant à une élite destinée à gouverner et administrer la France (32 lycées à l'origine et plus de 2500 aujourd'hui). Cet examen fournit encore le thermomètre de la réussite éducative nationale, même si le Programme International de Suivi des Acquis des élèves (PISA) vient paradoxalement confirmer par le mauvais « classement » de la France son laxisme dans l'attribution du passeport pour l'université compensé par la présence des classes préparatoires aux grandes écoles, autrement sélectives.
- 4 Les formats pédagogiques sont-ils pour autant différents ou similaires de la maternelle (qui n'est pas évoquée dans son fonctionnement réel alors que les ateliers constituent à eux seuls un format pédagogique qui ne peut être assimilé au travail par groupes) à l'université en passant par l'élémentaire, le collège et le lycée ? Il nous semble également qu'évoquer la classe sans s'attarder sur l'évaluation qui continue, malgré les injonctions officielles, à en déterminer la composition risque fort de tomber sous la critique de Fontenelle selon laquelle « de mémoire de rose, on n'a jamais vu mourir un jardinier » : en France, moins qu'ailleurs, un élève n'entre pas dans une classe pour y rester de la maternelle à l'entrée au lycée et les enseignants eux-mêmes sont formatés par les pratiques évaluatives au point de ne pas toujours avoir conscience d'être plus rémunérés pour faire du tri social que pour transmettre des savoirs (Étienne & Clavier, 2012).

- 5 Malgré cette remarque, qui vaut essentiellement pour le secondaire, nous trouvons opportun le projet de l'auteur surtout si l'on y ajoute une analyse sémantique : la classe est d'abord et avant tout ce qui permet de « classer » les élèves au sens le plus mathématique du terme. Et ce qui permet de les faire progresser vers les grandes écoles, c'est leur rangement, improprement appelé « classement », dans les concours qui couronnent les parcours scolaire et universitaire. Il y a bien eu depuis la fin du 17^{ème} siècle jusqu'à la deuxième moitié du 20^{ème} siècle une école à deux vitesses ou plutôt deux écoles, la paroissiale puis communale qui admettait tout le monde avec des ambitions minimalistes (« lire, écrire, compter ») et le collège tenu par des religieux puis le lycée caractérisé par ses « humanités », haut lieu de la « distinction » (Bourdieu, 1979) progressivement réduit à son second cycle au moment où tous les élèves ont accédé au secondaire, ce qui ne fut officialisé qu'en 1990. Marcel Pagnol raconte comment il a « défendu l'honneur de l'école primaire » en bénéficiant d'une bourse (la scolarité en lycée était payante jusqu'en 1932) et en allant se frotter à des condisciples qui, eux, avaient vécu les « petites classes » du lycée.

Un projet politique et un sujet de polémique

- 6 « [L]’enseignement des frères des Écoles chrétiennes ne concernait qu’une très faible proportion des enfants, essentiellement ceux des plus aisés des habitants des villes » (p. 35) et cette caractéristique prévaudra jusqu’aux « nouveaux lycéens » (Dubet, 1991). En quelque sorte, c’est à la découverte du projet politique de la classe apparemment rationnelle, en réalité conservatrice sur un plan social, projet qui a survécu à la révolution, que Philippe Veyrunes nous incite à nous rendre. Autrement dit, pourquoi l’enseignement simultané l’a-t-il emporté si aisément sur l’enseignement mutuel et son « marquage libéral, protestant, voire révolutionnaire » (p. 38) ? Les raisons ne sont pas économiques puisque l’effectif de la classe peut dans le premier dispositif s’élever jusqu’à la centaine d’élèves avec un système complexe de moniteurs. La référence au « surveiller et punir » de Foucault (1969) et au *panopticum*, évoqué à deux reprises, donne sans doute la clé du mystère de l’organisation de la classe « ordinaire » : le maître-*magister* qui, au sens propre, en sait plus sans être plus, est incité à devenir le maître-*dominus*, le maître dominateur qui doit superviser le travail des élèves mais aussi les contraindre par corps dans l’espace confiné de la (salle de) classe.
- 7 Philippe Veyrunes passe rapidement sur le cours magistral (deux pages et demie) pour en venir au cours dialogué et c’est un point qu’il serait intéressant de reprendre dans une future édition car son ouvrage s’intéresse aussi à l’université et ce format d’intervention y est encore le mieux rémunéré, coefficient 1,5, même si sous cette appellation bien des pratiques parfois contradictoires peuvent être observées et analysées (Étienne, 2014). Si l’intention est bien celle d’éliminer les moins performants, alors cette forme reste prioritaire car elle suppose que le contrôle se fasse en fin d’année ou de semestre selon des modalités qui n’auront pas été préparées par des exercices *ad hoc*, ce que confirme Duguet (2013) selon laquelle moins de 10 % des cours magistraux observés faisaient une place à l’intervention des étudiantes et étudiants ou à d’autres techniques que la simple transmission.
- 8 Dans le primaire et le secondaire, le cours dialogué est bien une manière à la fois de piloter un enseignement à partir des réponses des élèves et de les amener à trouver sinon la bonne réponse, du moins celle qui est attendue avec la double modalité de la

récompense (le « bon point » cité par Camus, p. 55) mais aussi de la punition (« la sanction » redoutée par Sylvère, p. 53). Parce qu'il n'envisage pratiquement pas d'avenir de l'école sans présence de la classe, l'auteur entend faire évoluer un de ses quatre fleurons, le cours dialogué. Il recourt à l'analyse du travail de l'enseignant pour en corriger les défauts et les insuffisances en soulignant modestement qu'il s'appuie plus sur un « *potentiel d'apprentissage* » (p. 142) que sur le constat d'éventuelles acquisitions puisque ses travaux « ne portent que très partiellement sur l'apprentissage des élèves » (*ibid.*) : « les connaissances sont instituées dans l'action et indisociables de celles-ci » (p. 143). Plusieurs transformations (plus de maîtres que de classes, la promotion des techniques de l'information et de la communication, la mise en avant de l'innovation, les pédagogies coopératives, les classes inversées, la transformation des espaces scolaires, voire la fin de l'école) sont envisagées mais la principale porte sur la formation des enseignants et l'auteur de conclure (p. 201, souligné par nos soins) : « le cours dialogué n'est pas enseigné en formation des enseignants ; or nous considérons qu'il est essentiel d'en faire un objet de formation. Cette formation devrait porter sur les points suivants et être étayée par l'analyse de l'activité [...] ».

- 9 Trois autres formats pédagogiques sont l'objet de son étude historique, de son analyse actuelle et d'une projection dans un futur souhaité, voire prescrit (?) : l'activité écrite individuelle des élèves avec passage dans les rangs et la lecture orale et collective au tableau qui nous semblent toutes deux plus proches de ce que l'on observe dans le premier degré et enfin le travail par groupes plus répandu à tous les niveaux d'enseignement même s'il est davantage l'affaire de militants que de l'ensemble des enseignants. Nous ne les détaillerons pas car la place manque ici pour rendre compte de la richesse de tous les apports de cet ouvrage qui s'intéresse au passé, au présent et à un meilleur futur de ces formes de travail.
- 10 Si l'on peut suivre Philippe Veyrunes dans sa démarche qui consiste à partir du travail et du métier enseignant, il nous sera permis de mettre en discussion le recours excessif, car trop exclusif, à l'analyse de l'activité dans ses trois versions principales, celle de la didactique professionnelle finalement assez peu sollicitée alors que son principe est d'étudier le travail pour repenser la formation, celle de la clinique de l'activité, mais sans recours à la notion que nous trouvons très productive d'« activité empêchée » (Clot, 2010), et celle du cours d'action qui constitue sa référence essentielle. Autrement dit, malgré quelques références au travail des élèves, nous ne trouvons pas trace de ce que Sensevy et Mercier (2007) ont développé sur l'action conjointe de l'enseignant et des élèves. Car la classe est à la fois un lieu pédagogique que l'enseignant pilote (Bucheton, 2009) et un espace didactique qui repose sur une action conjointe mais différente des uns et des autres. Enfin, force est de constater que l'analyse de l'activité fait l'économie des caractéristiques de la personne et du groupe. Or Blanchard-Laville et les équipes qu'elle a réunies ont montré dans deux ouvrages (1997 et 2003) qu'une analyse co-disciplinaire de moments de classe pouvait aller bien au delà des résultats d'une analyse menée par un ou plusieurs chercheurs aux références théoriques communes, même s'ils font l'effort, comme Philippe Veyrunes ici, de s'engager dans un programme « multi-niveaux » (p. 121). Cela rappelle des échanges déjà anciens à propos de la « multiréférentialité » présentée par Ardoino, soutenue par Vigarello et discutée, comme ambition scientifique, par Blanchard-Laville qui émettait des réserves en vue d'« engager un débat pour, d'une part, montrer que la perspective multiréférenciée, pour aussi séduisante et par certains côtés convaincante qu'elle apparaisse au premier abord, ne va pas de soi, tout au moins

dans le domaine de la recherche, et d'autre part, proposer une solution alternative » (2000, p. 56), l'approche co-disciplinaire dont nous savons qu'elle consiste à réunir différents spécialistes pour étudier une même donnée, un moment de classe.

- 11 Il serait intéressant de mentionner, fût-ce pour en discuter les apports en termes de formation, l'ensemble des travaux qui concernent l'analyse des situations de classe (Étienne & Fumat, 2014). Faut-il disjoindre l'analyse de l'activité et celle des pratiques comme le propose Clot (2007) ou en faire des références complémentaires pour une formation respectueuse des effets-écoles et effets-maîtres (Bressoux, 1997) mais aussi des effets-établissements (Duru-Bellat, 1990) ? Sans adopter une position absolutiste comme celle de Clot, les cinq pages consacrées à la formation des enseignants (195-199) ne mentionnent que l'ambition de « former les enseignants à partir d'une analyse de l'activité » (p. 196) mais il est vrai qu'elles viennent à la suite d'une étude minutieuse et détaillée des formats pédagogiques.

Les formats pédagogiques, les transformer ou revoir le métier ?

- 12 Finalement, on pourrait être amené à se poser la question binaire la plus traditionnelle : réformer ou bouleverser l'école ? L'approche choisie permet d'éviter les biais d'une telle alternative : les réformes échouent en général et la *tabula rasa* (« table rase ») n'a guère réussi dans les pays qui ont fait ce choix puisqu'ils sont revenus à des organisations plus traditionnelles. On pourrait écrire, parodiant le poète, « passent les modes, la classe demeure ». Instruit par l'expérience (il a été enseignant, conseiller pédagogique et enseignant-chercheur) mais aussi par les recherches dont il a été auteur et co-auteur, Philippe Veyrunes insiste sur une prise de conscience de cette part du métier qui est devenue « transparente » aux enseignants. Il propose donc de « former les enseignants pour transformer la classe » (p. 195) et nous ne pouvons qu'adhérer à l'axe principal de sa thèse qui consiste à partir de l'analyse, tout en maintenant notre suggestion de ne pas la limiter à l'activité et donc d'en démultiplier les objets (l'activité, les situations, les personnes, les groupes et les institutions). Le recours à la vidéo et à des plateformes comme Neopass@ction fournit des supports visuels pour cet exercice mais, par exemple, l'évocation telle que provoquée par l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994) ne peut pas être exclue des modalités d'accès à l'activité professionnelle et personnelle. Ce qui est formateur, ce n'est pas la trace visuelle ou mémorielle, mais la réflexion que déclenche l'analyse et la reviviscence qu'elle enclenche.
- 13 En inversant la méthode traditionnelle de formation qui repose sur une transmission de haut en bas (« *top-down* ») et en refusant la facilité du spontanéisme qui confierait à la base la responsabilité du changement (« *bottom-up* »), Philippe Veyrunes apporte bien des éléments pour une formation-transformation tout au long de la carrière et de la vie. « Il y a chez les enseignants une intelligence de l'action et des situations professionnelles qui sont partie intégrante de toute activité professionnelle » (p. 209). À cela il faut ajouter qu'il s'agit d'une profession qui, comme la médecine générale, s'exerce hors de la vue des autres professionnels, d'où une transmission biaisée par le déclaratif des uns et des autres. La classe agit comme une boîte noire dont le livre montre la difficulté d'accès. Celle d'hier est évoquée à partir de références littéraires, judicieusement choisies mais on pourrait en citer d'autres comme les livres de Vallès. Celle d'aujourd'hui est surtout

étudiée sur la base des recherches du cours d'action. Tout cela incite à poursuivre les travaux recourant à diverses méthodologies amorcés par un réseau ouvert comme OPEN (Observatoire des Pratiques Enseignantes) évoqués notamment dans Numa-Bocage *et al.* (2014) auxquels l'auteur a contribué.

- 14 Tout en discutant certaines des orientations trop exclusives de cet ouvrage, comme celle qui est liée aux travaux de Theureau, on ne peut qu'en recommander la lecture à trois publics, à commencer par les décideurs pour « leur permettre ainsi d'opérer des choix éclairés » (p. 217), même si le triomphe actuel d'une *doxa* anti-pédagogique montre qu'on n'en prend pas le chemin, à continuer par les chercheurs et les formateurs afin de « remettre la technique au cœur de la pensée et des recherches sur l'éducation et la formation, et de rompre avec une "pensée rudimentaire" de la technique en éducation, pensée utilitariste, focalisée sur les outils et supports [...] » (p. 222) et à terminer par les enseignantes et enseignants eux-mêmes dont Ria (2014) a établi les dispositions à agir pour peu que se combinent processus d'autoformation et de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Blanchard-Laville, C. (1997, dir.). Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : L'écriture des grands nombres. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 132, p. 55-66.

Blanchard-Laville, C. (2003, dir.). Une séance de cours ordinaire, « Mélanie, tiens, passe au tableau ». Paris : L'Harmattan, collection Savoir et Formation.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : les éditions de Minuit, collection Le sens commun.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, n° 108, juillet-septembre 1994, p. 91-137.

Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, n° 1, p. 83-94.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur, pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte, collection Cahiers libres.

Duguet, A. (2013). Quelles pratiques pédagogiques en cours magistral pour quel impact sur la scolarité des étudiants de première année universitaire ? Communication à l'AREF 2013, Montpellier, <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/062-quelles-pratiques-p%C3%A9dagogiques-en-cours-magistral-pour-quel-impact-sur-la-scolarit%C3%A9-de-0> consulté le 9 août 2017.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelles et institutionnelles du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

- Duru-Bellat, M. (1990). Des différences d'un établissement à l'autre à la notion d'effet-établissement. *L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ?* Paris : A.E.C.S.E., p. 166-169.
- Étienne, R. (2014). Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles. *Recherche et Formation*, n° 77, IFE-ENS, p. 45-56.
- Étienne, R., Clavier, L. (2012, dir.). *L'évaluation dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les situations éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : de Boeck, collection Guides pratiques, Former & Se former.
- Foucault, M. (1969). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Groux, D., Voulgre, E., Combemorel, C., Langouët, G. (2017, dir.). *Réformer l'école ? L'apport de l'éducation comparée - Hommage à Louis Porcher*. Paris : L'Harmattan, collection Éducation comparée.
- Numa-Bocage, L., Marcel, J.-F., Chaussecourte, Ph. (2014, coord.). De l'observation des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, n° 19, p. 3-132.
- Ria, L. (2014). Dynamique de transformation des dispositions à agir des enseignants débutants : un processus d'autoformation et un enjeu de formation. In A. Muller et I. Plaziola Giger (dir.). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Rouanet, M. (1994). *La marche lente des glaciers*. Paris : Payot & Rivages.
- Sensevy, G., Mercier, A. (2007, dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

AUTEURS

RICHARD ÉTIENNE

Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Montpellier 3 (France).