

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE

■ N°46 ■ Avril 2017 ■ 0€

# CAHIERS

■ [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)

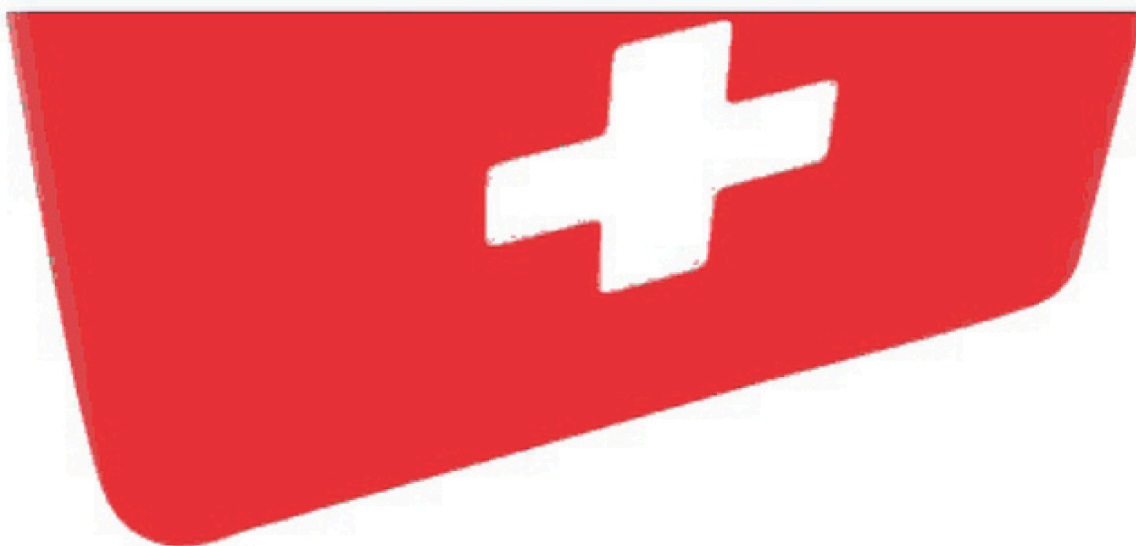
# PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

---



## Antidotes



---

FICHER NUMÉRIQUE AU FORMAT PDF

---

ISSN 2268-7874

## SOMMAIRE

### AVANT-PROPOS

- 3 Antidote : se prémunir contre les mensonges et idées reçues par Cécile Blanchard et Jean-Michel Zakhartchouk

### 1. INTRODUCTION

- 5 67 millions de spécialistes de l'école par Philippe Watrelot

### 2. UN TRAITEMENT EN VINGT-CINQ DOSES

- 10 #1 - Ne pas opposer bienveillance et exigence par Jean-Michel Zakhartchouk  
13 #2 - L'élitisme n'a jamais été abandonné par François Dubet  
16 #3 - Ne pas renoncer au collège unique par Jean-Michel Zakhartchouk  
19 #4 - La barbe du Père Noël, la moustache de Clovis et autres gauloiseries par Yannick Mével  
21 #5 - Bien apprendre l'orthographe par Jacques Crinon  
24 #6 - Supprimer les notes, est-ce tromper les élèves ? par Pierre Merle  
28 #7 - Le socle commun, la barrière et le niveau par Patrick Rayou  
31 #8 - Quelle autorité à l'école ? par Bruno Robbes  
34 #9 - À quoi sert le redoublement ? par Sylvain Connac  
38 #10 - Ne pas confondre l'interdisciplinarité et la fin des disciplines par Michel Develay  
41 #11 - La compétition n'est pas une fatalité ! par Catherine Chabrun  
44 #12 - De l'impossibilité de l'école du mérite par Marie Duru-Bellat  
47 #13 - Théorie du genre ou réduction des inégalités entre filles et garçons ? par Claude Lelièvre  
50 #14 - L'apprentissage, c'est mieux ? par Bernard Desclaux  
54 #15 - On peut enseigner Corneille et Harry Potter par Florence Castincaud  
57 #16 - Ne pas se laisser piéger par un débat hors sol par Grégory Chambat  
61 #17 - Parent méritant contre parent démissionnaire par Liliana Moyano  
65 #18 - Les écoles en Asie sont-elles l'avenir de l'éducation ? par Roger-François Gauthier  
68 #19 - La recherche en éducation est-elle aussi inutile que nuisible ? par Yves Reuter  
70 #20 - Qu'est-ce qui ne va pas avec l'arabe à l'école ? par Françoise Lorcerie  
73 #21 - L'ennui à l'école, cette bonne vieille méthode qui ne marche pas par Hervé Hamon  
76 #22 - Lecture : une question de méthode ? par Jacques Crinon  
80 #23 - Pour un numérique humaniste, social et culturel par Michel Guillou  
84 #24 - Suffit-il de savoir pour savoir enseigner ? par Philippe Watrelot  
88 #25 - Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système par Philippe Meirieu

### OURS

# Avant-propos

## Antidote : se prémunir contre les mensonges et idées reçues

À l'été 2016, on pouvait s'attendre à ce que l'année électorale à venir soit chargée en caricatures, fausses bonnes idées et poncifs rétrogrades sur l'école, son fonctionnement, les méthodes pédagogiques, etc. Nous avons alors souhaité, au CRAP-Cahiers pédagogiques, déconstruire ces caricatures et ces promesses hasardeuses. La rubrique Antidote a été conçue pour notre site, comme un remède aux simplismes rances et aux mythes miteux. Nous avons volontairement écarté les questions de suppressions de postes dans l'Éducation nationale ou de service des enseignants, ainsi que les attaques contre les différents métiers de l'éducation, quoique nous en pensions par ailleurs.

*Severus Rogue : « Silence ! SILENCE ! Ceux qui ont reçu de la potion, venez tout de suite prendre un antidote. Et quand je saurai qui a fait ça... » Harry Potter et la chambre des secrets, J K Rowling, Bloomsbury, 1998 (version anglaise).*

Finalement, c'est peu dire que la période préélectorale de l'année 2016-2017 aura surpris. Potentielle abstention record pour une élection présidentielle, indécision très importante des électeurs quelques jours encore avant le premier tour, vote utile et stratégies, recours à des hologrammes et vidéos virales, rebondissements et feuillets affairistes ou à propos d'unions improbables entre candidats ou de soutiens inattendus pour d'autres, absence totale dans le débat des enjeux des législatives, etc. Une campagne hors norme, imprévisible, où le débat d'idées n'aura guère eu de place, jusque dans les débats télévisés, plutôt vite faits mal faits, surtout quand, par extraordinaire, les questions éducatives étaient abordées.

D'éducation il ne fut de fait guère question, pour un sujet pourtant censé passionner 65 millions de spécialistes. On a quand même eu droit à quelques beaux morceaux de poncifs : retour de l'uniforme, histoire nationale réduite à de grands hommes et grandes dates, autorité sacrée du maître, diatribes contre le service public de l'éducation sclérosé, incapable de se réformer, comparé aux établissements privés hors contrat, parés de toutes les vertus et objets de toutes les promesses, anathèmes contre les « pédagogistes arrogants » à qui reviendrait la responsabilité exclusive de tous les maux de l'école.

### DES ANTIDOTES DANS L'OREILLE

Nous avons tout de même l'impression tenace que nos antidotes, qui ont à eux tous accueilli

plus de 70 000 visiteurs, ne sont pas tombés dans l'oreille de sourds et ont été utiles à ceux qui les ont lus. Diversement, bien sûr, mais sûrement. Le nombre des visites pour certains articles et les commentaires sur les réseaux sociaux nous ont parfois surpris, signe, bien souvent, que certaines polémiques récentes qui ont fort occupé les politiques n'ont en fait aujourd'hui plus véritablement d'écho. À l'inverse, des questions se détachent incontestablement, comme l'évaluation et les notes, la place des parents d'élèves ou la bienveillance et l'exigence.

On trouvera rassemblés dans ce hors-série les vingt-cinq textes déjà publiés sur notre site dans [la rubrique dédiée](#), sur des sujets comme le déclin de l'orthographe et les méthodes de lecture, le roman national qui devrait tenir lieu de programme d'histoire, l'enseignement de l'arabe, le mérite ou l'élitisme.

La plupart de ces réponses aux mensonges et idées reçues ont été confiées à des experts de la question. Chercheurs, didacticiens, personnalités engagées, tous ont répondu souvent avec enthousiasme à notre proposition. Leurs réponses sont étayées, argumentées et ne versent jamais dans la pure polémique et encore moins dans les invectives. Même si la réaction ne peut être la même selon qu'elle concerne : des opinions hâtives, qui peuvent contenir des éléments de vérité, mais restent simplistes ; des représentations parfois largement partagées dans l'opinion, mais qui ne reposent sur rien de solide (croyance dans les vertus du redoublement ou des classes de niveau) ; des mensonges purs et simples qui participent de la désinformation et des faits alternatifs (sur l'enseignement de l'arabe ou sur l'abandon de l'étude de grandes œuvres).

Pourquoi, nous demanderez-vous, publier dans un hors-série des articles aisément accessibles sur notre site internet ? D'une part, pour leur donner une autre vie, parallèle en quelque sorte à celle du site. D'autre part, nous avons la certitude que ces articles sont des articles de garde, car nous savons bien, aux *Cahiers pédagogiques*, que les politiques passent au ministère de l'Éducation nationale, mais que les fonctionnements installés dans le système éducatif et les mythes et les idées reçues ont la peau dure. La rubrique « Depuis le temps » de notre revue l'atteste : il peut parfois se passer trente ans sans qu'un débat soit tranché ou abandonné, sans que le constat d'un fonctionnement problématique ne trouve sa solution. Il n'y a qu'à voir la querelle sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et l'éternelle condamnation de la méthode globale, qui n'est plus employée dans les classes depuis belle lurette !

La rubrique « Antidote » ne sera pas maintenue au-delà de l'élection présidentielle de 2017, mais le travail de désintox se poursuivra sur notre site, sous d'autres formes. ■

**CÉCILE BLANCHARD**

Rédactrice en chef des Cahiers pédagogiques

**JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK**

Enseignant honoraire, membre du Comité de rédaction des Cahiers pédagogiques

# 1. Introduction

## 67 millions de spécialistes de l'école

**PHILIPPE WATRELOT.** Depuis plusieurs années, Philippe Watrelot, sur son blog, sur les réseaux sociaux, dans les médias qui l'ont invité, s'est attaché à déconstruire idées reçues et simplismes concernant l'éducation. Ancien président du CRAP-*Cahiers pédagogiques*, il s'est aussi efforcé de combattre la tentation toujours existante chez les pédagogues de se désintéresser du travail de « désintox » (« on a mieux à faire » « laissons les loups hurler », « la meilleure réponse aux détracteurs de la pédagogie est de faire notre boulot sur le terrain »...).

« Il y a, en France, 67 millions de spécialistes de l'école. » Tout le monde a déjà fait l'expérience, lors d'un repas de famille ou une discussion entre amis. Il suffit d'aborder le thème de l'école pour que tout le monde ait un avis, tiré de sa propre expérience d'élève, d'ancien élève, de parent, de grand-parent, etc. Et en général frappé au coin du bon sens et s'appuyant sur quelques représentations et prénotions solidement installées et souvent marquées par la nostalgie. Il en est ainsi pour de très nombreux sujets : les méthodes de lecture, le niveau (qui baisse évidemment), l'évaluation, le jargon pédagogique, etc.

Ces discussions dans un cercle restreint sont-elles compensées par des débats de qualité dans les médias ? La réponse est malheureusement négative. Il y a plusieurs raisons. D'abord, les journalistes spécialisés y sont rares et on y invite peu d'experts. Et surtout les médias (en particulier audiovisuels) aiment bien les polémiques et les débats binaires. La nuance n'est pas spectaculaire ! De plus, la parole y est confisquée par d'anciens bons élèves.

### OÙ SONT LES EXPERTS ?

Une expérience (forcément singulière) fait-elle de vous un expert ? Le fait d'être allé à l'hôpital fait-il de vous un expert des questions de santé ? Évidemment non. Il vous autorise à avoir un avis sur le service que vous avez reçu et à vouloir être mieux informé des enjeux de ce domaine, mais cela s'arrête là.

L'avis des usagers de l'école est évidemment important et il mérite d'être entendu, l'école étant l'affaire de tous. Mais il importe d'essayer à chaque fois de distinguer l'opinion, l'avis et l'expérience de chacun des faits établis et d'une démarche de vérité scientifique.

Cette réflexion sur l'expertise s'applique aussi aux enseignants eux-mêmes. Le fait d'être un professionnel fait-il de vous un expert de l'école ? Dans le débat récent et très vif sur la réforme du collège, on m'a souvent fait un procès en légitimité, parce que j'enseignais en lycée et que je n'avais donc « pas le droit de parler de ce que je ne connaissais pas ». On déniait ainsi l'idée même de la représentation et des corps intermédiaires, puisque je n'étais

pas vu comme le représentant d'un mouvement pédagogique qui avait collectivement réfléchi sur ce sujet (et qui compte de nombreux enseignants de collègue), mais comme un individu portant une parole singulière.

Le fait de travailler dans l'Éducation nationale donne une vision et une expérience qui doit être entendue. Mais, même si cette expérience est partagée par plusieurs, cela n'en fait pas pour autant une vérité absolue. Quelqu'un avec les mêmes conditions de travail peut avoir un avis différent sur tel ou tel dispositif. L'expertise suppose aussi un recul et une analyse qui peuvent être nourris par la réflexion collective.

### INTELLECTUELS ET SPÉCIALISTES

Ces débats mobilisent aussi les intellectuels, qui sont souvent interrogés pour donner leur avis. Le fait d'être un intellectuel reconnu (et médiatique) fait-il de vous un expert de l'école ?

On se souvient du tollé qu'avait suscité la ministre Najat Vallaud-Belkacem lorsqu'elle avait qualifié, en avril 2015, de « *pseudo-intellectuels* » ceux qui s'exprimaient sur les médias à propos de la réforme du collège. C'était évidemment une erreur. Il s'agissait bien incontestablement d'intellectuels. Elle aurait plutôt dû parler de pseudo-experts, car le fait d'être un intellectuel ou un éditorialiste n'autorise pas pour autant à parler sur tout. Pour eux, il y a une responsabilité plus grande : on devrait être fondé à émettre une opinion si et seulement si on a pris la peine de se renseigner avant de donner son avis.

Si l'on peut avoir de l'indulgence pour ceux qui s'expriment sans connaître parce qu'ils subissent le poids des préjugés et des prénotions, on en a moins pour l'ignorance quand elle est le fait des savants.

Les sociologues, les philosophes, les historiens, les économistes, les psychologues spécialisés dans l'éducation existent, mais ils sont peu sollicités et leur parole est rarement entendue. Cela tient à plusieurs raisons.

Il y a d'abord le fait que ce que dit l'analyse scientifique est bien souvent contrintuitif et va à l'encontre de ce que dit l'expérience immédiate. Ce n'est pas propre aux sciences sociales et humaines. Si on s'en tient à sa propre perception, on peut penser que la Terre est plate.

De fait, il y a aussi une sorte de méfiance à l'égard des sciences de l'éducation, que certains n'hésitent pas à qualifier de pseudo-science, voire d'imposture. Ce qui est un moyen de faire retomber le débat dans le sens commun, en déniait l'idée même qu'il puisse y avoir des experts.

Ensuite, et cela n'est pas contradictoire, parce que la neutralité axiologique peut être souvent contestée. En d'autres termes, il y a souvent un soupçon de parti pris qui amène à disqualifier l'analyse, jugée alors comme une opinion.

Enfin et surtout, ces spécialistes de l'école, souvent effrayés à juste titre par la teneur du débat et sa violence, hésitent à s'y confronter et préfèrent s'abstenir. C'est ainsi que seules quelques rares personnalités prennent les coups et concentrent les attaques. On pense évidemment à Philippe Meirieu, qui a littéralement incarné la pédagogie dans les médias pendant tant d'années.

Le débat n'est pas impossible, mais il est rendu particulièrement difficile.

### OPPOSITIONS BINAIRES ET REPRÉSENTATIONS

Connaissances vs compétences, didactiques vs pédagogie, enseignement vs éducation, bienveillance vs exigence, motivation vs effort, laxisme vs rigueur, savoir vs élève, etc. Le débat sur l'éducation est plein de ces fausses oppositions que j'avais déjà essayé de recenser. Avec évidemment, en tête de liste, républicains vs pédagogues. Le débat sur l'école mérite mieux que ces oppositions binaires et stériles. Il nous faut essayer de comprendre comment elles se construisent et s'alimentent.

La nostalgie d'une école mythifiée est un puissant ressort de cette construction. « *C'était mieux avant* », tout le monde l'a déjà plus ou moins dit. D'autant qu'avec le tri opéré dans

les souvenirs, on a tendance à idéaliser ou ne retenir que les aspects positifs de la période qui précède. Le souvenir qu'on a de l'école d'autrefois est amplifié par l'imagerie produite par les films, les romans et les médias. *La Gloire de mon père* de Marcel Pagnol, le film *Être et Avoir*, toutes les images sur les hussards noirs de la République ont contribué à forger le mythe de cette école passée qui semblait imperméable à toute critique et constituer un des lieux sacrés de la République.

On en oublie que l'école de la III<sup>e</sup> République a été fondée sur le principe méritocratique et sur la volonté de renouvellement des élites. Et la sélection est inscrite dans l'ADN même de cette école et donc, par ricochet, dans l'esprit même de nos concitoyens. D'où l'attachement aux notes ou bien encore toutes les lamentations sur « *le niveau qui baisse* », la « *baisse des exigences* » et le bac qui est « *donné* ».

### NOSTALGIE, DÉCLINISME ET RÉACTION

Ces représentations vont bien au-delà de la simple nostalgie. Elles sont trop souvent au service d'une pensée décliniste et d'un discours réactionnaire. Sans chercher très loin, il suffit de relire les interventions récentes de Nicolas Sarkozy, qui fustige l'« *esprit de 68* » et qui, en meeting à Lille, le 8 juin 2016, a estimé que les militants du « *parti pédagogique* » se sont « *échinés à détruire méthodiquement le respect de l'autorité, l'apprentissage de la langue, la transmission de notre histoire nationale, de nos mœurs, de nos valeurs* ». La figure du « *pédagogue* » (forcément délirant ou « *prétentieux* » voire « *assassin* ») est un épouvantail facile dans certains discours conservateurs. C'est ce que ne manque pas de faire François Fillon à chacun de ses meetings.

En fait, le discours sur l'école est, de plus en plus explicitement, l'expression d'une pensée réactionnaire. La mise en avant du « *mérite* » et la dénonciation de l'« *égalitarisme* », la promotion de l'apprentissage pour ceux qui ne sont « *pas doués pour l'école* » sont autant d'éléments de langage qui relèvent de ce discours conservateur et de réaction.

De plus, en désignant un bouc émissaire, on évacue la complexité des situations. Le procédé rhétorique qui consiste à se fabriquer son propre ennemi en la personne du pédagogue s'accompagne aussi d'une autre posture. Elle consiste à dénier aux autres une qualité qu'on s'attribue à soi-même. Tout se passe comme s'il y avait eu une sorte de holdup sémantique où plusieurs mots (exigence, savoir, excellence, rigueur, et bien d'autres) avaient été confisqués par ceux qui se réclament de la tradition et de la préservation d'une école qui serait en train de disparaître.

### DES OPPOSITIONS STÉRILES

Et c'est ainsi que se construisent ces oppositions qu'on évoquait plus haut. Pourquoi ne serait-on pas à la fois exigeant et bienveillant ? Pourquoi faudrait-il choisir entre le savoir et l'élève ? Le travail de l'enseignant ne correspond pas à ces oppositions stériles. On ne choisit pas, le matin, avant de rentrer en classe, de privilégier les compétences au détriment des connaissances ou l'élève plutôt que les savoirs. Pour motiver les élèves, il faut aller les chercher là où ils sont, en leur proposant des activités qui partent de leur vécu. Et ce n'est pas être moins exigeant, bien au contraire. De même est-ce prendre les connaissances très au sérieux que de se soucier de la durabilité des acquis, comme on le fait dans le travail par compétences. C'est être finalement peu exigeant (avec soi-même et avec le système dans lequel on travaille) que d'accepter qu'il produise tant d'échecs.

Il s'agit donc de raisonner plutôt en tension entre deux pôles que de voir les débats de manière binaire. Comme le dit très bien Philippe Meirieu : « *Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste à penser toujours sur le mode de variation en sens inverse, c'est-à-dire que plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève.* »

Cette pensée binaire est alimentée aussi par les médias. L'opposition la plus connue et la plus classique est celle qui oppose pédagogues et républicains. Elle est bien pratique pour construire des pseudo-débats en deux colonnes, d'un côté les « pour », de l'autre les «

contre ». Dans un tel cadre, la nuance est difficile à faire entendre.

### UN DÉBAT CONFISQUÉ PAR LES BONS ÉLÈVES

Éditorialistes, journalistes, intellectuels, hommes politiques, ils ont tous un point commun : ce sont d'anciens bons élèves. Dans un système fondé sur la méritocratie, c'est d'ailleurs ce qui justifie leur place. Or, ce sont ceux-là qui parlent et qui contribuent à façonner l'opinion et à mettre tel ou tel sujet à l'agenda.

Lorsqu'on invite un intellectuel à parler de l'école, on lui demande son avis sur un système qui lui a été plutôt favorable. Et souvent, le ou la journaliste qui lui pose des questions est dans le même cas. L'analyse est alors biaisée. Comment critiquer un système qui vous a fait réussir ? Comment penser l'idée même de difficulté scolaire ou d'échec scolaire quand cela n'a jamais été votre cas ?

Cela va même plus loin, lorsque ceux qui tiennent un discours de préservation du système en sont des rescapés, c'est-à-dire des personnes qui ont pu s'en sortir, alors que rien ne les prédestinait à cela au départ. Même si les statistiques les relativisent, il reste, et c'est tant mieux, des cas d'ascension sociale exemplaires. Le problème, c'est lorsque cela conduit à un discours facile qui nie tout déterminisme social : « *Puisque moi, j'ai réussi malgré tout, pourquoi d'autres n'y arriveraient pas ? Quand on veut, on peut.* » Le discours sur le mérite s'en trouve alors renforcé et l'échec scolaire est présenté comme un phénomène individuel et le résultat de l'absence d'efforts. Si on n'a pas saisi sa chance, on a que ce qu'on mérite !

Pour parler d'école ou d'autre chose, ceux qui sont en échec scolaire, ceux qui sont en situation de pauvreté ont rarement accès aux médias. Ou alors à la rubrique « faits divers » ou lorsque les banlieues et les quartiers sensibles s'échauffent.

Tout le discours très ambigu sur la « *baisse de l'exigence* » ou sur « *les dangers de l'égalitarisme* », voire la remise en cause du collège unique peut donc être aussi lu comme un refus des plus inclus du système (classes favorisées et moyennes, y compris les enseignants) de lutter vraiment contre les inégalités en confisquant le débat sur l'école.

Le phénomène marche aussi pour la « mise à l'agenda », c'est-à-dire le fait de choisir quels seront les thèmes qui seront traités et leur hiérarchie dans l'information. Par exemple, chaque année, nous avons droit à une rafale de sujets sur le bac : le plus jeune candidat, le plus vieux, la triche, les sujets, le coût de l'épreuve, etc. Cela commence traditionnellement par l'épreuve de philosophie. En oubliant que celle-ci ne marque pas le début du bac, mais seulement celui du bac général qui ne représente qu'à peine un tiers des bacheliers. Les bacs technologiques et professionnels sont rarement évoqués, on ne traite ce sujet que sous le seul prisme du bac général, qui se trouve être celui où vont être surreprésentés les enfants des catégories les plus favorisées.

### POUR UN DÉBAT ARGUMENTÉ

On s'aperçoit aussi que les véritables journalistes spécialisés dans l'éducation sont rares. Il y en a dans la presse écrite, un peu à la radio et encore moins à la télévision. Les sujets sur l'éducation, alors qu'ils touchent tous les Français, sont souvent jugés secondaires par les rédactions et confiés à des journalistes de bonne volonté mais inexpérimentés. Ce qui, compte tenu des contraintes de production et des représentations évoquées plus haut, conduit bien souvent à une présentation caricaturale ou à la reproduction de discours figés et convenus.

Tout comme il y a des émissions sur la santé, il serait utile qu'il y ait des émissions de vulgarisation sur les enjeux de l'éducation dans les médias, pour en faire un sujet de connaissance et de culture.

« *L'école mérite mieux que ça.* » Cela pourrait être la conclusion de cette réflexion.

On devrait se réjouir que l'école suscite tant de discussions passionnées chez les Français. Car cela prouve au moins que ce sujet ne laisse pas indifférent. Et un militant pédagogique ne peut qu'être sensible à cet intérêt. L'éducation, c'est l'affaire de tous.





Mais, tout comme nous le faisons en classe, pour que la discussion ne se limite pas à un échange un peu vain d'idées toutes faites et d'invectives, il faut produire les conditions d'un débat argumenté, c'est-à-dire déconstruire les prénotions, les préjugés, apporter de la connaissance (et admettre donc qu'il y en ait une !) et repérer les véritables enjeux. C'est la responsabilité de tous : politiques, médias et acteurs de l'école. ■

**PHILIPPE WATRELOT**

Enseignant de SES, formateur à l'ESPÉ de Paris

## 2. Un traitement en vingt-cinq doses

# #1 - Ne pas opposer bienveillance et exigence

**ANTIDOTE N° 1, JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK.** Les enseignants et éducateurs qui revendiquent la bienveillance comme ligne de conduite envers les enfants dont ils ont la charge se trouvent fréquemment renvoyés à une prétendue absence d'exigence. Être exigeant, ce serait être sévère, ne pas encourager les chancelants, sanctionner l'erreur. Et ce serait rendre service aux élèves, destinés à vivre dans une jungle sociale. Nous tenons, nous, à l'idée que la bienveillance est le moyen d'une véritable exigence, celle que l'élève réussisse.

*« La bienveillance c'est bien joli, mais il faut les habituer à la société qui n'est pas bienveillante. »*

Crier haro sur la notion de bienveillance est devenu très à la mode chez certains. Un essayiste (Yves Michaud) en a même fait un livre<sup>(1)</sup>. Être bienveillant envers les élèves ferait partie d'une tendance de notre époque à nier les dures réalités pour en rester au monde enchanté des Bisounours, à l'angélisme et à l'infantilisme qui empêchent les enfants de grandir. Être bienveillant, ce serait tolérer les caprices, excuser les incartades aux règles, être complaisant vis-à-vis des erreurs et des fautes, vouloir à tout prix éviter les frustrations, qui, pourtant, sont fondamentales dans toute éducation.

Selon les tenants de ce point de vue, on voudrait ainsi supprimer les notes parce qu'il faut éviter les traumatismes, mais, du coup, on masquerait les réalités, les échecs, et cela se paierait un jour. On bannirait les punitions au profit du dialogue, on éviterait ainsi les rapports d'autorité qui permettraient pourtant de construire le futur adulte. On faciliterait le travail des élèves : pas de travail à la maison, car il ne faut pas qu'ils se fatiguent à l'excès ! On proposerait des dictées allégées et des barèmes exagérément favorables au nom de la pédagogie de la réussite. Ce qui va à l'encontre de la stimulation nécessaire que représente le défi de se surpasser et de vaincre la difficulté. D'ailleurs, les élèves ne réclameraient pas la bienveillance, mais plutôt la sévérité. Que le maître soit juste, certes, mais qu'il joue pleinement son rôle qui implique sévérité, autorité et exigence.

### BIENVEILLANCE ET EXIGENCE

Tout cet argumentaire rate en fait sa cible. Être bienveillant, c'est en réalité « bien veiller

sur ». C'est créer un climat de classe où l'on peut se tromper, prendre des initiatives, essayer, sans vrais risques. C'est permettre l'exigence en fait, car l'attention du professeur, par exemple aux conditions de faisabilité d'un exercice, ou sur les progrès parfois fragiles mais réels qu'un élève peut effectuer, tout cela va favoriser une motivation plus grande et justement cette envie de se surpasser qui, bien sûr, est un moteur de l'apprentissage. Le contraire de la bienveillance, n'est-ce pas plutôt la malveillance, qui consisterait à une humiliation de l'élève en difficulté, qui jamais ne va le mobiliser ou le réveiller, mais peut être une mise en échec programmée, par un manque de confiance dans les possibilités de réussite, toujours niées, et par un phénomène de prophétie autoréalisatrice où l'élève se conforme à ce qu'il croit être ce qu'on attend de lui : l'échec.

Les différents rapports de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) pointent les insuffisances du système scolaire français en termes de confiance des élèves dans les adultes. Trop peu d'élèves voient dans le professeur une personne aidante. Quand on demande aux élèves quels sont les moyens de réussir, ils citent bien plus le travail et l'effort que l'aide que peut apporter un professeur. Comment, dès lors, peuvent-ils comprendre que des élèves pourtant travailleurs ne réussissent pas mieux ?

Oui, bien sûr, il peut y avoir une conception molle de la bienveillance qui ne s'appuierait plus sur l'exigence, mais sur les nécessités de la paix sociale ou le manque d'ambition pour certains élèves. Mais on est très loin là de la pédagogie nouvelle, qui, depuis Célestin Freinet est, au contraire, très exigeante et ne conçoit la bienveillance que comme un outil pédagogique dans le sens de la réussite de tous.

Contre les politiques ou certains psychologues qui dénoncent la tendance à prendre en compte les difficultés des élèves pour leur permettre de les dépasser, contre ceux qui veulent introduire l'esprit de compétition dès l'école maternelle et proclamer le slogan dérisoire « *quand on veut, on peut !* », les partisans de la bienveillance bien comprise savent que celle-ci prépare en fait mieux aux épreuves de la vie, en donnant un sentiment de confiance et d'estime de soi qui rend plus fort et autorise à se dépasser. ■

**JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK**

Enseignant honoraire, membre du Comité de rédaction des Cahiers pédagogiques

1 *Contre la bienveillance*, Stock éditeur, 2016.

## PAROLES

« *Avant de t'indigner, rappelle-toi de quoi tu étais capable lorsque tu avais leur âge.* »

**Fernand Deligny**, *Graine de crapule - Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, 1945.

« *Être bienveillant, c'est construire un climat inspirant la confiance dans la réussite.* »

**Françoise Lorcerie**, Conférence sur le décrochage, 2015.

## Ce qu'en dit Ferdinand Buisson

En 1887, dans un discours de fin d'année à l'École alsacienne, Ferdinand Buisson, alors le directeur de l'enseignement primaire nommé par Jules Ferry, s'adressant au « *dernier de la classe* », lui dit : « *Oui, mon enfant, tu es le dernier en telle ou telle branche, et en toutes peut-être ; mais il dépend de toi d'avoir néanmoins, à ta manière et à ton rang, du mérite, autant de mérite que n'importe lequel de tes camarades. Tu peux même en avoir davantage ; si tu te donnes plus de peine qu'eux. Tout en restant, s'il le faut, le dernier par le succès, tu peux devenir le premier par l'effort, et nous allons t'aider ; tu es le dernier cette semaine avec une note très basse ; sois encore le dernier la semaine prochaine avec une note un peu plus élevée, et tu auras marché. [...] Courage ! En apprenant petit à petit à te corriger, à travailler, à t'observer et à te faire violence, tu acquiers de jour en jour de la force et de la valeur ; tu as fait aujourd'hui un petit progrès, tu en feras demain un autre : continue ainsi, et, peut-être, dans la vie, arriveras-tu plus haut que ceux qui sont aujourd'hui les premiers. »*

**Ferdinand Buisson**, *Conférences et causeries pédagogiques*, éditions Delagrave, 1888.

### POUR EN SAVOIR PLUS

Sur le blog de Jean-Pierre Véran : *Ce qui soutient les élèves : l'exigence, la bienveillance, ou la considération ?*

# #2 - L'élitisme n'a jamais été abandonné

**ANTIDOTE N° 2, FRANÇOIS DUBET.** Selon une idée assez répandue, l'égalitarisme à l'œuvre dans l'école nuirait aux bons élèves et ne permettrait pas de faire émerger l'élite dont le pays aurait besoin. Cette idée mérite d'être discutée, à la fois quant à la réalité de l'égalitarisme dans l'école et quant à l'impossibilité de faire progresser les meilleurs, tout en s'attachant aussi à faire avancer les élèves les plus en difficulté. Car au fond, le rôle de l'école est-il de faire émerger une élite ou de mener chaque élève à la réussite ?

*« On ne s'occupe pas assez des bons sous prétexte d'antiélitisme. »*

Voilà une idée fausse qui est aussi un vrai problème !

Commençons par l'idée fausse, celle de l'abandon des bons élèves au nom d'un égalitarisme hostile aux élites. Alors que l'école républicaine d'autrefois, qui est surtout celle de notre imaginaire, s'attachait à sélectionner les meilleurs des élèves pour les pousser vers des études longues et prestigieuses, l'école démocratique d'aujourd'hui n'aimerait pas voir dépasser une seule tête.

Cette affirmation est démentie par les faits les plus robustes. Chacun sait ou devrait savoir que non seulement l'école française est très inégalitaire, mais qu'elle est plus inégalitaire que ce que les seules inégalités sociales impliqueraient. Quand on compare la France aux pays comparables, les meilleurs élèves y sont très bons, mais peu nombreux, alors que les plus faibles y sont plus faibles et plus nombreux<sup>(1)</sup>. Bien sûr, les inégalités de performance des élèves sont très fortement déterminées par leurs origines sociales et les élites, comme les vaincus de la sélection scolaire se reproduisent obstinément au cours des générations. Ces constats, confirmés par toutes les recherches, contredisent totalement l'image d'une école sacrifiant les meilleurs.

Il faut d'abord rappeler que si l'école française ne se distingue pas par la production d'élites scolaires (toutes les écoles le font et c'est une bonne chose), elle se caractérise par le poids d'un idéal élitiste incarné par les grandes écoles, les voies royales qui commandent et dessinent le seul idéal de la réussite. En France, après la Révolution, il fallait que les élites de l'intelligence et de la sélection scolaire remplacent celles de la naissance. Dès lors, et précocement, on s'attache à distinguer les meilleurs, à noter de manière continue pour évaluer les élèves, ce qui est bien, mais aussi pour les classer. Dès le lycée, tout le jeu des filières est construit sur une hiérarchie rigide de l'excellence conduisant les élèves faibles à être orientés et à décrocher, pendant que les élites sont aspirées par les classes préparatoires et les grandes écoles.

## CES CHERS ÉLÈVES

Non seulement l'école française fonctionne selon un processus de distillation fractionnée des élèves dégageant une élite incontestable, mais cette école accorde plus de ressources à ses meilleurs élèves. Les élèves des bons collèges, des bons lycées et des classes préparatoires coutent bien plus cher que les autres : professeurs plus expérimentés et souvent plus diplômés, filières européennes, options rares, colles, etc.

À ces mécanismes institutionnels de la production des élites s'en ajoutent deux autres. Le premier est celui de la faible mixité sociale de nombreux établissements creusant un écart considérable entre les établissements chics et les établissements les moins favorisés, le niveau d'exigence des premiers n'invitant pas à croire à l'abandon des élites. Le second mécanisme est celui du choix des familles. Celles qui le peuvent choisissent les établissements réputés les meilleurs, soit dans le public, soit dans le privé, accentuant ainsi les chances d'accéder à l'élite scolaire. Tout ceci ne serait pas si grave si la production de cette élite n'avait pas pour effet la concentration des élèves les plus faibles, qui sont aussi les plus défavorisés, dans les mêmes établissements et dans les mêmes filières. Ajoutons enfin que ce qu'on appelle la « pédagogie implicite », qui stimule plus les bons élèves et mobilise les ressources culturelles des familles, favorise, sans même le savoir, ceux qui bénéficient déjà de plus de ressources culturelles et sociales.

Pourquoi cette idée fausse est-elle aussi robuste ? C'est une idée aussi vieille que l'école : chaque fois que l'école s'est ouverte, de bons esprits ont dénoncé le « nivèlement par le bas » et le sacrifice des élites. Aussi, entendons-nous régulièrement, surtout en période électorale, les appels à la sélection précoce des élèves, à la fin du collège unique, afin de préserver les futures élites qui sauveront la nation. Plus profondément, les familles savent aujourd'hui que les enfants doivent rapidement faire la différence pour accéder aux formations les plus rentables. Et comme l'anxiété des parents ne cesse de croître, chacun peut craindre que ses enfants n'accèdent pas à l'élite tout en professant son amour de l'égalité.

### LE CHOIX DE LA SCOLARISATION COMMUNE

Cependant, cette idée fausse pose un vrai problème : comment scolariser ensemble des élèves dont les compétences sont inégales ? Traditionnellement, l'école proposait l'excellence à tous et avait tendance à abandonner précocement les moins bons. Mais, puisque nous avons choisi la scolarisation commune jusqu'à 16 ans, comme la plupart des pays qui ont les meilleurs résultats, l'hétérogénéité des élèves devient une épreuve. Généralement, on ne l'aborde que du point de vue des élèves les plus faibles, en multipliant les dispositifs de soutien dont l'efficacité est loin d'être prouvée. Mais le problème se pose pour tous les élèves, y compris les meilleurs, dont les qualités doivent être reconnues au même titre que les difficultés des autres.

Plutôt que de séparer les élèves, ce qui n'est guère favorable aux meilleurs tout étant nuisible aux moins bons, il nous faut apprendre à différencier les pédagogies, les exercices et les attentes, au sein de la même classe et du même établissement. Ceci n'est pas simple et exige sans doute un surcroît de travail et de professionnalisme des enseignants, mais le soutien des meilleurs ne devrait pas appeler le sacrifice des autres. Il s'agit d'un enjeu pédagogique, mais aussi d'un enjeu éducatif et civique : si l'école républicaine ne réunit pas toute une classe d'âge sur les bancs de la même école, tout en tenant compte de la singularité des élèves, on peut craindre qu'elle n'ait plus de républicaine que le nom. ■

**FRANÇOIS DUBET**

Sociologue

<sup>1</sup> Christian Baudelot et Roger Establet, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, éditions du Seuil, La République des idées, 2009.

### PAROLES

« Acceptons qu'en gros, à l'école, l'enjeu soit, même et peut-être surtout pour les enfants issus des classes populaires, d'assimiler un savoir de nature élitaire, parce que, maîtrisé, il donne accès aux emplois qualifiés et aux positions de pouvoir. La question est : est-on condamné à l'assimiler d'une façon élitaire ? »

**Philippe Perrenoud**, « Diversifier le curriculum et les formes d'excellence », contribution au colloque international de l'Unesco sur « Les stratégies significatives pour assurer la réussite de tous à l'école fondamentale », Lisbonne, 1991.

## Ce qu'en disent Christian Baudelot et Roger Establet

« La doctrine française, qui est malheureusement devenue aussi la doctrine des Français, implique qu'il est nécessaire, pour avoir un bon système scolaire, de développer d'abord et de fortifier sans cesse la formation des élites. L'élitisme à la française, individualiste et égoïste, est aujourd'hui centré sur la réussite des siens. Seule importe alors l'élévation du plafond qui va de pair avec une restriction de la qualité de l'enseignement dispensé aux autres. L'intérêt des données de PISA (Programme for International Student Assessment) ne réside pas dans la mesure du niveau moyen, mais dans celle des dispersions propres à chaque pays. Contrairement au postulat généralement admis selon lequel la généralisation et la massification de l'école font baisser le niveau et nuisent à tous, les enquêtes PISA montrent que la réduction des écarts entre le haut et le bas n'est pas seulement un facteur de réussite moyenne, mais aussi d'amélioration des performances de la tête. »

**Christian Baudelot et Roger Establet, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, éditions du Seuil, La République des idées, 2009, p. 46.**

# #3 - Ne pas renoncer au collège unique

**ANTIDOTE N° 3, JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK.** Proposition récurrente dans le débat, mais qui ne repose en fait sur rien de probant : l'instauration d'un examen d'entrée en 6<sup>e</sup> et de filières ou parcours spécifiques pour ceux qui ne maîtrisent pas les fondamentaux. On verra ici que les choses sont un peu plus compliquées, au pays vice-champion du monde du nombre d'heures en français et mathématiques.

*« On ne peut pas envoyer les élèves les plus faibles vers le collège unique, alors qu'ils n'ont pas les bases. Il leur faut un parcours spécial qui renforce les fondamentaux. »*



Dessin de Martin Vidberg, octobre 2016.

Plusieurs leaders politiques ou syndicaux, sous des formes diverses, remettent en cause le collège commun. Certains revendiquent la fin du collège unique, d'autres le maintien de manière formelle, mais avec d'importants temps d'enseignement spécial pour ceux qui auraient besoin de développer les fondamentaux.

L'expérience de nombreux pays montre que la filiarisation précoce ne favorise pas une meilleure qualité de l'enseignement. Par ailleurs, vouloir renforcer un enseignement, de plus très rudimentaire, du français et des maths pour les plus faibles, c'est oublier que déjà, le système français est champion du monde en la matière en nombre d'heures d'enseignement, [et en particulier ces deux matières dites « fondamentales »](#). En revanche, il



serait catastrophique de priver les élèves les plus fragiles d'arts ou de sciences ou d'éducation physique, disciplines et activités qui permettent d'acquérir des compétences tout aussi fondamentales. Le travail sur l'oral et l'écrit en sciences, par exemple dans le cadre de démarches d'investigation, permet un développement des capacités langagières d'une autre manière que le rabâchage de leçons de grammaire ou de multiplication d'heures de soutien ou de renforcement.

Il ne s'agit pas de faire plus mais mieux, de pouvoir accompagner davantage, dès les premiers apprentissages, ceux qui décrochent, de développer une pédagogie différenciée et surtout pas se laisser aller à des fausses solutions, qui font en réalité vite négliger ceux qui ont du mal à suivre.

### DÉJÀ ESSAYÉ

On a essayé, il y a une vingtaine d'années, un parcours 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> en trois ans, avec un bilan plutôt négatif. Dans les classes faibles, les élèves sont moins stimulés et très vite on abandonne l'exigence intellectuelle, quitte à garder une exigence formelle en trompe-l'œil (multiplication d'exercices, d'apprentissages par cœur à court terme qui donnent l'illusion de réussite, mais, de fait, contribuent à creuser les écarts). Il faut faire à l'inverse le pari de la différenciation, en s'appuyant sur une progression au cours du cycle et non année après année, en créant un climat de réussite qui autorise l'initiative, quitte à se tromper, qui ne fait plus craindre l'erreur, en développant des formes de coopération et d'entraide dans la classe.

Certes, il peut exister des regroupements ponctuels d'élèves plus fragiles lors d'heures d'accompagnement ou pour des apprentissages ciblés, mais il y a là une grande différence d'avec une constitution très précoce de filières par niveau.

Ce qui n'est jamais vraiment dit dans les programmes favorables à la sélection précoce, c'est ce qu'on va faire des élèves n'ayant pas le niveau à la fin du CM2 ou à la fin d'une classe de rattrapage, qui ne rattrapera rien pour certains. L'apprentissage à 11 ans ? En fait, une filière spéciale et fini le collège dit unique !

Encourager la solution si simple de la sélection précoce revient en fait à un manque d'exigence, une tolérance excessive envers l'échec et renforce résignation et manque d'ambition. Il est possible d'accompagner davantage les élèves ayant des difficultés tout en ne lésant pas les plus performants. Cela demande, il est vrai, du professionnalisme et un engagement fort, dont les enseignants sont parfaitement capables. ■

**JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK**

Enseignant honoraire, membre du Comité de rédaction des Cahiers pédagogiques

### PAROLES

*« La création du collège unique implique que tous les jeunes français sont appelés, à l'issue de la scolarité élémentaire, à recevoir au collège un enseignement commun en vue d'acquérir, au terme de la scolarité obligatoire, une formation de base équivalente. L'objectif du collège unique est de prolonger de quatre ans, à l'issue de l'école primaire, la durée de la formation de base commune à tous les Français. »*

Note du 22 janvier 1980 de la Direction des collèges du ministère de l'Éducation nationale.

## Ça marchait mieux avant ?

En 1963, au mieux 55 % d'une classe d'âge entrait en 6<sup>e</sup>. Dans une « Enquête nationale sur l'entrée en 6<sup>e</sup> et la démocratisation de l'enseignement » d'Alain Girard, Henri Bastide et Guy Pourcher (revue *Population*), les auteurs de l'étude font état d'une enquête auprès d'un millier d'enseignants de cours moyen ou de directeurs d'école répondant à la question : « À votre avis, et d'après votre expérience pédagogique, combien d'enfants sur 100 estimez-vous aptes à suivre l'enseignement donné dans une classe de 6<sup>e</sup> ? » La réponse majoritaire se situe entre 40 et 60 %, avec une grande dispersion des résultats. Pour les maîtres de la campagne, c'est plutôt 40 % et, à Paris, plutôt 60 %. Dans la même étude, les auteurs notent la très grande corrélation entre niveau scolaire et niveau social : « L'orientation prise par les élèves de 11-12 ans est encore très nettement sous la dépendance du facteur social. »

### POUR ALLER PLUS LOIN

L'école française reste la championne des fondamentaux, sur le site du Café pédagogique.

*Cahiers pédagogiques* n° 515, « L'école du socle ».

# #4 - La barbe du Père Noël, la moustache de Clovis et autres gauloiseries

**ANTIDOTE N° 4, YANNICK MÉVEL.** L'histoire figure au premier rang des disciplines scolaires fantasmées. On l'a vu au moment de la rédaction des nouveaux programmes, où certains n'avaient pas assez de cris pour dénoncer le renoncement à la chronologie ou à l'enseignement des lumières, au roman national, pourtant indispensable à la défense de l'identité de la France.

« *Aujourd'hui, on a renoncé à enseigner l'histoire de France, le roman national.* »

Tout petit, l'enfant aime croire au Père Noël. Cette histoire que lui racontent ses parents l'engage avec eux dans la complicité du partage d'un monde merveilleux où les rapports mercantiles n'existent pas. Un peu plus grand, il apprend, par sa grande sœur, qu'il s'agit de fariboles. Passé la déception (« *Ainsi, les adultes nous mentent !* »), il aime faire partie du cercle des initiés à qui on ne la fait pas et il peut construire avec ses parents une autre complicité fondée sur la confiance et la négociation. Plus tard encore, il rit avec ses propres enfants au film *Le Père Noël est une ordure*, d'autant plus qu'ils en ont partagé la croyance. Les thuriféraires du roman national, gens sérieux, ne rient pas (parfois ils ricanent, ce n'est pas la même chose). Parce qu'ils voudraient que les adultes restent au premier stade. C'est pour cela que, depuis la Grèce antique, on les nomme des démagogues.

D'autres pensent qu'ils doivent accompagner les élèves sur le chemin de l'émancipation, c'est-à-dire de la mise à distance des mythes et de l'adhésion à un projet commun sur la base de la raison, on les nomme des pédagogues. Eux cherchent les moyens de faire accéder chacun au troisième stade. On peut comprendre la haine que leur vouent les précédents.

Ils n'ont pas choisi la voie la plus facile, car elle est pavée de questions complexes : dans le monde enchanté des histoires que l'on raconte aux enfants pour les faire grandir, <sup>(1)</sup> le récit du réel, avec ce qu'il comporte de lacunes, a-t-il sa place ? Faut-il commencer par faire croire aux mythes pour pouvoir ensuite les déconstruire ? À quel moment faut-il en engager la déconstruction ? Quel récit est propre à construire cette complicité de raison <sup>(2)</sup> ? Peut-on intégrer dans un même récit Jeanne d'Arc et Manouchian ? Ces héros sont-ils exemplaires ? Ce qui les rend exemplaires est-il leur sacrifice ou plutôt leurs combats ?

## CLOVIS À POILS

Prenons trois représentations du baptême de Clovis qui figurent dans nombre de manuels scolaires. Voici une enluminure des *Grandes chroniques de France* (XIV<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècle) : Clovis y arbore une magnifique barbe blonde bien fournie. Mais voilà que sur un tableau du maître de saint Gilles (XV<sup>e</sup>), le même Clovis est totalement imberbe. L'affaire se complique au XIX<sup>e</sup> siècle, sur le tableau de Pierre-Joseph Blanc, *Clovis à la bataille de Tolbiac*, de 1881, le roi des Francs arbore de splendides bacchantes (mais pas de barbe) et il est coiffé d'un casque

ailé qui lui donne la fière allure d'un Gaulois de bande dessinée que l'on retrouve sur les dessins d'un manuel scolaire des années cinquante.

« *Anecdote sans importance ! Clovis à poils ou sans poils : en voilà bien un problème ! Ne comprenez-vous pas que ce qui compte, c'est le sens de l'évènement ?* », dira-t-on. Nous touchons pourtant là la racine du problème. Non seulement des élèves de CM1 sont capables, lorsqu'on leur montre ces images, d'y voir un problème à résoudre, une enquête à mener<sup>(3)</sup>, mais ils sont également capables de comprendre qu'il s'agit de représentations fabriquées par des hommes qui n'avaient pas connu Clovis et qui se l'imaginaient comme l'un des leurs. Leur déception est grande quand ils découvrent qu'au final, on n'en sait rien. Mais ils entrent dans la fabrique de l'histoire et ils sont prêts à envisager l'historicité du personnage, à interroger la fonction des images et du récit pour les hommes du Moyen Âge et pour ceux du XXI<sup>e</sup> siècle.

Concilier la découverte du récit national, y compris sous sa forme mythologique, et celle d'une démarche d'investigation historique, désacraliser le récit pour mieux en comprendre les enjeux : le programme est ambitieux. Car, dans ce domaine comme dans bien d'autres, l'exigence et l'ambition sont du côté des pédagogues. ■

**YANNICK MÉVEL**

Professeur d'histoire-géographie et formateur ESPÉ dans l'académie de Lille, membre du Comité de rédaction des Cahiers pédagogiques

- 1 Jérôme Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Retz éditeur, 1991.
- 2 Très intéressantes réflexions sur le sujet dans le livre de Benoit Falaize, *Enseigner l'histoire à l'école*; ou encore le dernier ouvrage de François Dubet, *Ce qui nous unit, discriminations, égalité et reconnaissance*, éditions du Seuil, 2016.
- 3 Jean-Louis Jadouille, *Faire apprendre l'histoire, Pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe du secondaire*, Érasme, 2015. Voir une recension ici : [www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-apprendre-l-histoire-Pratiques-et-fondements-d-une-didactique-de-l-enquete-en-classe-du-secondaire](http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-apprendre-l-histoire-Pratiques-et-fondements-d-une-didactique-de-l-enquete-en-classe-du-secondaire)

## PAROLES

« À l'école, l'objectif premier est d'apprendre à se situer dans le temps, comprendre le fait que les régimes changent, qu'il existe différentes périodes. Il faut ensuite être capable de développer une analyse critique de cette Histoire, des documents et discours qui la composent. Un récit national figé et glorifiant la France est une négation de l'histoire comme discipline scolaire. Aucun historien sérieux ne peut être en accord avec cette position. Ce n'est pas possible de nier la réflexion dans notre discipline. »

**Nicolas Offenstadt**, *Libération*, 29 août 2016.

## Ce qu'en dit Suzanne Citron

« Le statut de l'histoire en France est en effet paradoxal. D'un côté la légende, la mythologie nationale consacrée par l'école, une succession chronologique organisée autour des grands événements et des grands personnages façonnent ce que nous croyons être la trame du passé. De l'autre côté, des travaux, des recherches conduisent, sur des points précis, à de nouvelles perspectives et suscitent un regard distancié et critique sur les précédentes mises en ordre. Une histoire, "nouvelle" ou différente, pose des questions, propose des résultats, certes dispersés et discontinus, mais qui, si l'on y réfléchit, mettent en question la représentation du passé que l'école, depuis un siècle, a transmise aux Français et que l'on nous impose comme notre "mémoire collective". »

**Suzanne Citron**, *Le mythe national : L'histoire de France revisitée*, éditions de l'Atelier, 2008.

# #5 - Bien apprendre l'orthographe

**ANTIDOTE N° 5, JACQUES CRINON.** L'orthographe fait partie des passions françaises contemporaines, l'évoquer suscite des réactions excessives : face au sacré, la raison se tait ! On en fait souvent même l'alpha et l'oméga de toute culture. Mais tout au contraire, elle obéit à des logiques rationnelles et son enseignement doit gagner en efficacité pour permettre de consacrer du temps à d'autres apprentissages tout aussi essentiels.

*«Autrefois les élèves sortaient de l'école sans faire de fautes, aujourd'hui ils ne savent plus écrire. Il faut revenir aux bonnes vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves.»*



Dessin de Charb pour le n° 433 des Cahiers pédagogiques, mai 2005.

De fait, si le niveau en orthographe des élèves s'est considérablement amélioré entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le milieu du XX<sup>e</sup>, la baisse de celui-ci est une réalité au cours de ces trois dernières décennies, du moins en ce qui concerne l'orthographe grammaticale (voir notamment l'enquête de Danièle Manesse et Danièle Cogis). Mais à qui la faute ? À un laxisme généralisé ? Difficile à croire : les instructions officielles, dans leurs versions successives, insistent toujours sur l'apprentissage de l'orthographe, et les enseignants sont convaincus qu'une mauvaise orthographe est un handicap pour l'insertion professionnelle future de leurs élèves. À l'irruption d'un langage texto ? Les études de chercheurs récusent cette interprétation. À la modification des méthodes ? C'est peu probable, tant les pratiques majoritaires mettent l'accent, aujourd'hui comme autrefois, sur la mémorisation des règles et

les exercices d'application.

Cherchons plutôt du côté du temps consacré à l'orthographe dans une semaine de classe. On ne peut pas s'attendre à ce qu'un élève soit un virtuose de l'orthographe dès la fin du primaire (combien l'étaient en sortant de la mythique école de la III<sup>e</sup> République ?), et adoptons des méthodes qui permettront l'enseignement de l'orthographe le plus efficace dans un temps scolaire plus contraint aujourd'hui qu'hier, où les contenus enseignés sont plus nombreux et les attentes sociales à l'égard de l'école aussi. Pour ne s'en tenir qu'à la production écrite, si l'accent n'est plus aujourd'hui aussi exclusivement porté sur les acquisitions orthographiques que naguère, c'est parce que les demandes de la société et les besoins de l'économie se portent également sur l'acquisition de compétences à rédiger des textes variés, dans des genres et des domaines diversifiés. Il est absurde de penser que l'école pourrait se centrer uniquement sur ce que certains considèrent comme les fondamentaux.

Le travail des innovateurs et des chercheurs, dans le champ de l'apprentissage de l'orthographe, permet de mettre au point des démarches plus efficaces. Ils proposent un enseignement plus rationnel, qui combine la découverte du système de l'orthographe, l'articulation entre lecture et écriture, la prise en compte des conceptions des élèves pour faire évoluer ces conceptions lorsqu'elles font obstacle à l'apprentissage, et une pratique intensive de l'écrit, avec toute une gamme d'exercices, mais aussi la production de textes nombreux, dans les différentes disciplines scolaires. Car à quoi sert d'orthographier sans erreur dans un exercice si on ne réussit pas à transférer ce savoir-faire lorsqu'on rédige ?

### QUELLE DICTÉE ?

Parmi les exercices pratiqués, la dictée. Pour ou contre la dictée ? La question n'a pas de sens. La vraie question est : comment pratiquer la dictée et quand ? Dictées préparées, dictées négociées (c'est-à-dire permettant aux élèves de confronter leurs arguments sur la manière d'orthographier un mot dans une phrase, entre eux et avec le savoir de référence), dictées de contrôle. Dictées de mots, de phrases, de textes. Autant de situations qui correspondent à des moments différents de l'apprentissage d'un phénomène, d'une régularité, d'une notion, etc. La dictée a le mérite de concentrer l'attention de l'élève sur l'orthographe. Pas question d'en condamner toutes les formes à cause de la pratique contreproductive de la dictée piège qui renvoie les élèves faibles à leur incompetence, sans leur donner de clés pour progresser. La dictée n'est pas en cause, mais une certaine pratique de la dictée qui renforce chez bien des élèves le sentiment d'une fatalité de leur échec.

Mais l'orthographe n'est pas le tout de la langue, et encore moins de la culture. Tentons donc plutôt de pratiquer un enseignement rationnel de l'orthographe, en en faisant comprendre la logique aux élèves (l'orthographe n'est pas un tissu de bizarreries et d'exceptions), en adoptant une progression fondée sur la fréquence (il importe que les élèves s'approprient au début de l'apprentissage ce qui va leur permettre d'orthographier le maximum de mots lorsqu'ils écrivent) et en adoptant les rectifications recommandées par l'Académie en 1990 et par les instructions officielles depuis. Ces rectifications portent sur quelques aberrations qu'elles régularisent (par exemple, charriot, comme charrue et charrette, les pluriels des mots composés ou quelques accents circonflexes sans valeur distinctive supprimés comme maitre ou connaitre, etc.). Centrons nos efforts sur le noyau du système plutôt que sur des épiphénomènes : c'est aussi une des clés d'un enseignement plus efficace. ■

**JACQUES CRINON**

Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris-Est Créteil, membre du Comité de rédaction des Cahiers pédagogiques

## PAROLES

« Vous avez compris qu'aux anciens procédés, qui consomment tant de temps en vain, à la vieille méthode grammaticale, à la dictée (à l'abus de la dictée) il faut substituer un enseignement plus libre, plus vivant et plus substantiel. »

**Jules Ferry**, Discours aux directeurs d'écoles normales du 2 avril 1880.

## Ce qu'en dit Jean-Pierre Jaffré

« Aucune orthographe n'est facile à apprendre, mais la comparaison avec les autres pays d'Europe montre que c'est la nôtre qui requiert le plus de temps et d'efforts. [...] Au lieu de fustiger des usagers finalement bien peu coupables, ceux qui se lamentent sur la baisse du niveau devront bien s'interroger un jour sur une orthographe qui prétend répondre aux besoins d'une société moderne, alors que sa forme est inchangée depuis bientôt cinq siècles ! »

**Jean-Pierre Jaffré**, « Le niveau orthographique baisse ? La faute à qui ? », *Résonances* n° 2, 2003.

## POUR EN SAVOIR PLUS

Florence Castincaud, *Enfin les Cahiers pédagogiques parlent de la réforme de l'orthographe !*

*Le Diclé, un formidable outil pour lire et écrire*, entretien avec Sybille Grandamy et Danièle Manesse.

« Enseigner vraiment l'orthographe, une idée neuve ? », éditorial du dossier

« Orthographe » du n° 440 des *Cahiers pédagogiques*.

# #6 - Supprimer les notes, est-ce tromper les élèves ?

**ANTIDOTE N° 6, PIERRE MERLE.** Évaluer n'est pas noter, car noter n'est pas tant évaluer que classer, sur une base imprécise et aléatoire. C'est aussi sur les objectifs de l'évaluation et sur ses effets sur les élèves qu'il faut s'interroger, pour une véritable révolution scolaire.

« Ce n'est pas une bonne idée de supprimer les notes. C'est absolument indispensable d'avoir des points de repère [...]. Casser le thermomètre ne sert absolument à rien », Luc Ferry, RTL, 9 octobre 2012.



Dessin de Martin Vidberg, novembre 2016.

C'est une idée répandue : supprimer les notes aboutirait à tromper les élèves. Parmi d'autres, l'ancien ministre de l'Éducation nationale, Luc Ferry, défend cette position. Il existe au moins cinq bonnes raisons pour considérer que ce n'est pas supprimer les notes qui aboutit à tromper les élèves mais, bien au contraire, garder celles-ci.

## ■ Première raison

D'abord, les notes mesurent de façon très imprécise les compétences des élèves. Pour la



majorité des élèves notés entre 7 et 13, la différence réelle de compétences est imprécise et variable selon le correcteur. Toutes les études de multiples corrections (plusieurs correcteurs corrigent les mêmes copies), avec ou sans barème, aboutissent à ce résultat indiscutable<sup>(1)</sup>. Il est donc illusoire de considérer que la note constitue un thermomètre qu'il faudrait à tout prix préserver. L'imprécision de la notation a de multiples origines longuement étudiées, notamment l'ordre de correction des copies. Après une bonne copie, le correcteur note plus sévèrement la suivante. Après une mauvaise copie, l'effet inverse est constaté.

### ■ Deuxième raison

Les recherches sur la notation ont montré l'existence de biais sociaux de notation. Il s'agit d'erreurs systématiques de notation des professeurs liées, lorsqu'elles sont connues, aux informations extrascolaires relatives aux élèves. Les professeurs sont influencés, inconsciemment, par le sexe de l'élève, un redoublement éventuel, son âge, son origine sociale, son niveau scolaire, les notes déjà mises à l'élève, le niveau de la classe, de l'établissement, etc. Depuis un demi-siècle, toutes les études, tant psychologiques que sociologiques, ont confirmé l'existence de ces biais sociaux de notation autant au collège qu'au lycée.

### ■ Troisième raison

Dans certains discours, la notation serait indispensable à la motivation. Cette idée est diffusée surtout par les anciens bons élèves ! Les plus de 100 000 élèves sortis sans diplôme du système éducatif n'ont pas du tout été motivés par la suite continue de mauvaises notes recueillies au cours de leur brève scolarité. La bonne note encourage et motive ; la mauvaise décourage. Sur ce sujet, les recherches convergent : les mauvaises notes créent une image scolaire de soi négative, favorisent une résignation acquise, un sentiment d'incompétence, et constituent un handicap dans le processus d'apprentissage. Pour les meilleurs élèves, les effets globaux de la note ne sont pas forcément positifs : la compétition scolaire favorise l'individualisme égoïste et des comportements antisociaux<sup>(2)</sup>. Être parmi les premiers devient parfois l'objectif prioritaire.

### ■ Quatrième raison

Certains affirment que les élèves veulent savoir où ils se situent par rapport aux autres. Cette demande est surtout présente chez les meilleurs élèves. Les autres élèves, ceux qui sont en difficulté, ne manifestent pas une telle demande. Ils ont bien davantage la crainte, voire la honte, des dernières places. Cette obsession du classement exerce des effets négatifs. En France, l'amour de l'école est faible et l'anxiété scolaire élevée. Elle concerne les élèves en difficulté mais aussi les meilleurs élèves, trop souvent prisonniers, tout comme leurs parents, par une sorte d'obsession des notes. Pour augmenter ou seulement assurer leurs résultats, même les bons élèves sont parfois amenés à tricher<sup>(3)</sup>. Un système d'évaluation, source de tricherie en raison de la peur de l'échec ou de la vénération des premières places, pose problème pour l'école et aussi pour la société : tricher devient un comportement normal.

### ■ Cinquième raison

Enfin, un discours affirme que la notation permet d'apprendre. De fait, les professeurs sont souvent confrontés à cette question des élèves, « *ce travail sera-t-il noté ?* » et, en l'absence de note, le travail fourni est souvent réduit. Déduire de cette situation scolaire que la note est nécessaire aux apprentissages revient à confondre la cause et la conséquence. La note indique à l'élève ce qui est essentiel et ce qui est accessoire, mais les élèves travaillent seulement pour obtenir une bonne note ou éviter une mauvaise. Après le contrôle, qu'il soit réussi ou raté, le travail d'oubli fait rapidement son œuvre. Focalisés sur les notes, les élèves s'intéressent moins à la connaissance ; pire, ils s'en détournent. Inversement, dans les systèmes éducatifs où les notes sont rares, les élèves apprennent davantage pour d'autres motifs : intérêt, curiosité, passion.

Par ailleurs, l'essentiel de nos connaissances et compétences (faire du vélo, nager, parler, être attentif à autrui, etc.) n'a pas été appris à l'école, avec des notes, mais de façon diffuse,

lors de la socialisation familiale, au contact des amis, des pairs, etc. Les réels moteurs de l'apprentissage sont l'intérêt, un projet professionnel, les conseils des autres, etc., non les notes.

### RÉVOLUTION SCOLAIRE

Que conclure sur les notes ? Elles exercent des effets négatifs, notamment sur les élèves moyens et en difficulté. Ces raisons sont suffisamment bien établies par les recherches pour promouvoir d'autres formes d'évaluation des élèves, principalement une évaluation par compétences. Celle-ci est plus précise pour les élèves, favorise les progrès scolaires et nécessite de construire d'une nouvelle façon les séquences d'apprentissage, compte tenu d'une définition plus rigoureuse des connaissances et compétences à maîtriser.

C'est une forme de révolution scolaire. C'est la raison pour laquelle elle suscite tant d'oppositions résolues par les partisans de l'immobilisme tournés vers le passé. Ils seraient surpris d'apprendre que la note n'a pas toujours existé dans l'école française. Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les notes étaient absentes du quotidien de la classe aussi bien dans les écoles, collèges et lycées ! Dans une partie du système scolaire prédominait même une forme rudimentaire d'évaluation par compétences<sup>(4)</sup>. ■

**PIERRE MERLE**

Professeur de sociologie, ESPÉ de Bretagne

- 1 Jean Aymes, « Une expérience de multicorrection », *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public* n° 321, 1979 ; Pierre Merle, *Les notes. Secrets de fabrication*, PUF, 2007 ; Bruno Suchaut, *La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire des notes au bac*, Irédu, 2008.
- 2 Fabrizio Butera, Céline Buchs, Céline Darnon, *L'évaluation, une menace ?*, PUF, 2011.
- 3 Pascal Guibert, Christophe Michaut, « Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires », *Revue française de pédagogie* n° 169, 2009.
- 4 Pierre Merle « L'école française et l'invention des notes. Un éclairage historique des polémiques contemporaines », *Revue française de pédagogie* n° 193 d'octobre-novembre-décembre 2015.

### PAROLES

« Il ne s'agit plus maintenant de former un petit nombre de cadres compétents pour encadrer, diriger de grandes masses d'ouvriers ou de gens peu spécialisés, mais disciplinés. Il faut maintenant diffuser au contraire les compétences. Il faut qu'un maximum d'individus puissent prendre des initiatives [...]. L'évaluation ne nécessite plus de classer les élèves, mais consiste simplement à savoir si chaque individu a atteint ou non l'objectif. »

**Jean Cardinet**, *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*, IRDP (Recherches), 1991.

« Contrairement aux idées reçues, [la note] entretient la médiocrité : un mauvais devoir est "payé" d'une mauvaise note et tout le monde est quitte ! Quand il faudrait, au contraire, accompagner l'exigence et favoriser le dépassement. »

**Philippe Meirieu**, sur le site [Pan à la note !](#), 2008.

## Ce qu'en dit Jean-Pierre Astolfi

« Il est pourtant vrai que l'institution scolaire d'aujourd'hui, reflet des contradictions d'une société pluraliste, se caractérise par l'impossibilité d'un accord social sur les valeurs et finalités de l'école. Et cela retentit fatalement sur les modalités de l'évaluation, comme l'a brillamment montré Philippe Perrenoud dans *La fabrication de l'excellence scolaire*. S'il s'avère si difficile de clarifier, d'une façon rationnelle et technicienne, les objectifs de l'enseignement et leur évaluation, ce serait d'abord parce que l'ambiguïté du système a un rôle assigné : celui de sauver les apparences, de produire un consensus mou, en s'appuyant sur les ressources de la polysémie des mots et des pratiques. »

« Le complexe de l'évaluation », *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial « L'évaluation », 1991.

### POUR EN SAVOIR PLUS

« L'évaluation en classe », Hors-série numérique n° 39 des *Cahiers pédagogiques* (archives).

« L'erreur pour apprendre », n° 494 des *Cahiers pédagogiques*.

« L'évaluation des élèves », n° 438 des *Cahiers pédagogiques*.

« Cette évaluation impossible et pourtant nécessaire », dossier sur le site de Jacques Nimier, Pan à la note !

# #7 - Le socle commun, la barrière et le niveau

**ANTIDOTE N° 7, PATRICK RAYOU.** À l'heure où certains politiques remettent en cause le collège pour tous, l'idée de socle commun comme axe de la scolarité obligatoire est plus que jamais d'actualité, ce que semblent oublier pourtant ceux qui l'ont en principe (mais sans grande conviction) mis en avant il y a quelques années. Ce socle si critiqué par certains. Peut-être parce que sa garantie à tous les enfants fait planer la menace d'un abaissement du rendement social du niveau attesté par l'obtention du socle ? Il s'agit pourtant, ni plus ni moins, de la garantie apportée à tous d'acquérir ce que la nation a défini comme le bagage minimal indispensable à l'insertion des jeunes dans la vie sociale, civique et professionnelle d'aujourd'hui.

*« Le socle commun nivèle l'enseignement par le bas, et les nouveaux programmes ne permettront pas aux bons élèves d'avoir les apprentissages auxquels ils ont droit. »*



Dessin de Lasserpe pour le dossier « Quel socle commun ? » du n° 439 des Cahiers pédagogiques, janvier 2006

La crainte que l'accès massif des enfants à des niveaux de formation réservés antérieurement

aux élites fasse « *baisser le niveau* » n'est pas nouvelle. Elle vient largement de la confusion souvent opérée entre la valeur intellectuelle du diplôme dont, de fait, les exigences ne cessent de croître, et la perte de valeur du titre scolaire suscitée par sa généralisation. Edmond Goblot<sup>(1)</sup> montrait ainsi, dès 1925, que le baccalauréat constituait tout autant un niveau attesté par un examen d'État qu'une barrière sociale garantissant des privilèges à une petite élite et que la démocratisation de son accès suscitait de sa part des résistances. Il en va de même aujourd'hui à propos de l'obtention, par l'essentiel d'une génération, d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, régulièrement dénoncé. L'idée qu'il constituerait un « *SMIC culturel* » est agitée tant par ceux qui y voient un rabaissement des exigences intellectuelles organisant un nivèlement par le bas que par ceux qui estiment qu'il condamnerait à des savoirs de base des élèves d'origine modeste, privés de possibilités d'accès à des formes supérieures de la culture.

Nous savons qu'il ne suffit pas d'exposer les élèves à des savoirs exigeants pour qu'ils se les approprient. Ils ont en effet, en fonction de leurs expériences familiales et scolaires, des façons de construire pour eux-mêmes le sens des études et des disciplines qui sont plus ou moins adaptées aux attentes de l'institution. Or, notre système scolaire s'inscrit dans un modèle d'intégration uniforme (caractérisant plutôt les pays latins), qui fixe des objectifs de tronc commun ambitieux, mais qui ne parvient pas à les faire valider par tous. Il n'offre en effet comme modalités d'ajustement que des dispositifs qui ne tentent de remédier aux difficultés d'apprentissage que par des ajouts (d'heures d'aide, d'années de redoublement). Or, le modèle à la fois le plus performant et égalitaire est celui de l'intégration individualisée (caractéristique des pays nordiques), qui parvient mieux, par des suivis individuels plus assurés, à faire maîtriser par tous les élèves un programme unique de formation<sup>(2)</sup>. La version de 2015 du socle commun propose des voies nouvelles vers une telle intégration individualisée.

### APPRENTISSAGES RÉELS

Le socle commun récemment adopté veut partir des apprentissages réels des élèves et non d'une juxtaposition d'exigences disciplinaires construites pour des élèves idéaux. Il fixe pour cela des buts d'homogénéisation culturelle pour une génération, tout en prenant en compte la nécessité de diversifier ses voies d'accès pour des élèves inégalement initiés aux codes de la culture scolaire. Il inclut donc notamment les méthodes et les outils pour apprendre qui, pour nombre d'élèves issus de milieux populaires, ne vont absolument pas de soi. Il consacre un domaine spécifique à la formation de la personne et du citoyen qui demeure un objectif fondamental. Il n'oublie pas pour autant les disciplines qui, à égalité désormais, se retrouvent dans la contribution à la maîtrise des langages pour penser et communiquer, décisifs dans les scolarités contemporaines et retrouvent, dans les domaines 4 et 5, leurs spécificités d'accès aux systèmes naturels et techniques ainsi qu'aux représentations du monde et de l'activité humaine.

L'organisation de la scolarité en cycles, avec en particulier l'enjambement du cycle 3 entre élémentaire et secondaire (CM1, CM2 et 6<sup>e</sup>), a pour but d'organiser une acquisition progressive et continue des connaissances et compétences selon une logique allant du fondamental à l'approfondissement, en passant par la consolidation. Même si les bilans annuels continuent de donner des indications sur le niveau de l'élève par rapport à la classe, la prise en compte de séquences de trois années a pour but de favoriser des diagnostics continus et collectifs, ceci afin de donner plus d'espace aux modalités d'acquisition de chaque élève et, si nécessaire, autoriser des remédiations sur la moyenne durée sans le couper de ses pairs par des redoublements souvent stériles, sans renvoyer à la périphérie de la classe les étayages à lui apporter.

Le risque réel d'un socle pour les pauvres peut être surmonté si les acquisitions qu'il permet sont, en même temps qu'un embarquement de tous vers la réussite, le creuset de scolarités prolongées vers des enseignements professionnel, technologique et général qui se distribueraient beaucoup moins qu'aujourd'hui selon des logiques sélectives. Encore faut-il que l'offre de formation garantisse que des socles locaux de bas niveau ne coexistent pas, comme c'est déjà le cas, avec des offres plus riches. Mais aussi que des conditions

fondamentales comme l'association des enseignants à cet ambitieux projet, leur formation initiale et continue ou des effectifs raisonnables des groupes d'élèves soient satisfaites. ■

**PATRICK RAYOU**

Professeur en sciences de l'éducation et chercheur à l'université Paris VIII

- 1 Edmond Goblot, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, éditions Félix Alcan, 1925.
- 2 Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives*, PUF, 2007.

## PAROLES

*« L'idée même d'un SMIC scolaire et culturel, l'idée d'un socle minimal de connaissances et de compétences, la définition d'un savoir plancher en dessous duquel aucun élève ne devrait se situer est une idée qui entre en rupture avec les représentations les plus courantes de l'école puisque, dans son réalisme modeste, elle oblige à ne plus considérer l'école depuis son sommet, mais à partir de sa base. Elle est très vite considérée comme une aumône octroyée aux laissés-pour-compte par les partisans d'une vision utopique de l'égalité des chances, tarte à la crème sans cesse resservie par les gouvernants de gauche et de droite depuis cinquante ans et jamais suivie du moindre effet. Bien au contraire, puisqu'au cours des dernières décennies, les écarts ont eu tendance à se creuser entre la tête et la queue du peloton. »*

**Christian Baudelot et Roger Establet**, *Cahiers pédagogiques* n° 439, « Quel socle commun ? ».

## Ce qu'en dit Serge Boimare

*« Et si les propositions contenues dans le socle annonçaient la révolution pédagogique que nous sommes nombreux à attendre ? Et si les propositions contenues dans le socle permettaient enfin que soit prise en compte dans le travail pédagogique la nécessité de construire et d'améliorer des attitudes indispensables aux plus fragiles pour pouvoir apprendre ?*

*Ces recommandations qui s'attachent à donner du sens et de l'intérêt à la culture scolaire sont-elles compatibles avec une transmission exigeante des savoirs ?*

*Bien évidemment, pour s'en convaincre, il suffit de lire avec attention la liste des connaissances et des compétences faisant partie du socle pour maîtriser la langue française et avoir une culture humaniste. Il suffit de faire la liste des lois fondamentales de mathématiques, de sciences et de technologie à connaître à la fin de la scolarité obligatoire.*

*Avec un peu d'objectivité et d'honnêteté, nous verrons qu'à l'heure actuelle nous en sommes loin, pour plus de la moitié de nos élèves. »*

**Serge Boimare**, *extrait* de *La peur d'enseigner*, éditions Dunod, 2012.

## POUR EN SAVOIR PLUS

Entretien avec Patrick Rayou, *Des programmes plus explicites et donc plus justes*.

« Quel socle commun ? », dossier du n° 439 des *Cahiers pédagogiques*.

# #8 - Quelle autorité à l'école ?

**ANTIDOTE N° 8, BRUNO ROBBES.** L'idée d'un rétablissement de l'autorité réapparaît régulièrement dans le débat public, dans les propos des responsables politiques, toute tendance confondue ! Quelle conception de l'autorité des maitres sous-tend-elle ? Qu'oublie-t-elle de prendre en compte et de dire ? En quoi véhicule-t-elle une vision simpliste et mythique de l'autorité, à l'opposé des évolutions sociétales et de l'état actuel des connaissances en sciences humaines ?

*« Il n'y a plus d'autorité des maitres, il faut la rétablir. »*

Parler de rétablissement de l'autorité suppose d'abord qu'il aurait existé un âge d'or de l'autorité à l'école, une période où l'autorité du maitre se serait imposée naturellement, sans discussion ni besoin d'être expliquée. Cette période serait celle des débuts de l'école de la République, où le statut d'un maitre détenteur et transmetteur exclusif du savoir suffisait à lui donner une autorité reconnue par des élèves conformes à ses attentes.

Si cette autorité a pu fonctionner avec les meilleurs, qu'en était-il pour tous les autres ? À cette époque, l'école ne scolarisait pas la quasi totalité des élèves d'une classe d'âge jusqu'à 16 ans et une bonne partie d'entre eux jusqu'à 18 ans, comme c'est le cas aujourd'hui, standard de tout pays développé oblige ! Veut-on, comme autrefois, exclure précocement de l'école les élèves qui échouent et ne garder que ceux qui réussissent ? Aux responsables politiques qui osent le proposer, l'on rétorque à juste titre la forte corrélation entre l'origine sociale et la réussite scolaire, la nécessité que l'école française démocratise la réussite scolaire. Or sur cette question, les tensions sont fortes entre catégories sociales.

Rétablir l'autorité des maitres, c'est aussi considérer qu'elle se fonde exclusivement et a priori sur le savoir qu'il possède, comme si détenir des savoirs suffisait à les faire acquérir à des élèves. Or, le rapport social au savoir a énormément évolué. S'il occupe toujours une place déterminante, la légitimité de ses énoncés est interrogée de toutes parts. Trop souvent aujourd'hui, le savoir n'intéresse que s'il a une utilité sociale immédiate, alors qu'il est d'abord constitutif de l'édification et de l'émancipation de femmes et d'hommes, qui s'inscrivent ainsi dans des cultures qui les ont précédées. Les savoirs ne peuvent donc plus s'enseigner comme des croyances, pas plus qu'ils ne sont des opinions.

Travailler avec les élèves sur les origines et la validité des savoirs, leur apprendre à identifier systématiquement leurs sources sont incontournables. De plus avec la « révolution numérique », l'école n'a plus l'exclusivité de la transmission des savoirs, le professeur n'a plus le monopole du savoir fiable, la plupart des élèves pouvant accéder à des savoirs plus vérifiables et diversifiés. Et parce que le simple usage des technologies numériques ne garantit nullement qu'il y ait apprentissage et acquisition de savoirs, qu'on le veuille ou non, le métier de professeur est en mutation. Son autorité passe désormais aussi par sa capacité à créer des conditions didactiques et pédagogiques pour que les élèves soient en activité d'apprentissage sur des objets de savoir, non plus soumis à un savoir qui ferait autorité du seul fait que le professeur l'énonce.

## **L'AUTORITÉ N'EST PAS LA SOUMISSION**

Demander le rétablissement de l'autorité, c'est encore laisser planer un non-dit : l'autorité

pourrait s'exercer par la force. Or, toutes les définitions de référence – dont celle d'Arendt toujours citée – disent très clairement que l'autorité est une influence qui, contrairement au pouvoir, s'exerce sans recours possible à la force. Ceux qui prônent le rétablissement de l'autorité la confondent donc avec la soumission par la force, laquelle, il est vrai, a été en usage dans l'école de la République. Les plus anciens se souviennent que l'instituteur qui donnait une claque à un élève recevait le soutien des parents, qui souvent corrigeaient à leur tour l'enfant à la maison.

Les temps ont changé et heureusement. Les normes sociales ont donc évolué et il est peu probable que l'on revienne en arrière. Certes, des enquêtes ont observé la montée d'une demande d'autorité chez les jeunes générations (bien que moindre que chez les plus âgés, d'ailleurs !), mais celle-ci est contradictoire : chacun souhaite un renforcement de l'exercice de l'autorité sur les autres et davantage de liberté pour soi-même.

L'autorité doit donc s'exercer autrement et la réponse par le rétablissement d'une autorité naturelle ou charismatique est non seulement mythique, mais inefficace. En faisant reposer l'autorité du professeur exclusivement sur des dons innés, des qualités personnelles hors du commun, des savoirs détenus, elle laisse l'enseignant démuné et la question « comment faire ? » est occultée. Or, des travaux de sciences de l'éducation s'appuyant sur les pratiques des enseignants ont étudié comment ils s'y prenaient pour exercer l'autorité autrement. Ils ont aussi montré comment l'autorité pouvait s'apprendre et s'acquérir. Dire qu'il n'y a plus d'autorité des maîtres, c'est laisser penser que toutes les façons d'exercer l'autorité seraient contestées par les usagers de l'école, alors que ce sont seulement certaines conceptions de l'autorité – l'autoritarisme et le laisser faire – qui le sont. Des conceptions qui ont fait leur temps ! ■

**BRUNO ROBBES**

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise - ESPÉ de Versailles

## PAROLES

*« Il ne s'agit pas tant d'entreprendre une restauration impossible que de chercher à savoir quelles formes d'autorité pourraient convenir à des individus, adolescents ou adultes, épris de liberté et peu soucieux de rétrograder vers des formes archaïques d'exercice du pouvoir. »*

**Luc Ferry**, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Odile Jacob-Scérén-CNDP, 2003, p. 51.

## POINT DE VUE Ce qu'en dit Michel Serres

*« Les puissants supposés qui s'adressaient à des imbéciles supposés sont en voie d'extinction. Une nouvelle démocratie du savoir est en marche. Désormais, la seule autorité qui peut s'imposer est fondée sur la compétence. Si vous n'êtes pas investi de cette autorité-là, ce n'est pas la peine de devenir député, professeur, président, voire parent. Si vous n'êtes pas décidé à augmenter autrui, laissez toute autorité au vestiaire. L'autorité doit être une forme de fraternité qui vise à tous nous augmenter. Si ce n'est pas ça la démocratie, je ne connais plus le sens des mots ! »*

**Michel Serres**, Interview au *Point*, 21 septembre 2012.



**POUR EN SAVOIR PLUS**

Malentendus à propos de l'autorité à l'école, Bruno Robbes, Le Café pédagogique.

L'autorité éducative. La construire et l'exercer, Questions à Bruno Robbes.

L'autorité éducative, déclin, érosion ou métamorphose, Recension de l'ouvrage coordonné par Eirick Prairat.

L'autorité éducative dans la classe - Douze situations pour apprendre à l'exercer, Recension de l'ouvrage et interview de Bruno Robbes.

# #9 - À quoi sert le redoublement ?

**ANTIDOTE N° 9, SYLVAIN CONNAC.** Qu'on se le dise : réintroduire une pratique ferme du redoublement serait la solution ! Pour les élèves qui ne maîtrisent pas les attendus à l'entrée en classe supérieure, pour lutter à la fois contre la baisse du niveau et contre l'hétérogénéité, fléau de l'enseignement. Voici, en substance, ce que l'on entend en ce moment. Cela concerne l'entrée en 6<sup>e</sup> et, fait nouveau, l'entrée en CE1. C'est indéniablement de la surenchère électoraliste.

*« Tout enfant qui ne maîtrise pas les fondamentaux de la lecture en CP ne passe pas en année supérieure tant qu'il ne maîtrise pas la lecture parfaitement. »* (Nicolas Sarkozy, ex-candidat à la primaire de la droite et du centre)

Il ne suffit pas de faire redoubler un élève pour que, ipso facto, il retrouve confiance en ses capacités, il comprenne ce que l'enseignant explique, il retrouve le désir d'apprendre, il se sente bien au sein de sa nouvelle classe, puis que les enseignants disposent de classes homogènes et qu'il y soit facile de transmettre. La réalité n'est malheureusement pas aussi simple. Loin de là.

## D'OÙ VIENT LE MALENTENDU ?

Historiquement, le redoublement est une pratique issue de la loi Guizot de 1833 : pour contenter les forces législatives en faveur d'un enseignement magistral (et non pas mutuel : en association avec des élèves moniteurs), le ministre Guizot cède sur l'enseignement simultané (avec le regroupement d'élèves par âges) et obtient ainsi la création d'une école par village, dont les classes sont à l'image de l'organisation de celles des frères des écoles chrétiennes. Chaque étape est censée correspondre à un niveau moyen des élèves, où tout écart trop net à la moyenne est sanctionné par un redoublement. C'est ce que Sylvie Jouan appelle « *le paradigme de la classe homogène* »<sup>(1)</sup>.

Tout se passe comme si la transmission directe par le maître était l'élément nécessaire pour définir une bonne méthode pédagogique. Le reste peut changer : on garde ainsi le matériel des tableaux muraux issus de l'enseignement mutuel, on modifie la liste des punitions et la répartition des matières sur la journée préconisées par Jean-Baptiste de La Salle, mais une chose est à conserver, et justifie à elle seule l'abandon de la méthode mutuelle, c'est la présence du maître.

Le redoublement n'est pas une aide aux élèves en difficultés, mais une aide pour les enseignants en difficulté pour gérer l'hétérogénéité d'une classe. Voilà tout le problème.

Parce que, pour une fois, toutes les recherches en éducation sont convergentes : la pratique du redoublement est inefficace. Considérée comme une caractéristique forte du système éducatif français, elle aurait deux freins rédhibitoires aux apprentissages. Être stigmatisé sur ses difficultés et être contraint de ne plus suivre ses camarades participant au développement du sentiment d'incompétence, source future de décrochage. La confiance en soi est une condition essentielle pour apprendre. Être conduit à redoubler, c'est-à-dire à refaire de la même façon ce que l'on n'est pas parvenu à apprendre une première fois, est un piètre choix pédagogique. Le cerveau ne fonctionne pas tel une clé USB pour qui un enregistrement défectueux peut se résoudre par une nouvelle tentative.

## À QUEL COUT ?

En plus d'être inefficace, la pratique du redoublement est couteuse. L'année d'un élève en élémentaire coûte à l'État 6 120 € et celle d'un collégien 8 410 € (selon les *Repères et références statistiques 2016* du ministère de l'Éducation nationale, p. 337). Rien que pour l'année du CP (en 2015), c'est à hauteur de 100 millions d'euros que s'élèvent ces dépenses supplémentaires inefficaces ! On observe toutefois une baisse importante du redoublement. Selon le Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire)<sup>(2)</sup>, en 2013, un élève sur quatre en fin de collège a redoublé au moins une fois, alors que c'était le cas de plus d'un élève sur trois en 2004. Le problème est que ce taux de redoublement a diminué de façon inégale selon l'origine sociale et migratoire des élèves, et le contexte économique de familles, comme si la pauvreté était cause de carences cognitives.

On le voit bien, faire redoubler les élèves est une vraie impasse. En plus de ne résoudre aucun des problèmes liés à la scolarisation, cela les amplifie. Pourtant, et c'est ce qui fait perdurer ces pratiques, les croyances des bienfaits du redoublement sont tenaces : enseignants, parents et élèves semblent d'accord pour y attribuer des vertus, alors que la réalité est quasi inverse.

## QUE PEUT-ON FAIRE ?

D'abord, en tant qu'homme ou femme politique, arrêter d'utiliser le redoublement comme un argument de séduction. Il en va de sa responsabilité. Sinon, rien de bon pour la société n'en sortira.

Ensuite, en tant qu'acteur de l'enseignement, accepter ce fait et s'engager dans la mise en place d'alternatives en mesure de répondre de manière plus efficace à la prise en compte de la difficulté scolaire. Nous en savons déjà les principes forts :

- stopper les méthodes systématiquement collectives et uniformes : introduire un équilibre entre des temps communs d'enseignement de savoirs et des temps personnalisés où chaque élève se trouve face à du travail qui correspond à ses besoins (pour parfaire ses apprentissages) ;
- organiser de la coopération entre élèves, pour que l'enseignant ne soit plus la seule personne à se charger, au sein d'une classe, de ce qui doit être appris. En travaillant avec d'autres, on comprend autrement. En demandant de l'aide, on obtient des réponses qui débloquent. En apportant de l'aide, on réutilise ses savoirs, on est valorisé et on manifeste de la fraternité ;
- évaluer pour accompagner les apprentissages, et pas pour sélectionner. Les temps d'évaluation ne devraient servir qu'à renvoyer une information aux élèves sur ce qu'ils ont acquis au regard des attendus de l'école. Afin qu'ils puissent soit passer à autre chose et devenir meilleurs, soit reprendre leur travail et ne pas se satisfaire de résultats insatisfaisants ou moyens.

La difficulté scolaire est une invention de l'école. Elle peut être endiguée par une évolution des pratiques d'enseignement véritablement inclusives. La force de l'enfance est son pouvoir de vie. Ne nous privons surtout pas de ce carburant et luttons pour que la classe soit un lieu d'entretien du sentiment de compétence. ■

**SYLVAIN CONNAC**

Maitre de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier, membre du Comité de rédaction des Cahiers pédagogiques

1 Sylvie Jouan, *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaisme ou école de demain ?* ESF éditeur, 2015.

2 *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, Cnesco, 2016, p. 52.

## PAROLES

« Il ne faudrait pas croire que parce qu'ils sont très jeunes, les élèves de CP acceptent la décision de redoublement de bon cœur. Par ailleurs, le décalage d'âge avec les autres élèves de la classe va entraîner tout au long de la scolarité des réactions négatives de la part des redoublants, fondées sur une détérioration de l'estime de soi. À compétences égales en fin de CM2, les élèves en retard révèlent davantage de comportements subis. »

Extrait du rapport de l'Irédu-CNRS pour le Haut Conseil de l'éducation, février 2007.

« Hélas, les enseignants n'ont pas l'occasion d'expérimenter ce qu'auraient été les effets d'une promotion des mêmes élèves sans redoublement ; ils se laissent impressionner par les progrès des redoublants et, n'ayant pas les moyens d'en relativiser l'importance, ils persévèrent à attribuer une trompeuse efficacité à une pratique peu opérante. De surcroît, l'attachement des enseignants au redoublement est en partie de nature sociale. La tradition et le consensus quasi unanime des enseignants, des parents, des responsables et même des élèves pèse lourdement dans la balance : il faut être un héros pour braver cette conviction de sens commun et l'on comprend dès lors aisément l'opportunité de faire porter le programme de formation sur l'ensemble des enseignants de l'école, sans être sûr que cela suffise. Car le redoublement fait preuve d'une fonctionnalité certaine dès lors que l'objectif est d'obtenir des classes homogènes en termes de performance d'élèves et que la culture scolaire dominante soutient que des sélections et des orientations doivent être faites. En définitive, les preuves apportées par les chercheurs concernant l'absence d'effets du redoublement eu égard aux apprentissages des élèves ont bien peu de poids dans ce contexte. Pour se légitimer, les enseignants déclarent alors : "Bien sûr, en théorie, le redoublement, ce n'est pas la solution, mais en pratique, c'est autre chose !" »

**Marcel Crahay, Philippe Wanlin, Élisabeth Issaieva, Isabelle Laduron**, « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 172, 2010.

### Ce qu'en dit Marcel Crahay

« Sauf à nier l'étendue des preuves et l'opiniâtreté des chercheurs à trouver la façon la plus valide d'appréhender les effets du redoublement, l'homme de raison doit admettre que les données de recherche ne plaident pas pour le maintien de cette pratique. Il semble établi désormais que le fait de répéter une année et, partant, de recommencer la totalité d'un programme de cours n'aide pas les élèves en difficulté à surmonter les obstacles qui les empêchent de réussir honorablement à l'école. Étant donné que les recherches dites quasi expérimentales ne portent guère sur le secondaire, on peut comprendre que certains rechignent à étendre aux adolescents ce qui a été observé pour les enfants du primaire.

Du point de vue du chercheur, il semble urgent de dépasser la polémique à propos des effets du redoublement au primaire pour privilégier d'autres questionnements. Car si le redoublement ne constitue pas un moyen pour venir en aide aux élèves en difficulté, il paraît opportun de chercher d'autres moyens pour résoudre cet important problème. Bref, plutôt que de demander de nouvelles preuves concernant les effets du redoublement, il semblerait plus fécond de demander aux chercheurs de se concentrer sur d'autres objets d'investigation. »

**Marcel Crahay**, « Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? », *Revue française de pédagogie*, 148, 2004.

**POUR EN SAVOIR PLUS**

« Quelles alternatives au redoublement ? », dossier hors-série numérique des *Cahiers pédagogiques*.

« Comprendre, prévenir et prendre en charge la difficulté dans la classe », par André Tricot.

# #10 - Ne pas confondre l'interdisciplinarité et la fin des disciplines

**ANTIDOTE N° 10, MICHEL DEVELAY.** On a, ces derniers temps, accusé l'interdisciplinarité d'être la mère de tous les vices « *pédagogistes* », en particulier à propos de la réforme du collège. Loin de nier ou de supprimer les disciplines, loin de créer de la confusion entre elles, l'interdisciplinarité au contraire les conforte, car elle met en lumière leurs approches différentes en s'appuyant sur leur complémentarité.

*« L'interdisciplinarité, c'est la confusion ! »*

Dans un discours à Poissy le 6 septembre 2016, un candidat à la présidence de la République déclarait : « *Je souhaite une école qui transmette des savoirs, qui forme des esprits, et qui émancipe des citoyens ! Je refuse que les disciplines fondamentales se voient réduites comme peaux de chagrin au profit d'un enseignement "interdisciplinaire" où l'on parlera de tout pour au final n'apprendre rien.* » Les slogans de campagne électorale ont la force de la publicité, ils sont percutants ; mais ils en ont la faiblesse, ils sont simplificateurs et même simplistes.

Alors, l'interdisciplinarité, un temps « *où l'on parle de tout et où l'on n'apprend rien ?* ». Pour l'admettre, il faut d'abord s'intéresser à l'enseignement des disciplines scolaires.

## QU'EST-CE QU'UNE DISCIPLINE ?

C'est un construit social et un construit épistémologique.

Construit social, car les disciplines au sein de l'école ont un statut variable dans le temps. Songeons au statut respectif des humanités et des disciplines scientifiques. Alors qu'hier, les premières étaient l'alpha et l'oméga des études, les secondes les ont progressivement supplantées. Ainsi l'importance des disciplines dans les cursus varie dans le temps. Une histoire des disciplines scolaires illustre le lien entre savoirs et évolutions sociétales. L'astronomie a disparu des programmes de l'enseignement des mathématiques dans le temps où les statistiques sont apparues : traduction de l'importance de l'emploi des nombres et des courbes (liées aux statistiques), au détriment de considérations philosophiques possibles (avec l'astronomie).

Construit épistémologique, car une discipline est caractérisée par les questions qu'elle pose au monde (celles du géographe ne sont pas celles du physicien), par les méthodes et les techniques qui permettent d'y répondre (la démarche expérimentale ne sied pas à la géographie), et par les conclusions qui en résultent (le corpus notionnel du biologiste n'est pas celui du géographe). Au découpage histoire et géographie, cette dernière étant considérée comme l'œil de la première en permettant de localiser les événements qu'elle décrit, s'est progressivement substitué un enseignement liant étroitement les deux, se rapprochant d'une géopolitique. Le couple géographie physique-géographie humaine a disparu.

Ainsi, porter aux nues l'enseignement disciplinaire, ce n'est pas, comme le pensent les thuriféraires de l'interdisciplinarité, simplement exposer des contenus ; c'est bien davantage.

C'est permettre aux élèves de percevoir chaque contenu enseigné comme immergé au sein d'une discipline caractérisée par ses concepts, ses méthodes, ses techniques, et les questions qui la particularisent. Apprendre n'est pas accumuler, mais décanter, et l'enseignant n'est pas comme le politique qui bat les préaux de ses meetings électoraux à coups d'opinions, mais comme l'intellectuel qui cherche constamment à faire la preuve de ce qu'il avance en le contextualisant. La preuve contre l'opinion : le souci de l'universel opposé au renfermement souvent égotiste.

Venons-en à l'interdisciplinarité, dénoncée comme « *un gloubi-boulga* » qui renforcerait de fait les inégalités en brouillant les choses pour les élèves les plus faibles, tandis que les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) ne feraient que priver les élèves de précieuses heures de cours disciplinaires.

### POURQUOI L'INTERDISCIPLINARITÉ À L'ÉCOLE ?

D'abord pour des raisons sociétales, sinon politiques. La finalité de l'école est de former le citoyen, le travailleur et la personne, écrivait Émile Durkheim. Aussi les EPI constituent-ils une occasion d'affronter des questions sociétales (celles que l'élève citoyen peut rencontrer dans son existence) à l'occasion d'une activité sur laquelle il a prise en tant que personne (activité qui fait interagir le cerveau, le cœur et la main). Les EPI rapprochent ainsi le savoir de son usage dans des situations du quotidien, ce qui est une autre manière de penser l'école : un lieu de savoir non pas seulement pour savoir, trop souvent synonyme de redire (ce que les bons élèves célèbrent sans souci), mais un lieu de savoir pour l'usage qu'il permet (la question du sens que posent les élèves en difficultés).

On peut ajouter deux arguments épistémologiques à priori. D'une part, chaque discipline académique est elle-même interdisciplinaire, ne serait-ce que parce qu'elle implique des langages pour s'explicitier et fréquemment des techniques pour exister. Que serait un géographe sans boussole, un biologiste sans microscope, un astronome sans télescope, un mathématicien sans règle ou compas ou mode de calcul moderne, un historien sans recours à la sociologie, à la politique ou à l'économie, un romancier sans emprunts à l'Histoire, à la sociologie ou à la psychologie, etc. ? Il en va de même pour les disciplines scolaires.

D'autre part, on l'a dit, chaque discipline pose des questions au monde et aux hommes. Celles de l'économiste ne sont pas celles du musicien ni celles du géographe. L'important, pour construire un nouveau savoir dans le monde de la recherche, est la capacité à formuler un questionnement à travers un problème qu'on peut résoudre à partir d'une hypothèse vérifiable. Au collège, on passe d'une thématique à une problématique ; ainsi, l'interdisciplinarité aide à penser les liens entre les savoirs et les conditions de leur élaboration, faisant d'une discipline ce qu'elle est : un construit et non pas un donné.

### ÉTHIQUE

Ajoutons un argument éthique : l'interdisciplinarité conduit les élèves à ne plus appréhender les savoirs comme étanches les uns aux autres, représentés à l'école par les spécialistes que sont les enseignants. À cette perception ordinaire de la connaissance comme parcellisée, se substitue avec l'interdisciplinarité une autre conception : celle de la coopération entre disciplines et donc entre les hommes pour répondre aux questions que ces derniers se posent. La coopération est au service d'une vérité émancipatrice assumée en commun.

Enfin, un argument épistémologique à posteriori : lorsqu'au terme d'un EPI, les enseignants consacrent une séance en commun pour aider les élèves à « *dégangner* » du projet les apports de chaque discipline qui est intervenue, ils aident les élèves à percevoir le disciplinaire au sein de l'interdisciplinaire. Bien loin de négliger le disciplinaire, l'interdisciplinaire le fonde et en montre l'importance.

L'interdisciplinarité nous apparaît comme une chance pour l'école, pour montrer aux élèves le lien entre des hommes et leurs savoirs pour éclairer un projet problématisé au sein d'un quotidien complexe. ■

**MICHEL DEVELAY**

Professeur émérite en sciences de l'éducation

## Ce qu'en dit Nicole Catheline

« Certains élèves, plus curieux ou plus favorisés par leur environnement culturel, établissent spontanément des liens entre les différents sujets abordés en classe. Mais que se passe-t-il pour ceux qui ne disposent pas à priori de ces ressources personnelles ? Combien d'élèves comprennent vraiment le sens des matières proposées et y trouvent un intérêt personnel ? Et combien d'entre eux n'y voient au contraire qu'un mode de sélection permettant de faire le tri entre ceux qui sont promis au succès scolaire et les autres ? En associant des disciplines différentes, les équipes éducatives rendent plus perceptibles les enjeux du savoir, donnent aux élèves la possibilité de s'y retrouver. C'est une attitude bénéfique au développement de la pensée abstraite. Le dialogue, la comparaison, la mise en lien entre différents aspects du savoir permettent aux élèves de développer leurs capacités de raisonnement et donc de mieux comprendre ce qui se passe en eux sans s'y enfermer. »

**Nicole Catheline**, « Associer des disciplines différentes développe les capacités de raisonnement », interview dans *La lettre de l'éducation* du 10 octobre 2016.

### POUR EN SAVOIR PLUS

Quelle interdisciplinarité à l'école ?, Yves Lenoir.

L'interdisciplinarité constitue une voie d'excellence, Michel Develay.

Interdisciplinarité : il y a « matière » à éduquer, Catherine Reverdy.

« Croiser des disciplines, partager des savoirs », n° 521 des *Cahiers pédagogiques*.

*Réussir l'école du socle en faisant dialoguer et coopérer les disciplines*, Francis Blanquart et Céline Walkowiak, ESF éditeur, collection Pédagogies, février 2013.



# #11 - La compétition n'est pas une fatalité !

**ANTIDOTE N° 11, CATHERINE CHABRUN.** L'esprit de compétition serait partout, et il faudrait y former les enfants dès le plus jeune âge et en tout cas tout au long de leur scolarité. Au-delà de la contradiction avec d'autres injonctions, la nécessité de travailler en équipe par exemple, ou de développer le vivre ensemble, la coopération n'est-elle pas autant, voire plus efficace, pour bien apprendre ?

*« L'école doit préparer à la vie, qui est dure et faite de compétition. Ne pas préparer les élèves à cette compétition, c'est les tromper, les illusionner ! »*

Si, pour ses promoteurs, la compétition est le meilleur moyen pour un individu de se construire et d'obtenir la place qu'il désire (et tant pis pour ceux qu'elle écrase), la coopération le permet tout autant. Eux-mêmes d'ailleurs mettent en avant le vivre ensemble pour civiliser la jeunesse afin qu'elle respecte les valeurs républicaines. Mais comment vivre ensemble sans faire, travailler, organiser, réussir ensemble des actions importantes ? À travers ces réalisations, chaque individu pourra se construire, se réaliser, progresser, prendre sa place, voire se dépasser, poussé par une saine émulation et sans avoir à anéantir les autres.

Mais soyons réalistes, ce ne sont pas les mêmes sociétés que visent les tenants de la compétition et de la coopération.

L'une est libérale et individualiste, comme la nôtre aujourd'hui, elle entretient l'élitisme, la méritocratie, les inégalités sociales. Elle a besoin de la compétition pour réserver à ses élites financières, économiques, scolaires ses richesses et ses pouvoirs et leur laisser le privilège de posséder les clés pour ouvrir les bonnes portes à leurs héritiers. Les derniers rapports (Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire) et PISA (*Programme for International Student Assessment*)) le confirment, l'école française privilégie les enfants de ses élites. Elle est efficace pour ses très bons élèves et inefficace pour ses élèves les plus faibles, et comme les élèves les plus performants sont issus des familles les plus favorisées, les inégalités sociales se transforment sans difficulté en inégalités scolaires. Une histoire sans fin.

L'autre est humaniste et démocratique. On n'est plus dans la construction des élites, mais de celle de citoyens, citoyennes en capacité de participer aux enjeux de leur société et de voir en l'autre, l'humain.

Et vouloir faire de la coopération un principe de la vie sociale, c'est adhérer à une certaine conception de l'humain et de la société, à des valeurs, à un autre rapport entre les personnes et à un mouvement émancipateur d'idées.

En tant qu'enseignants, vouloir installer un espace coopératif relève d'une conception de l'éducation fondée sur l'apprentissage tâtonné de la liberté et de la responsabilité, la connaissance des droits et des obligations au sein d'un groupe (jeunes comme adultes) permettant la mise en œuvre des principes de fraternité, de solidarité, d'équité, tant pour la réalisation des projets communs que pour la réalisation des projets personnels.

## QUE DES ATOUTS POUR CHAQUE ENFANT ET LA SOCIÉTÉ !

La coopération permet à chacun d'accroître ses connaissances et de développer ses compétences à travers les productions et créations personnelles (textes, articles, films, romans, spectacles, œuvres artistiques), dans toutes les situations pédagogiques qui permettent d'apprendre ensemble (recherches, tâtonnement, droit à l'erreur, travail d'équipe, en groupe, choix d'activités, d'objets d'apprentissage, élaboration et suivi des règles de vie, partage des responsabilités, etc.), d'organiser le travail (construction de plannings, d'emplois du temps, élaboration de plans de travail, travaux personnels, ateliers), de communiquer (journaux, blogs, vidéos, expositions, conférences, réseaux sociaux) et de valoriser son travail pour progresser (évaluer, s'évaluer, s'entraîner, mutualiser).

Mais pour que la coopération s'épanouisse, il est nécessaire d'élaborer un milieu favorable qui s'appuie sur l'hétérogénéité comme moteur d'interactions (hétérogénéité de niveau, d'âge, de maturité, sociale, culturelle), avec au cœur un enseignant qui construit les situations pédagogiques, autorise le groupe et l'individu à s'exprimer, créer, tâtonner, etc. Un enseignant aussi qui aménage l'espace pour que chacun puisse l'investir, se déplacer et échanger, qui organise le temps pour délimiter et rythmer les temps de travail (personnel, collectif) et qui met en place le conseil, ce temps de participation démocratique de gestion de la classe, du cours, pour que chacun exerce sa citoyenneté en proposant, en décidant, en animant la réunion avec un fonctionnement évolutif en fonction des faits observés, des analyses menées par le groupe et ses propositions de changement.

La coopération, c'est ainsi la contribution de chacun au bien commun, la reconnaissance de l'autre, la compréhension des différences, des similitudes et de leur complémentarité afin de s'enrichir ou de se différencier, l'exercice de la démocratie et des responsabilités, l'élaboration de projets communs choisis collectivement avec réflexion et lucidité, la pratique régulière de l'entraide, la mise en place d'un climat de confiance qui assure la sécurité, la dignité, et développe l'estime de soi, le respect des droits. La coopération permettra à la fraternité, à la solidarité et à l'équité de s'étendre dans la classe, dans l'établissement, et de former des citoyens engagés, aptes à s'exprimer, à agir avec les autres et à prendre des responsabilités au sein des espaces de vie, de travail, d'apprentissage, de loisirs.

Tout un programme ! Un véritable exercice de la citoyenneté qui ne peut se satisfaire de quelques heures de cours et de résumés à apprendre et qui doit pouvoir s'effectuer dès le plus jeune âge à l'école, dans tous les lieux éducatifs, et tout au long de la vie.

Et si la coopération s'exerçait déjà dans les lieux de formation initiale et continue des enseignants, des éducateurs, ne serait-ce pas un bon préalable ? ■

**CATHERINE CHABRUN**

Rédactrice en chef du *Nouvel Éducateur*, revue de l'ICEM-Pédagogie Freinet

### PAROLES

*« Si l'on s'en tient aux résultats les plus saillants de la littérature, très abondante dans ce domaine, il semble avéré que la coopération produit de meilleurs résultats sur les performances à une tâche que la compétition. [...] Contrairement aux structures de classes scolaires dites compétitives, la caractéristique essentielle de l'apprentissage coopératif tient au fait que le succès d'un élève contribue au succès de l'ensemble du groupe. »*

**Jean-Marc Monteil**, ancien professeur au CNAM et ancien recteur, dans « Comparaison sociale, coopération, compétition », *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF éditeur, 1993.

## Ce qu'en dit Célestin Freinet

*« Prétendre définir à l'avance, pour les élèves, la société dans laquelle nous voudrions les voir vivre plus tard est un non-sens pédagogique et historique, tellement sont importants et déterminants les multiples éléments d'appréciation et d'action qui échappent aux pédagogues et que les sociologues les plus avertis ne sauraient eux-mêmes, sans outrecuidance, prévoir et préciser.*

*Nous pouvons, certes (nous devons), avoir un idéal pédagogique, un idéal humain. Et sur la conception de cet idéal, tous les hommes sincères devraient être d'accord, sans pouvoir pour cela imaginer la réalisation prochaine d'un rêve plusieurs fois millénaire. Il ne peut y avoir comme but à nos efforts que la société [...] d'où sera exclue toute exploitation de l'homme par l'homme [...].*

*Il ne s'ensuit pas que nous devons directement préparer les enfants pour cette société. C'est plutôt sur la direction à suivre que nous avons à nous mettre d'accord, le but à atteindre important d'ailleurs moins, pour l'instant, que la marche suivie, que l'orientation donnée aux jeunes individualités encouragées et virilisées [...].*

*Droit de l'enfant à vivre pleinement sa vie d'enfant, acquisition de capacités, formation intégrale de la personnalité, certes. Mais, pour le pédagogue, ces préoccupations ne sauraient être une fin séparée de la grande fin sociale et humaine. »*

*« Les buts, et les moyens de l'éducation populaire », dans *L'Imprimerie à l'école*, avril 1931.*

### POUR EN SAVOIR PLUS

La compétition pour les riches, la coopération pour les pauvres ?, entretien avec Stéphanie Fontdecaba et Sylvain Connac, coordonnateurs du dossier du numéro 505 des *Cahiers pédagogiques*, « Mieux apprendre avec la coopération ».

Sylvain Connac, *Des messages clairs pour coopérer*.

Éric Demougin, *La coopération est un sport de combat*.

Jacques George, *Une utopie concrète*.

Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, recension de l'ouvrage et entretien avec l'auteur.

# #12 - De l'impossibilité de l'école du mérite

**ANTIDOTE N° 12, MARIE DURU-BELLAT.** « À chacun selon ses mérites » et les vaches (ou les intérêts de la société) seront bien gardées. L'école est chargée d'évaluer puis de répartir les enfants sur la base de leur mérite, tandis que l'égalité des chances, pour peu qu'on s'en saisisse, viendrait redresser les inégalités de naissance. Mais ce n'est pas si simple ni si efficace que cela.

*« Il naît des hommes, il naît des femmes, il naît des filles uniques et des familles de dix enfants, il naît des enfants doués pour les études et d'autres doués pour les travaux manuels. Ce sont des disparités, des différences neutres par rapport à tout sentiment de justice ou d'injustice. »* Valéry Giscard d'Estaing, discours de 1970, cité par Dominique Merllié, « Psychologie et mobilité sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n° 3, p. 96.

ou encore

*« Les enfants, à partir du moment où ils naissent, sont différents, et il faut à un moment donné les confronter à cette réalité. Il y en a qui travaillent plus que d'autres, et d'autres qui travaillent moins, certains ont des difficultés et d'autres n'en ont pas, eh bien il faut leur faire vivre cette réalité ! »* Stéphanie Pernod-Baudon, vice-présidente en charge de la formation continue et de l'apprentissage en Auvergne-Rhône-Alpes, en séance du conseil régional en juin 2016.

Cette rhétorique de la naissance ou du mérite est omniprésente dans les sociétés où les personnes sont à priori considérées comme égales, dès lors qu'il faut dans le même temps justifier les inégalités qui existent en leur sein. Les inégalités, à l'école ou dans la vie, vont être jugées acceptables si on peut les considérer comme découlant du mérite, sans qu'il soit d'ailleurs nécessaire de définir précisément ce terme : si on admet plus ou moins implicitement qu'il y a des enfants qui ont plus ou moins de chance (ils sont nés « doués », dit Valéry Giscard d'Estaing), on souligne aussi que certains « travaillent plus que d'autres ». Certes, on admet que pour que les mérites s'expriment, l'égalité des chances doit être réalisée : si la société doit permettre aux personnes de satisfaire leurs aspirations et de déployer leurs talents, encore faut-il qu'elles ne soient ni entravées ni favorisées indument par des caractéristiques sans rapport avec leurs mérites personnels (leur milieu d'origine, leurs caractéristiques physiques).

Si personne ne soutiendrait que l'égalité des chances est parfaitement réalisée, l'invocation du mérite résiste pour deux types de très bonnes raisons. D'une part, invoquer le mérite permet de justifier les inégalités puisque, d'après la Déclaration des droits de l'homme, celles-ci « ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune », c'est-à-dire sur les services que les individus se montrent capables de rendre à la collectivité, quelles qu'en soient les raisons. D'autre part, et tout aussi important (notamment pour les éducateurs, parents ou enseignants), invoquer le mérite est psychologiquement utile. Car comment pourrait-on encourager les enfants à s'investir dans le monde (notamment dans leur travail scolaire) sans leur laisser espérer qu'ils en seront récompensés ? Nous avons tous besoin de croire dans le fait que nos efforts paient ou paieront. De plus, toute coopération sociale est impossible si l'on ne croit pas que les autres se comporteront de manière juste. On a donc besoin de croire

que la vie est juste (pas toujours, certes, mais raisonnablement), que ce que nous faisons aura une sanction ; le mérite est alors, comme le dit François Dubet, une « *fiction nécessaire* ».

### COMMENT L'ÉCOLE POURRAIT-ELLE DÉTECTER LES MÉRITES ?

C'est particulièrement important à l'école, instance chargée de détecter les mérites et de classer, par les diplômes qu'elle délivre, les élèves en fonction de leur mérite. Or, on le sait, cette tâche est de fait difficile, et le constat récurrent de fortes inégalités sociales de carrières scolaires est là pour le rappeler.

Car quand on étudie les scolarités, on observe non seulement que les difficultés des enfants sont très précoces, mais qu'elles se concentrent avec tellement de netteté dans certains groupes sociaux qu'il est exclu qu'elles puissent résulter du jeu du mérite. Qui dirait que les jeunes enfants de milieu défavorisé qui peinent à apprendre à lire manquent de mérite ? En outre, les inégalités de carrières scolaires découlent d'inégalités de choix qui se manifestent, à réussite comparable. Ces inégalités de choix (d'options, d'établissement) n'ont évidemment aucun rapport avec le mérite.

De plus, l'école elle-même n'est pas neutre. On s'attendrait à ce qu'elle soit la garante d'une juste compétition, et, de manière encore plus évidente, à qu'elle ne vienne pas apporter sa pierre aux inégalités sociales. Or, la recherche montre que le maître, la classe ou l'école fréquentés pèsent parfois d'un poids de fait aussi lourd que les caractéristiques personnelles de l'élève. L'école apparaît donc en partie responsable des résultats des élèves, quels que soient leurs efforts.

### FAIRE DES EFFORTS

Que certains enfants fassent plus d'efforts que d'autres, c'est clair. Mais c'est plus facile pour certains que pour d'autres. Car comment pourraient-ils se montrer également performants dans une société inégale où, la première heure, ils sont plongés dans un environnement social dont les psychologues démontrent le caractère inégalement stimulant ? La distribution des aptitudes et des motivations risque donc d'être inégale, sans que l'on puisse en la matière invoquer le mérite.

Dire cela ne revient pas à entériner ces inégalités : elles sont éminemment sociales. Mais la priorité doit être d'égaliser les environnements où grandissent les enfants, ce qui est bien plus exigeant que de se caler sur des inégalités de performances observées à un moment donné pour organiser une sélection drastique et irréversible.

On sait aujourd'hui que les êtres humains sont capables d'apprendre tout au long de la vie et il n'y a pas de raison de se résigner face à l'échec de certains enfants ; il faut s'arc-bouter pour leur permettre d'acquérir au moins ce qui leur sera nécessaire pour évoluer ensuite, et nous en sommes sans aucun doute capables, autant que les nombreux pays dont les enquêtes PISA (*Programme for International Student Assessment*) montrent qu'ils comptent à 15 ans un très faible pourcentage d'élèves faibles. Outre le fait d'entériner ainsi une injustice (puisqu'on ne choisit pas sa famille), on risquerait, à baisser les bras, de se priver à terme de ressources humaines dont on a besoin !

Mais il n'est pas question de renoncer au mérite, seulement, et c'est essentiel, à son caractère hégémonique qui conduit à hypertrophier ce qui n'est qu'une définition des fonctions de l'école, classer les élèves. Parce que l'école doit former et plus largement éduquer, elle ne peut être seulement un vaste espace de compétition, en se désintéressant du sort de ceux qui restent à la traîne. Une école du pur mérite n'est donc pas seulement impossible dès lors que les enfants grandissent dans des environnements inégaux, elle compromettrait sérieusement des pans entiers de ses missions éducatives et engendrerait des gaspillages et des coûts spécifiques. ■

**MARIE DURU-BELLAT**

Professeure émérite à Sciences-Po et chercheuse à l'Iréd

## PAROLES

« Le mérite est une fiction. On sait que ça ne fonctionne pas. Dans la pratique, certains disposent d'avantages. En soi, le mérite est d'ailleurs une notion discutable (est-ce un mérite que d'aimer les maths ?), d'une cruauté sans nom, parce qu'il fait porter aux individus la responsabilité de situations qu'ils ne contrôlent pas entièrement. La victime du système n'est pas habilitée à le critiquer, puisqu'elle a "échoué". »

**François Dubet**, « Qu'est-ce que récompense le mérite scolaire ? », *Alternatives économiques* n° 228, septembre 2004.

## Ce qu'en dit Yves Michaud

« En fait, la sélection au mérite est inévitablement remise en question par la nature des activités sociales et professionnelles contemporaines. Dès lors que le diplôme ne garantit pas la compétence ou pas la totalité de la compétence, on doit faire intervenir des normes subsidiaires ou complémentaires propres à la profession, ou au métier, ou à la situation sociale. L'évaluation du mérite tend alors à se dissoudre jusqu'à ne plus être qu'un principe de couverture morale des actions signifiant qu'on ne pratique pas l'arbitraire.

Au bout du compte, le poids des héritages sociaux l'emporte de nouveau. »

**Yves Michaud**, « Qu'est-ce que le mérite scolaire ? », *Regards croisés sur l'économie* n° 12, février 2012, p. 189-202.

## POUR EN SAVOIR PLUS

*De sérieuses inquiétudes*, par Cécile Blanchard.

*Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, recension de l'ouvrage de François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoit, éditions du Seuil, 2010.

*Le mérite contre la justice*, recension de l'ouvrage de Marie Duru-Bellat, Les Presses de Sciences-Po, 2009.

*L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, recension de l'ouvrage de Marie Duru-Bellat, éditions du Seuil, 2006.

*L'école, l'égalité des chances, la gauche et la droite*, par Denis Meuret.

# #13 - Théorie du genre ou réduction des inégalités entre filles et garçons ?

**ANTIDOTE N° 13, CLAUDE LELIÈVRE.** Que n'a-t-on pas entendu sur la théorie du genre et son enseignement au moment de l'affaire des ABCD de l'égalité ! Qui a vu les fiches de ce dispositif sait que l'objectif était bien la lutte contre les stéréotypes sur les garçons et les filles et non un embrigadement dans des pratiques sexuelles contrenature dès le plus jeune âge ! Las, le mythe de l'enseignement de la théorie du genre persiste, perpétué selon un processus bien rodé.

*« On veut diffuser au sein de l'école la dangereuse "théorie du genre", une idéologie folle qui avance masquée sous le prétexte de l'égalité garçons-filles. »*

À la suite de l'intervention très médiatisée du pape à ce sujet, l'association des éditeurs scolaires a publié un communiqué sans appel : « Les éditeurs scolaires mettent en œuvre les programmes de l'Éducation nationale, et ces programmes ne comportent aucune référence ni mention de cette "théorie du genre". Les différences entre les hommes et les femmes sont abordées sous l'angle factuel des transformations corporelles qui affectent les filles et les garçons au cours de l'adolescence en sciences et via la lutte contre les stéréotypes et les discriminations dans le cadre de l'enseignement moral et civique. »

L'encadré ci-dessous, citation du diocèse de Paris, est archétypique du procédé généralement employé : imputer aux programmes de l'Éducation nationale ce qui figure dans tel ou tel manuel, et surinterpréter ce qui est énoncé par le manuel dans le sens de l'affirmation d'une prétendue « théorie du genre ». En réalité, ladite théorie du genre a été peaufinée et popularisée à partir du Vatican (cf. la référence à la Congrégation pour la doctrine de la foi, dès 2004) et elle a une présence forte (accusatrice) au cœur même des institutions ecclésiastiques (et non pas seulement dans l'expression de courants intégristes ; cela, aussi, fait partie de la désintoxication à mener).

Ce qui est en jeu pour l'Église, c'est la conception traditionnelle de la famille (perçue comme menacée) et des rôles différenciés des femmes et des hommes ; avec, avant tout, la lutte de principe contre l'homosexualité. On le voit bien dans le *Guide pour l'éducation sexuelle* qui a été édité en 2010 sous l'autorité du secrétariat à l'enseignement catholique. Pour ce qui concerne l'homosexualité, même s'il est dit qu'il ne s'agit pas de « conduire à poser un jugement sur les personnes homosexuelles », toute la direction éducative est tendue dans ce texte vers l'« affirmation structurante de la différence sexuelle ».

## **ANTHROPOLOGIE ET « GENDER THEORY »**

Selon le texte promulgué par la direction de l'enseignement catholique, « l'anthropologie a toujours reconnu l'importance structurante de la différence sexuelle. Un courant récent,

*néanmoins, conteste ce modèle. La gender theory privilégie le “genre”, considéré comme une pure construction sociale, et diversifié selon les orientations sexuelles, aux dépens du “sexe”. Elle manifeste un déni de la différence corporelle et psychologique qui préexiste aux rôles culturels [...]. Le but de la gender theory est de “libérer” l’individu de tout cadre normatif donné par la nature, la société, la religion et de permettre à chacun de choisir librement son identité, son orientation sexuelle et sa forme de famille ». Il s’agirait donc, en définitive, pour l’enseignement catholique, de libérer les jeunes d’influences « contrenature ».*

Si l’on veut être au clair sur cette question, il convient à la fois de prendre pleinement conscience des oppositions (qui ne relèvent pas seulement de courants plus ou moins marginaux) et être au clair avec les enjeux (portés notamment par l’Éducation nationale) : plus d’égalité et de liberté.

Il ne faudrait pas en effet que des appréhensions infondées (l’enseignement d’une soi-disant « théorie du genre ») masquent et affectent les options nouvelles prises afin de tenter d’en finir avec le semi-échec des campagnes entreprises dans le passé contre les stéréotypes sexistes, pour l’égalité filles-garçons.

### FOCALISATION SUR L’ORIENTATION

Le rapport de l’inspection générale de mai 2013 sur « les inégalités scolaires entre filles et garçons dans les écoles et les établissements » a noté à juste titre que « *la focalisation initialement portée sur l’orientation et principalement sur celle des filles a durablement marqué les politiques d’égalité entre filles et garçons* », avant de mettre en évidence que « *cet effort a rencontré ses limites en intervenant assez tard dans le processus d’orientation, en fin de collège (au moment où les représentations stéréotypées sur les métiers et les formations qui y conduisent sont déjà construites) et qu’il a ciblé prioritairement sur les filles, envoyant un message ambigu. Est-il plus dérangeant que les filles n’aillent pas assez en séries scientifiques, ou que les garçons évitent les séries littéraires ? Que les filles désertent les séries industrielles, ou les garçons les services ? Qu’il n’y ait pas assez d’ingénieures ou de puériculteurs ?* ». Enfin, ce rapport a souligné que « *l’enseignement primaire a été l’angle mort* » des politiques de réduction des inégalités scolaires sexuées.

Si l’on veut rompre avec des logiques antérieures qui ont montré leurs limites, il convient donc d’aller dans le sens d’un changement de paradigme qui concerne (en même temps et d’un même mouvement) les filles et les garçons, notamment dans le domaine fondamental de la lutte contre les stéréotypes, en la menant par ailleurs de façon résolue beaucoup plus tôt (dès le primaire) et plus loin, par-delà les turbulences actuelles. ■

**CLAUDE LELIÈVRE**

Historien de l’éducation

### PAROLES

*« Née des études de genre, étudiant les différences non biologiques entre les hommes et les femmes, la théorie du genre (ou gender) va plus loin, estimant que le genre ne dépendrait pas du sexe biologique mais serait subjectif, laissé au libre choix de chaque individu. Elle s’est imposée aujourd’hui dans les programmes de l’Éducation nationale : “L’identité sexuelle est le fait de se sentir totalement homme ou femme. Cette identité dépend d’une part du genre conféré à la naissance, d’autre part du conditionnement social.” (manuel SVT, 1<sup>er</sup> L-ES, Bordas, 2011). Dès 2004, la Congrégation pour la doctrine de la foi mettait en garde contre une telle anthropologie, qui entendait favoriser des visées égalitaires. »*

« La théorie du genre », [dossier](#) publié sur le site du diocèse de Paris.



## Ce qu'en dit le Commissariat général à la stratégie et la prospective

« Ce faisceau d'éléments, et d'autres que détaille le rapport, suggère que pour les jeunes hommes et femmes, l'éventail des choix est singulièrement plus étroit dans les faits qu'il ne l'est en droit. C'est en particulier le cas pour les enfants des milieux populaires ou défavorisés. Que les invitations à fermer le champ du possible viennent de l'entourage familial, du milieu scolaire, de l'institution éducative elle-même ou de représentations stéréotypées formées dès la petite enfance, elles sont autant de limitations à l'exercice de la liberté individuelle, autant d'entraves à l'épanouissement, autant de facteurs d'inégalité. »

**Jean Pisani-Ferry**, avant-propos de *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons, Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance*, rapport de Marie-Cécile Naves et Vanessa Wisnia-Weill pour le Commissariat général à la stratégie et la prospective, janvier 2014.

### POUR EN SAVOIR PLUS

Marie Gaussel, *L'oppression par le genre : une entrave à l'égalité*.

Isabelle Collet, Caroline Dayer (dir.), *Former envers et contre le genre*, De Boeck éditeur, Raisons éducatives, 2014.

Nadia Plateau, *Chaussons nos lunettes de genre* n° 487, « Filles et garçons à l'école », coordonné par Isabelle Collet et Geneviève Pezeu.

# #14 - L'apprentissage, c'est mieux ?

**ANTIDOTE N° 14, BERNARD DESCLAUX.** L'apprentissage dès 14 ans, ou le préapprentissage, « *ce monstre du Loch Ness* », selon Claude Lelièvre. Un vieux serpent de mer de la droite française, tenace et qui ne cesse de refaire surface : mis en place à la rentrée 2006, abrogé en 2013, ressorti par l'opposition parlementaire en 2016 mais bloqué par la majorité, il est toujours présent en 2017 dans certains programmes électoraux. Aurait-il fait la preuve de sa pertinence pour notre société ?

*« Si un élève ne se plaît pas à l'école, c'est quand même mieux de l'envoyer le plus tôt possible en apprentissage ! »*

Voici une belle phrase compassionnelle, qui attend l'adhésion de tous tant elle fait référence apparemment au bon sens de chacun. Globalement, ça pourrait se résumer par « vaut mieux faire ce qui plaît ». Sauf que c'est peut-être un peu plus compliqué.

Le projet de revenir à la possibilité d'entrer en apprentissage avant la fin du collège se retrouve dans nombre de propositions de droite que nous voyons agitées en ce moment. Mais cet apparent bon sens est à examiner de près, en commençant par se poser la question de l'apprentissage.

## QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE ?

Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail. Il l'a toujours été. Il oblige l'employeur, notamment, à organiser le temps de travail pour permettre à l'apprenti de suivre une formation, au bout de laquelle celui-ci passera un examen lui permettant d'obtenir un diplôme professionnel. Et ce diplôme est reconnu nationalement, car il est inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles tenu par la Commission nationale de la certification professionnelle qui dépend du ministre de la Formation professionnelle.

Mais il y a une forte ambiguïté, car l'article L. 115-1 du code de l'éducation dit aussi que : « *L'apprentissage concourt aux objectifs éducatifs de la nation. L'apprentissage est une forme d'éducation alternée.* »

Sur le plan des procédures d'orientation, l'apprentissage n'a jamais été une voie d'orientation, autrement dit, les conseils de classe n'ont jamais pu imposer l'apprentissage comme orientation. À la fin de la scolarité obligatoire (16 ans ou sortie de 3<sup>e</sup>), un jeune, avec l'accord de sa famille, peut signer un contrat d'apprentissage, mais les conseils de classe ne peuvent l'imposer ni le suggérer. Et comme ancien directeur de CIO (centre d'information et d'orientation), je peux dire « *heureusement* » !

L'apprentissage est-il une voie d'insertion ? Le contrat d'apprentissage est un contrat à durée déterminée, déterminée par le temps de la formation à laquelle il est lié. Il n'y a aucune assurance de poursuite dans la même entreprise. Et même, on peut être certain que s'il y a embauche sur un autre type de contrat (CDD ou CDI), ce sera dans une autre entreprise. En particulier dans l'artisanat, le poste occupé par l'apprenti fait partie de l'organisation du travail. Il ne peut être occupé que par un apprenti. La structure financière l'impose également. Le petit artisan peut payer un apprenti, mais très difficilement un poste à temps plein, le saut financier étant énorme.

## NE PAS SE PLAIRE À L'ÉCOLE

Examinons maintenant la condition de cette sentence : « *Si un élève ne se plaît pas à l'école...* ». Ce « *déplaisir* » n'est pas un état, une caractéristique de l'élève, mais le résultat d'un processus souvent long. Et le fonctionnement scolaire ne permet pas le plus souvent de le repérer suffisamment tôt. Mais essayons tout de même de se poser quelques questions.

Pourquoi ne se plaît-il pas à l'école ? Faut-il se plaire à l'école ?

Antoine Prost avait écrit un petit texte pour la revue de l'AFAE (Association française des administrateurs de l'éducation) qu'il avait intitulé, si je me rappelle bien, « Pourquoi aller à l'école ? » Et son texte apportait deux réponses malicieusement simples : il y avait la réponse en termes de « *pour* » et celle en termes de « *parce que* ». Les « *parce que* » vont à l'école car ils y sont obligés, l'école est obligatoire, c'est comme ça. Les « *pour* » y vont pour en obtenir quelque chose. Ce quelque chose peut être très différent, une culture, un plaisir, une utilité. Mais ceux-là y vont motivés par l'obtention de quelque chose. Mais, attention, aussi bien les « *pour* » que les « *parce que* » risquent d'éprouver un déplaisir au bout du compte. Les uns parce qu'ils n'y trouvent pas ce qu'ils en attendent, et les autres parce que les efforts de l'obligation ne sont plus soutenables.

Ce déplaisir peut également venir de raisons extérieures à l'école. Ce que certains appellent les « *phobies scolaires* » peut avoir son déclencheur dans la famille, dans des difficultés ressenties par l'enfant et ainsi empoisonner ses rôles d'élève.

Il peut y avoir des raisons internes à l'école, des répulsions, mais par rapport à quoi ? À une ou des matières ? Récemment, le Café pédagogique a titré [un entretien avec Yves Reuter](#) « Aimer ou détester une matière : une approche inédite du décrochage scolaire ».

On peut également lister parmi les raisons de ce déplaisir les modalités pédagogiques, ou les contraintes scolaires. Quel est l'environnement de l'élève, est-il objet d'un harcèlement ? François Dubet a beaucoup écrit à propos de la nécessité éprouvée par l'élève de « *sauver la face* ».

Si l'on prend au sérieux ces questions, et si l'on examine la situation, le processus dans lequel se trouve chaque élève qui « *se déplaierait à l'école* », il est alors bien difficile, me semble-t-il, de conclure que la solution est unique et se situe hors l'école.

Et en passant, il se trouve que ce sont ceux qui prônent un retour à l'autorité du maître, à la discipline, parfois à l'uniforme, qui avancent le plaisir comme critère pour rester à l'école ! Amusant, non ?

## C'EST MIEUX ?

Poursuivons avec le connecteur « *c'est quand même mieux* » qui engendre deux types de questionnement. Et tout d'abord, « *c'est mieux* » pour qui ? Pour l'élève, les enseignants, l'établissement, les autres élèves ? Ces questions, et il y en aurait peut-être d'autres, signalent qu'il existe des intérêts divergents et qu'un tiers se fait l'arbitre entre eux. Et ici, qui serait ce tiers ?

On a un deuxième type de question : « *C'est mieux* » que quoi ? Ici, on compare deux situations : la situation scolaire, déplaisante pour certains, et la situation de l'apprentissage qui, pour les mêmes, serait bien meilleure ! Mais en quoi serait-elle meilleure ?

Pour répondre à cette question, il faut dévoiler un non-dit que la propagande a, depuis des années, inculqué : l'apprentissage donne accès à un emploi ! C'est le contraire qui serait vraiment curieux puisque l'apprentissage est, comme on l'a dit, un contrat de travail ! Autrement dit, ce qui est vraiment curieux, c'est plutôt la perte de l'emploi après la fin du contrat d'apprentissage.

## LE SOCLE POUR TOUS

En fait, derrière cette phrase anodine, il y a un grand retour en arrière dans l'histoire du système éducatif. « *Si un élève ne se plaît pas à l'école* » : « *à l'école* » ? Non, personne

n'envisage une orientation au cours de l'école primaire, mais bien au cours du collège, en fin de 5<sup>e</sup>, de 4<sup>e</sup>, à 14 ans. Or, pour cela, il faut donc rendre possible, légitime, la sortie du collège avant sa fin (obligation scolaire à 16 ans et fin du collège), et renier au moins les deux dernières lois votées par la droite, puis la gauche : la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, en date du 23 avril 2005 ; la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école, qui concrétise l'engagement de faire de la jeunesse et de l'éducation la priorité de la nation.

Toutes les deux ont institué un socle commun qui doit être acquis par tous les élèves. Gilles de Robien, alors ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le présente ainsi, dans sa préface à la brochure *Le socle commun de connaissances et de compétences* de 2006 présentant ce socle : « Ce socle a été voulu par la représentation nationale, qui l'a inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, en date du 23 avril 2005, conçue par mon prédécesseur François Fillon. Selon l'article 9 de cette loi, "la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société". » ■

**BERNARD DESCLAUX**

Directeur de CIO retraité, ancien formateur, rédacteur aux Cahiers pédagogiques

## PAROLES

*« Chaque fois qu'il y a des orientations précoces, les études montrent qu'elles se font au détriment des classes sociales les plus défavorisées. Il est vrai que certains jeunes ont du mal à trouver leur place dans l'école telle qu'elle fonctionne. Mais il faut cesser de considérer la voie professionnelle comme une solution aux dysfonctionnements du collège unique. Le peu d'appétence pour les maths ou l'histoire n'implique nullement de façon automatique un gout immodéré pour la maçonnerie ou la plomberie. »*

Communiqué de presse du CRAP-Cahiers pédagogiques, [Apprentissage à 14 ans : une politique de renoncement !](#), 9 novembre 2005.

## Ce qu'en dit Philippe Meirieu

*« L'apprentissage à 14 ans est un renoncement très grave. Renoncement à l'ambition du Général de Gaulle et du ministre Berthoin qui imposèrent, en 1958, la scolarité obligatoire à 16 ans. Renoncement à l'ambition d'une école de la République qui ne doit pas se résigner à former des citoyens à deux vitesses.*

*Renoncement à une véritable réforme de l'école capable, dans un même creuset, d'offrir à chacun des moments d'apprentissages communs et des itinéraires différenciés pour l'accès aux savoirs fondamentaux.*

*Renoncement à une ambition essentielle de la France (qui est, certes, loin d'être réalisée), mais qui doit constituer un horizon possible, une tâche à laquelle s'atteler ensemble, professeurs, parents, citoyens, hommes politiques : garantir à chaque enfant, à 16 ans, la maîtrise des fondamentaux de la citoyenneté.*

*Renoncement à l'inventivité sociale et pédagogique qui pourrait permettre une réforme en profondeur de l'institution scolaire. Renoncement à la lutte contre l'apartheid urbain et social qui (si nous n'y prenons garde) pourrait bien agrandir sous nos pieds la fracture sociale, au point que nous y tombions tous dedans prochainement ! »*

Point de vue initialement publié sur [le site du Café pédagogique](#), encore accessible sur [le site Pedagopsy](#).

# #15 - On peut enseigner Corneille et Harry Potter

**ANTIDOTE N° 15, FLORENCE CASTINCAUD.** Les jeunes d'aujourd'hui ne lisent pas spontanément Flaubert et Hugo, c'est entendu. Les jeunes d'hier le faisaient-ils ? Contrairement à ce que nous chantent en tout cas les sirènes du déclinisme, l'école n'a pas renoncé à faire étudier les grandes œuvres aux élèves, mais elle les complète ou les enrichit aussi d'œuvres plus modernes. De quoi, d'ailleurs, sera faite la culture classique de demain ?

*« À l'école, sous l'influence des pédagogies relativistes, on a abandonné la transmission du patrimoine littéraire et artistique. On met tout sur le même plan et on renonce à enseigner les classiques. »*



Dessin de Pol Legall pour le n° 522 des Cahiers pédagogiques, « Tous compétents en français ! », juin 2015.

Pour les esprits portés au déclinisme, tout fait ventre : un texte de rap ou une page de bande dessinée trouvés dans un manuel suffisent à prouver que l'enseignement des disciplines littéraires et artistiques n'est que renoncement et démagogie. Et, dans l'ignorance des pratiques pédagogiques réelles, on en fait une peinture fantasmée apocalyptique où les rappers ont détrôné Hugo, Titeuf a remplacé La Fontaine, un selfie est l'équivalent d'un Rembrandt. D'où l'étonnement des gens si vous dites que *Le Cid* se lit, mais oui, en 4<sup>e</sup>, que *Guernica* est un incontournable de la classe de 3<sup>e</sup> ou qu'on écoute Monteverdi ou Beethoven en école primaire. Ou si vous montrez la liste des œuvres indiquées pour tel cycle

d'enseignement (école ou collège) et comportant ces classiques patrimoniaux dont le seul nom fait sangloter d'émotion ceux-là mêmes qui seraient bien en peine de dire comment les transmettre aujourd'hui (à supposer qu'ils les connaissent vraiment).

Les programmes du lycée sont, quant à eux, très précis : pour prendre deux exemples, il faut étudier en classe de 2<sup>de</sup>, outre la poésie et des textes d'argumentation, au moins une pièce du théâtre classique et un roman réaliste et, en terminale littéraire, une solide culture est nécessaire aux élèves pour confronter Sophocle et Pasolini sur le mythe d'Œdipe ou pour mettre en perspective le roman de Gide *Les Faux Monnayeurs* et le journal que l'auteur a tenu durant son écriture.

Reprenons donc les questions une par une.

Les grandes œuvres sont-elles toujours dans les programmes ? Oui, dès les jeunes années. Que ceux qui en doutent aillent les voir, ils sont disponibles sur le site Éduscol. Elles sont toujours considérées comme essentielles parce qu'elles nous font percevoir le monde et l'homme sous un angle riche et fécond ; elles constituent le trésor commun des hommes auquel chaque siècle ajoute ses pierres.

Travaille-t-on à l'école sur autre chose que les grandes œuvres ? Oui. Et notamment, en français, sur la littérature dite « de jeunesse », qui a elle aussi ses classiques comme Michel Tournier ou Pierre Gripari, ou, plus récemment, J.K. Rowling (*Harry Potter*). Bien choisie, cette littérature est, elle aussi, complexe et riche, et engage dans une lecture proprement littéraire, passerelle pour accéder à d'autres continents.

Bien souvent d'ailleurs, nos grandes œuvres ont généré une longue descendance d'enfants et petits-enfants, reprises, adaptations, échos variés, comme ce *Roméo et Juliette* de Shakespeare, connu (quoique peu lu vraiment) de tous, et décliné en tellement de formes différentes au fil des siècles jusqu'à la récente chanson de Grand Corps Malade, « Roméo kiffe Juliette », dont le refrain brode des variations sur une pensée de Pascal, rien que ça ! On a l'embarras du choix pour parcourir ce riche réseau de variations où les œuvres résonnent au contact les unes des autres.

### DIFFICILE OU PLUTÔT EXIGEANT

Est-il difficile actuellement d'aborder les grandes œuvres ? Oui, bien sûr (mais est-ce si nouveau ?). Difficile pour tout le monde, pas seulement pour une catégorie, disons : les jeunes de milieux populaires, facilement désignés comme ceux qui auraient le plus besoin de cet apport culturel et à qui on renoncerait de l'apporter, les laissant dans une prétendue pauvreté de pensée dont la description comporte souvent un mépris de classe étonnant. Rappelons au passage, pour en rester à la lecture, que ce ne sont pas seulement les grandes œuvres qui sont difficiles, mais tout texte exigeant : une double page de manuel d'histoire, pour nos élèves ; ou, pour leurs enseignants, un article du *Monde* dans un domaine dont le lecteur n'est pas familier, un hebdomadaire scientifique ou économique, etc. Bien sûr, cette difficulté est moindre pour ceux à qui leur environnement fournit des médiations implicites. Et on oublie vraiment trop souvent que lire, c'est aussi avoir des espaces sociaux, parents, amis, blogs, où parler de ses lectures. Une dimension méconnue et essentielle que l'école s'efforce de recréer par toutes sortes de moyens, réseaux de lecteurs, défis lectures, cercles et clubs.

Et alors ? Alors, si les tenants des pédagogies nouvelles ou renouvelées ont un mérite, comme le rappelle Bertrand Daunay<sup>(1)</sup>, c'est dans le fait de ne pas éluder la difficulté, le « oui mais comment » : car les pratiques langagières et culturelles ouvertes et enrichissantes nécessitent un apprentissage. C'est difficile, on échoue parfois, comme le raconte l'instituteur Albert Thierry en 1902<sup>(2)</sup>. Mais les exemples de démagogie ou de renoncement ne sont ni dans les programmes, ni chez les pédagogues. Saluons au contraire, dans les classes et les établissements, une grande inventivité de pratiques qui montre à quel point l'école relève avec force le défi de la transmission vivante du patrimoine. ■

**FLORENCE CASTINCAUD**

Professeure de français en collège, membre du Comité de rédaction des Cahiers pédagogiques

- 1 Bertrand Daunay, « Lecture littéraire et disqualification scolaire », *Lidil*, 33, 2006, 19-36.
- 2 Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants*, éditions Fabert, texte réédité en 2010.

## PAROLES

« Pour la plupart d'entre nous qui partageons une même mission de formateurs, ce cadre de travail nous oblige à poser ensemble quatre questions intriquées : qu'est-ce que la littérature ? Qu'est-ce pour l'élève qu'apprendre la littérature ? Qu'est-ce pour l'enseignant qu'enseigner la littérature ? Qu'est-ce enfin que former ou se former à enseigner la littérature ? »

**Jean-Charles Chabanne**, introduction aux 7<sup>es</sup> Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006.

## Ce qu'en dit Anne-Marie Chartier

« Peut-on, à travers les lectures obligées, programmées, besogneuses, évaluées, former des lecteurs qui aimeront lire par eux-mêmes ? Les lectures collectives inventées par l'institution peuvent-elles réellement accroître les lectures personnelles ? [...] Ce que l'école vise, finalement, quels que soient les corpus et les façons de lire, ce sont ces lectures qui laissent des traces, qui font mémoire, qui nourrissent les échanges, qui éclaireront d'autres lectures, bref, qui changent leur lecteur : lecture de formation et non lecture de consommation. »

Extrait de sa recension de « Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école », coordonné par Patrick Demougin et Jean-François Massol, parue dans *Histoire de l'éducation* n° 93, 2002.

## POUR ALLER PLUS LOIN

N° 486 des *Cahiers pédagogiques*, « Culture de l'école, cultures des jeunes », coordonné par Nicole Priou.

Bénédicte Parmentier, Lire Proust avant *Martine, petite maman !*



# #16 - Ne pas se laisser piéger par un débat hors sol

**ANTIDOTE N° 16, GRÉGORY CHAMBAT.** Qualifiés d'« *arrogants* » et de « *prétentieux* », voire d'« *assassins* », les « *pédagogistes* » ont été à la fête depuis la rentrée 2016. Il n'y a là pas grand-chose de nouveau, cela fait bien trente ans que ça dure ! Mais derrière les discours ou les écrits des intellectuels prétendument bâillonnés et défenseurs de la réussite des élèves, que se cache-t-il ?

*« Pour que l'école aille mieux, il faudrait écouter les intellectuels plutôt que les sociologues et les pédagogistes. »*

Depuis maintenant une trentaine d'années, le débat sur l'école a emprunté un curieux chemin qui nous éloigne de plus en plus de la réalité du quotidien de nos classes et de nos établissements. La question scolaire est devenue l'un des champs d'intervention privilégié de la révolution conservatrice. La conquête de l'hégémonie culturelle passe par la consécration de son discours sur l'école. La réhabilitation de l'autorité, de la morale, de l'identité nationale et de la sélection est au cœur de son projet éducatif et social.

Mais, pour remporter cette bataille culturelle, encore faut-il écarter les « *empêcheurs de régresser en paix* » : pédagogues, sociologues, historiens de l'éducation, etc. L'antipédagogisme (qui est également un antisociologisme) s'enracine alors dans l'idée que la « *décadence* » de l'école de la République s'explique par la mainmise des pédagogues sur l'institution. Dès lors, le débat serait réduit à l'opposition entre les fossoyeurs de l'école et les partisans d'un retour à l'ordre scolaire ancien.

## UNE DISSIDENCE TRÈS MÉDIATIQUE

C'est à travers l'exhibition médiatique d'une série d'idéologues (Alain Finkielkraut, Éric Zemmour, Natacha Polony), unis par leur méconnaissance patente de la réalité scolaire, que la petite rhétorique des « *réac-publicains* » se distille. D'abord véhiculée par des médias sur mesure (*Valeurs Actuelles*, *Causeur*, *Le Figaro Magazine*, sans parler d'innombrables sites et blogs), elle se diffuse à présent à travers la grande presse, la radio, la télévision, d'une façon de plus en plus décomplexée. Une surexposition médiatique que les autoproclamés « *dissidents* », sempiternels invités des plateaux de télévision, n'aiment pas trop que l'on rappelle.

L'enjeu est de faire passer la « *décadence* » de l'école pour une évidence et d'en appeler, avec plus ou moins de nuances selon les cas, à la restauration de l'école d'antan. Une posture qui se voudrait iconoclaste, à rebours du politiquement correct et de la bienpensance soixante-huitarde. Mais cette dissidence est d'autant plus confortable qu'elle relaye la pensée dominante et la pensée de la domination.

## CONFISQUER LE DÉBAT POUR MIEUX L'INSTRUMENTALISER

En 2006, dans le cadre de sa campagne présidentielle, Jean-Marie Le Pen consacre son

intervention dijonnaise aux questions scolaires. Le discours s'ouvre par l'énumération des titres alarmistes d'ouvrages sur l'école publiés entre 1972 et 2006<sup>(1)</sup>. « *Si je devais dresser l'état de cette institution en quelques mots, annonce-t-il, il me suffirait de citer les titres des livres qui lui ont été consacrés depuis trente ans. Jugez-en par vous-même.* »

Sur les trente-sept titres cités, quinze sont signés par des journalistes ou essayistes, huit par des universitaires (pas tous chercheurs en éducation), huit par des professeurs de lycée, deux par des professeurs de classe prépa, deux par des professeurs des écoles, un par une professeure de collège et un par un proviseur. Plus de 60 % ont donc été rédigés par des personnes ne travaillant pas en classe ! Et l'actualité éditoriale sur l'école, de Jacques Julliard à Carole Barjon, n'a certainement pas infléchi cette tendance ni dans sa violence verbale (dans un marché saturé où il convient de toujours surenchérir pour sortir du lot) ni dans la connaissance concrète du terrain. La conséquence est l'étalage de propositions farfelues sur l'école dans les programmes des politiques (interdire le tutoiement (y compris en maternelle ?), rétablir l'estrade pour le maître ou se lever quand un adulte entre en classe, comme si ce n'était pas déjà le cas !) et l'inflation des chiffres assésés pour dépeindre la « catastrophe » en cours.

Mais peu importe, car, comme conclut l'ancien président du Front national, « *oh, bien sûr, mesdames et messieurs, vous n'aviez pas besoin de la lecture de tous ces titres de livres pour savoir que l'école est un champ de ruines ! En revanche, le processus de décomposition intellectuel et moral de l'école depuis trente-cinq ans est moins connu, même s'il n'est qu'un reflet de la décadence de la société tout entière.* »

### DÉBUSQUER LE SCANDALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Si tous ces titres illustrent le « naufrage » et la « destruction de l'école », ils se présentent aussi comme des « révélations » sur un complot terrifiant : *L'horreur pédagogique : paroles de profs et vérité des copies* (Guy Morel et Daniel Tual-Loizeau, 1999), *L'école à la dérive : ce qui se passe vraiment au collège* (Évelyne Tschirhart, 2004), *La désinformation par l'Éducation nationale* (Christine Champion et Vladimir Volkoff, 2005), *Jeunes, on vous ment ! Reconstruire l'université* (Jean-Robert Pitte, 2006). La réalité de l'état de l'école est cachée, personne n'ose évoquer son naufrage, excepté en une de la presse, dans les librairies et dans les médias !

Enseigner est même devenu un crime, au point qu'en 2003, une enseignante, Rachel Boutonnet, nous livrait sous le manteau son *Journal d'une institutrice clandestine*. Les caméras du 20 heures de France 2 vinrent la filmer dans son maquis, sous les applaudissements de Gilles de Robien, lui-même grand résistant depuis son bureau de la rue de Grenelle !

Mais ces pamphlétaires que l'on bâillonne en les invitant sur les plateaux télévisés, à la radio, qui font la une des journaux quand ils ne disposent pas eux-mêmes de leur propre émission (Alain Finkelkraut, Natacha Polony, Éric Zemmour), n'hésitent jamais à nous révéler le grand secret : l'obscur pouvoir des « pédagogistes ». Le terme, dès son apparition sous la plume de Jean-Claude Milner (*De l'école*, 1984), est d'ailleurs associé à une logique complotiste : l'école est menacée par trois « forces ténébreuses » : les gestionnaires, les chrétiens et les instituteurs, tous trois unis dans leur « haine de ceux qui savent ». Dans *Pourquoi veulent-ils tuer le français ?*, Bernard Lecherbonnier, par ailleurs préfacier de *La fabrique du crétin* de Jean-Paul Brighelli, nous explique que les « pédagogistes », « *conspiration hétéroclite, cinquième colonne composée de pédagogues libertaires [...] ont programmé le massacre de la grammaire et de la littérature dans l'enseignement* »<sup>(2)</sup>. N'ont-ils pas d'ailleurs, selon le titre de l'ouvrage de la journaliste Sophie Coignard, signé un « *pacte immoral* » (Albin Michel, 2011) ?

### UNE DISSIDENCE DE COURS

L'opportunisme de ces pamphlétaires ne manque pas non plus de relais politiques. Sous la présidence Sarkozy, ils ont bénéficié d'une large reconnaissance institutionnelle : associés

aux nouveaux programmes, décorés de la Légion d'honneur (Jean-Paul Brighelli) ou de l'ordre du Mérite (Marc Le Bris), subventionnés pour leurs différentes associations.

Leur discours et leurs éléments de langage sont prisés au plus haut sommet : Xavier Darcos, alors ministre de l'Éducation nationale, tonne contre « *cette pensée, celle du pédagogisme, nous la connaissons bien et nous en connaissons surtout les effets* »<sup>(3)</sup>. En 2015, Nicolas Sarkozy y revient à nouveau dans *Le Figaro* : « *Voici qu'on nous ressert le pédagogisme, c'est-à-dire le contraire de ce qu'il convient de faire* »<sup>(4)</sup>.

Et quand Natacha Polony rêve d'en finir avec l'« *univers jargonant et concentrationnaire* » des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) et « *l'obligation d'user de certaines méthodes, imposée par le corps des inspecteurs, largement acquis au pédagogisme, [qui] frôle le camp de rééducation* »<sup>(5)</sup>, le pouvoir d'alors exauce ses souhaits.

Quant à l'actuelle campagne présidentielle, elle semble se jouer sur une radicalisation du discours où la droite et l'extrême droite, en endossant les habits de « *l'antipédagogisme* »<sup>(6)</sup>, rêvent d'en tirer un bénéfice électoral.

### DISQUALIFIER D'ENCOMBRANTS CONTRADICTEURS

Pour étouffer le débat et conquérir le monopole de la contestation du système éducatif, ces idéologues ont habilement choisi leurs cibles, focalisant leurs attaques contre les sociologues, les historiens et les pédagogues. Boucs émissaires faciles, sans grands relais médiatiques, ils et elles sont surtout les empêcheurs de réformer à reculons de l'Histoire, de l'égalité et de la justice, parce qu'ils savent de quoi ils parlent !

Les réactionnaires n'ont pas attendu les déclarations de Manuel Valls sur « *la culture de l'excuse* » pour fustiger le « *sociologisme* » et son « *laxisme* » congénital. La sociologie est un « *sport de cons (bas)* », selon Natacha Polony<sup>(7)</sup> : l'offensive contre les sociologues balaye d'un geste tout travail d'analyse des mécanismes, parfois subtils, de reproduction des inégalités par l'école.

Le rejet de l'histoire de l'éducation permet l'éloge d'une école d'antan totalement fantasmée (voir la question de l'uniforme et l'amnésie sur un système éducatif de ségrégation sociale). C'est aussi une réflexion encombrante, surtout si, à l'instar de François Bayrou, on veut faire croire que « *l'école a été pendant un siècle le lieu de l'égalité des chances et de l'ascenseur social* ». Quant aux travaux des historiens critiques, ils contrarient l'éloge du roman national si magnifiquement exalté par les Stéphane Bern, Lorant Deutsch et consorts.

Surtout, la dénonciation de la pédagogie permet de discréditer toute parole de terrain pour mieux s'en tenir aux solutions intellectuellement paresseuses, idéologiquement confortables, potentiellement dangereuses dans le contexte de montée des nationalismes, mais surtout concrètement inefficaces. Ce dont ces figures de la pensée conservatrice pourraient se rendre compte s'ils étaient, jour après jour, sur le terrain. ■

**GRÉGORY CHAMBAT**

Enseignant en collège, membre du collectif d'animation du site [Questions de classe\(s\)](#) et de sa revue N'Autre école

- 1 L'intégralité du [discours](#) avec la liste des ouvrages convoqués est accessible en ligne sur le blog « [L'école des réac-publicains](#) »
- 2 *Pourquoi veulent-ils tuer le français ?*, extrait de la quatrième de couverture.
- 3 Discours de présentation des nouveaux programmes, Xavier Darcos, 29 avril 2008.
- 4 « *La République ne doit plus reculer* », entretien avec Nicolas Sarkozy, *Le Figaro*, 6 mai 2015.
- 5 Natacha Polony, *M(me) le président si vous osiez... Quinze mesures pour sauver l'école*, op. cit., p. 133 et 143.
- 6 Voir le billet de Luc Cédelle sur son blog « [L'antipédagogisme, ce vêtement universel](#) »
- 7 *Marianne*, 22 novembre 2006.

## PAROLES

« Ce à quoi il s'agit de régler son compte ici, à travers la promotion d'une idéologie tout imprégnée de pessimisme élitaire, c'est à l'idée même de démocratisation scolaire. »

**Ugo Palheta**, « [L'école relue et corrigée par les médias](#) » sur le site Acrimed.

## Ce qu'en disent Alain Boissinot, Viviane Bouysse, François Dubet, Roland Goigoux, Michel Lussault, Philippe Meirieu et Florence Robine

« On pourrait rire de cette litanie de la déploration si elle n'était le signe d'un double problème : d'une part, le caractère systématiquement nostalgique des propos publics sur l'éducation, sans doute parce que nous regrettons toujours, peu ou prou, le temps où nous étions plus jeunes, et parce que les élites imaginent que ce qui leur a si bien réussi doit réussir avec tout le monde.

D'autre part, la difficulté à sortir des schématismes et à comprendre que l'accès à la langue et au savoir ne relève pas de la pensée magique : apprendre ne se décrète pas et les injonctions, dans ce domaine, n'ont aucun effet sur le réel. La qualité d'une école se mesure peut-être moins par ses ambitions affichées que par ce que les élèves apprennent vraiment. [...]

Il est impératif de comprendre pourquoi notre école a tant de mal à tenir ses promesses. À condition de ne pas évacuer systématiquement certains travaux et de lire les textes avant de les critiquer. À condition de ne pas se contenter de montages de propos glanés ici ou là, mais de regarder ce qui se fait vraiment et concrètement dans les classes et qui mérite plus que quelques anecdotes bien choisies. À condition de ne pas confondre les déclarations d'intention et les réformes annoncées avec les pratiques réelles. À condition de s'astreindre à une exigence de précision, de justesse et de rigueur qui, pour apparaître désuète, n'en reste pas moins essentielle, surtout quand on ne cesse de dénoncer la chute des exigences et celle du niveau. »

« [Le mépris et l'ignorance ne servent pas le débat sur l'école](#) », tribune publiée dans *Le Monde* du 09 novembre 2016.

## POUR EN SAVOIR PLUS

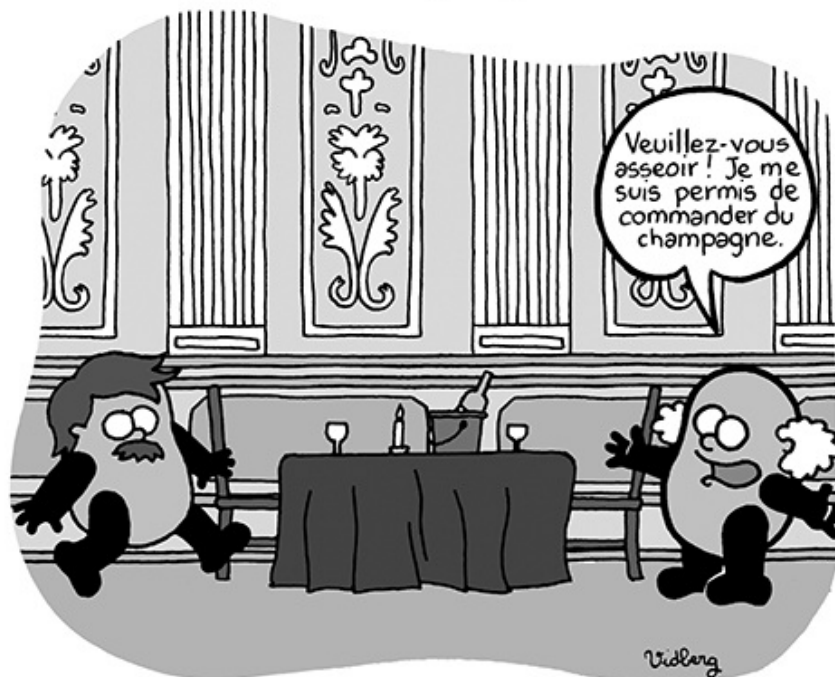
*L'école des réac-publicains*, recension du livre de Grégory Chambat.  
Jean-Pierre Fournier, « [Zone à défendre](#) », zone à débat : l'école.

# #17 - Parent méritant contre parent démissionnaire

**ANTIDOTE N° 17, LILIANA MOYANO.** Ah, les relations entre parents et école ! Pas loin de 135 ans de tensions ou d'incompréhension mutuelle malgré lois et décrets. C'est que l'histoire pèse lourd. L'histoire collective, avec la construction de l'école de la République, et l'histoire individuelle, avec des parents qui ont peur de retourner à l'école pour y parler de leurs enfants. Qui sont les bons parents, qui sont les mauvais ? Existents-ils même ?

*« Trop de parents démissionnent, ne remplissent pas leur rôle de parents, ce qui est la cause numéro un des difficultés des enfants à l'école. Il faut leur rappeler leurs devoirs. »*

Améliorer les rencontres  
parents - professeurs



Dessin de Martin Vidberg pour le n° 465, « École et familles », août 2008.

Il est intéressant de noter que notre société qui a théorisé le parent « *démissionnaire* » a également découvert le burnout parental. La presse, les spécialistes et même Hollywood surfent sur cette supposée dichotomie entre bon et mauvais parents. D'un côté, la « *maman calme* » de Florence Foresti (spectacle *Madame Foresti* de 2015), de l'autre les *Bad Moms* du film de Jon Lucas et Scott Moore. Pourquoi, alors que nous savons que les « mamans Instagram » ne sont que des images mises en scène et fantasmées, est-ce si difficile de se détacher de ce concept de parent démissionnaire ?

### UN PEU D'HISTOIRE

« Démission parentale », c'est par ces mots que le concept de « parent démissionnaire » est apparu dans les médias français en 1998. Il s'agissait de propos tenus par le ministre de l'Intérieur de l'époque, au cours d'une conférence de presse sur la lutte contre les violences urbaines. Jean-Pierre Chevènement avait alors qualifié de « *sauvageons qui vivent dans le virtuel* » les auteurs de ces violences. Une circulaire du Ministère de l'éducation nationale de la même année posait même la notion de la démission parentale comme fait avéré : « *Les pouvoirs publics doivent s'efforcer de remobiliser les parents et inciter les parents à exercer toutes leurs responsabilités.* »

Par la suite, ce thème de la « démission parentale » a occupé le débat public concernant essentiellement la délinquance des mineurs, particulièrement pendant l'année 2006, suite aux émeutes de novembre 2005. Peu à peu, l'expression est passée dans l'imaginaire collectif et a intégré l'école.

Ce concept a d'autant plus facilement intégré l'école que celle-ci a un rapport particulier aux parents. L'école de la République, à sa création, s'est construite contre les parents, au sens où elle cherchait à sortir les enfants de leur milieu social et culturel, et participer ainsi à la formation de la nation française. Pendant longtemps, l'école n'avait donc pas d'attente vis-à-vis des parents.

L'injonction qui est faite actuellement aux parents de suivre la scolarité de leur enfant n'a pas été véritablement suivie d'un changement de regard et de pratique des professionnels de l'éducation, en particulier avec les parents issus de milieux défavorisés, moins à l'aise avec les codes et la culture scolaires.

Reconnus membres de la communauté éducative, les parents peuvent désormais venir à l'école. Alors pourquoi certains n'en passent-ils pas la porte ? Même quand ils y sont convoqués ? L'explication la plus facile est trop souvent celle de la démission parentale. Elle ne remet pas en question le fonctionnement de notre système éducatif. Elle fait de la coéducation, une douce utopie ou, du moins, un principe qui ne serait valable qu'avec certains parents, ceux qui jouent le jeu et qui n'en discutent pas les règles. Et si les parents n'étaient plus convoqués mais invités à échanger de la scolarité de leur enfant et encouragés à participer à la vie de l'école ?

### ÉLÈVE EN ÉCHEC, PARENTS DÉMISSIONNAIRES OU PARENTS EN ÉCHEC ET ÉLÈVE DÉMISSIONNAIRE ?

La massification de l'enseignement, marquée notamment par la mise en place du collège unique, ne s'est pas accompagnée de sa démocratisation, engendrant une problématique nouvelle dans l'Éducation nationale : l'échec scolaire. Face à cette difficulté à faire réussir tous les enfants, la question de la place et du rôle des parents a pris une importance croissante.

Parfois utilisés comme alibi pour justifier l'échec du système éducatif, les parents sont alors perçus comme responsables de l'échec de leur enfant, que ce soit de manière active (mythe du parent démissionnaire) ou de manière indirecte, avec une définition par le manque des parents qui ne correspondent pas aux attentes de l'institution scolaire (souvent implicites d'ailleurs). Dans la représentation de nombreux décideurs politiques et professionnels de l'éducation, l'école doit alors compenser ce que ces parents ne donnent pas à leur enfant : accès à la culture, apprentissage du métier d'élève, etc., sans jamais regarder ce que ceux-ci

ont à apporter à l'institution scolaire ou leur investissement dans la réussite de leur enfant. Comment demander à des parents qui se sentent négativement perçus dans l'école d'y entrer et d'y trouver leur place ?

En parallèle, des recherches ont été menées en France et à l'étranger, notamment pour sortir de cette vision biaisée qui, en plus de stigmatiser de nombreuses familles, freine l'implication des parents dans l'école. Et les résultats sont clairs : toutes montrent qu'un dialogue constant entre parents et enseignants, ce qui implique une véritable coopération, les uns s'appuyant sur les autres, permet un meilleur apprentissage des jeunes et amplifie leur réussite. Ainsi, associer les parents est un moyen de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités face à la réussite. En partant de ce constat, le législateur a affirmé, dans la loi de refondation de l'école de juillet 2013, qu'améliorer les relations entre famille et école est un levier de changement du système éducatif, pour le rendre plus égalitaire et bienveillant. Mais sur le terrain, le chemin reste long pour reconnaître pleinement tous les parents et rendre effective la coéducation.

### LE PARENT MÉRITANT EXISTE-T-IL ?

Pour mieux comprendre le parent démissionnaire, tournons-nous vers son exact opposé, le parent méritant.

Toujours souriant, toujours à l'heure, impliqué dans l'éducation de son enfant et sa scolarité, sans jamais être envahissant. Disponible, mobilisé, impliqué, le parent méritant a un travail pour ne pas étouffer son enfant de sa présence, un travail valorisant et à responsabilités pour que son enfant puisse avoir un modèle sur lequel se projeter. Mais son travail ne lui prend pas non plus trop de temps, afin qu'il puisse consacrer à son enfant un temps suffisant pour son développement et son équilibre affectif. Son enfant est poli, intéressé par l'école, ses devoirs sont toujours faits, ses cahiers bien tenus, il n'oublie jamais ses affaires, dort suffisamment toutes les nuits, ne s'ennuie jamais en classe, ne bouscule pas ses camarades, mange des légumes et ne court pas dans les couloirs. Idéalement, l'enfant pratique également un certain nombre d'activités extrascolaires, mais sans que cela empiète sur son temps de classe. Il part également en voyage linguistique pour développer ses compétences en langues.

Bref, l'idéal type du parent militant est cadre, avec des moyens financiers et culturels conséquents, mais un emploi du temps suffisamment léger pour ne pas être un parent absent. Statistiquement, cet idéal type est minoritaire dans la population. Le nombre moyen d'enfants par femme cadre en France étant inférieur au reste de la population, la représentativité des enfants de ces parents idéaux dans l'ensemble de la population scolaire est nettement minoritaire. Inversement, alors que les ouvriers représentent 28 % de la population active, les enfants issus de cette catégorie sociale représentent 40 % des écoliers.

Par ailleurs, tout parent normalement constitué le sait, on ne peut pas correspondre à l'idéal type du parent méritant 100 % du temps.

Chaque parent le sait, il y a toujours, une fois, dans l'enfance de notre progéniture, un moment où nous avons démissionné. Laisser la télévision allumée pour pouvoir petit-déjeuner en paix, acheter des bonbons au supermarché pour en finir avec une crise, oublier le rendez-vous avec la maîtresse, acheter un cahier 21 x 29,7 plutôt que 24 x 32, compatir à une punition scolaire que nous-mêmes nous trouvions injuste.

Et si, finalement, on acceptait que les parents comme les enfants ne puissent jamais être parfaits ? Si nous prenions exemple sur les pays du nord de l'Europe, où il est désormais admis que les parents ont parfois besoin d'être accompagnés dans leur parentalité, pas seulement à la naissance de leur enfant, mais jusqu'à sa majorité ? Et pas seulement les parents qui ne correspondent pas aux attendus de l'école, à qui il faudrait faire de l'aide à la parentalité car ils ne sauraient pas bien s'y prendre. Tous les parents doivent être reconnus dans leur fonction parentale et peuvent avoir besoin d'être épaulés. ■

**LILIANA MOYANO**

Présidente de la FCPE

## PAROLES

« Après 1968 et la dénonciation des méfaits des pères sévères, on souligne avec autant de conviction et d'arguments en 1990 les dégâts des pères démissionnaires. Une seule certitude dans cette valse des récriminations : les parents font toujours mal, même lorsqu'ils croient bien faire. »

**François de Singly**, *Le soi, le couple et la famille*, éditions Nathan, 1996.

## Ce qu'en dit Olivier Maulini

« Choisir le partenariat, c'est à priori renoncer à deux solutions de facilité : se soumettre entièrement aux attentes des parents, au nom du service aux usagers ; les ignorer complètement, au nom de l'indépendance et de l'expertise institutionnelles. C'est tenter de résoudre le dilemme de la clôture scolaire en choisissant une sortie par le haut qui institue, partout dans l'école, des espaces de discussion et de coopération : conseils, groupes de travail et d'échange, commissions, entretiens, soirées d'informations et de débats, classes ouvertes, projets communs, etc. Dans ce cas, les familles et leurs associations ne sont plus seulement des consommatrices plus ou moins avisées, mais les promotrices d'un projet collectif qui dépasse leurs intérêts particuliers. »

« La place des parents dans l'école : consommateurs ou partenaires ? », Laboratoire innovation formation éducation (LIFE) de l'université de Genève, 2001.

## POUR EN SAVOIR PLUS

Anne Pedron-Moinard, « Avez-vous invité les femmes de ménage analphabètes ? ».

« Des élèves plus prioritaires que d'autres », avant-propos de Florence Castincaud et Jean-Pierre Fournier au n° 520 des *Cahiers pédagogiques*, « École et milieux populaires ».

Pierre Madiot, *Enseignants, parents, réussite des élèves : quel partenariat ?*, CRDP d'Amiens et CRAP-*Cahiers pédagogiques*, 2010.

N° 465 des *Cahiers pédagogiques*, « École et familles », dossier coordonné par Peggy Colcanap et Jean-Michel Faivre.



# #18 - Les écoles en Asie sont-elles l'avenir de l'éducation ?

**ANTIDOTE N° 18, ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER.** Depuis que les comparaisons internationales (études PISA, TIMSS, etc.) existent, se sont imposés le modèle finlandais et le modèle asiatique, aux résultats scolaires excellents mais aux résultats humains fort différents. Faut-il s'inspirer du par cœur chinois ou coréen, soutenu par d'innombrables heures de cours particuliers ? Faut-il le rejeter en bloc ?

*« Dans les pays asiatiques, on obtient de très bons résultats scolaires : ça marche, parce qu'on n'hésite pas à avoir recours au par cœur et à la discipline et on respecte les maîtres. Peut-être nous montrent-ils la voie ? »*

Qu'on soit d'accord ou non avec cette addiction, force est de constater que beaucoup d'États du monde ont pris l'habitude, depuis quelques années, d'attacher une importance considérable à leur rang dans les classements internationaux des performances de leurs systèmes éducatifs, dont PISA (*Programme for International Student Assessment*) est le plus connu d'un large public. On entend alors opposer le courage de ceux qui se sont mis en état de « PISA choc » (on cite l'Allemagne, mais aussi la Pologne), c'est-à-dire qui ont entrepris véritablement de se réformer à la suite des informations qu'ils ont tirées de ces enquêtes, à l'inaction de ceux qui se contenteraient de se lamenter.

Ce qui est toutefois étonnant c'est que, dans les premières enquêtes PISA, on voyait le groupe des pays scandinaves, avec en tête la Finlande, galoper en haut du classement, pour l'efficacité aussi bien que l'équité de leurs systèmes. Les Finlandais n'ont à l'origine pas été les moins surpris de cette place, puis, de fait, beaucoup de chercheurs et de responsables se sont mis à étudier ces systèmes pour mettre à jour des caractéristiques qui ont été commentées à l'étranger, France comprise : une vraie école de base regroupant l'ancienne école élémentaire et l'ancien secondaire inférieur, un traitement précoce des difficultés d'apprentissage dans le cadre de la classe, à la suite d'une puissante formation des enseignants, une quasi-absence d'évaluations sommatives avant la fin de la scolarité obligatoire, etc.

Puis le jeu s'est compliqué : des pays asiatiques sont venus le perturber et montrent, malgré des niveaux de développement encore très disparates (le Vietnam en développement comparé aux riches Hong Kong et Shanghai), des succès impressionnants à qui mesure les performances de leurs élèves.

Le problème est qu'on n'a encore guère étudié ces systèmes pour savoir s'il y a lieu de s'inspirer d'eux ni ce que cela signifierait.

Quelques éléments peuvent toutefois nous permettre de prendre une distance critique et d'amorcer une réflexion, ce qu'a tenté, suite à un colloque comparatiste, la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* dans son numéro « [L'éducation en Asie](#) » (n° 68, avril 2015). On doit considérer les réalités scolaires de l'Extrême-Asie avec autant d'esprit critique que d'intérêt.

## DE QUELLE ASIE PARLE-T-ON ?

Il y a plusieurs Asies, dont l'Asie indianisée, ou l'Asie musulmane : nous ne parlons là clairement ici que de l'Asie extrême, qui a été marquée profondément par la pensée de Confucius (VI<sup>e</sup> siècle avant J.-C.), et par toute l'organisation éducative mise en place dans cette mouvance. Il s'agit de la Chine, du Vietnam, de la Corée et, diversement, du Japon. L'ordre sur terre, seule préoccupation dans des systèmes sans transcendance, est assuré notamment selon le cadre impérial par ceux qui sont recrutés par des concours extrêmement sélectifs, mais aussi relativement « démocratiques », avec les guillemets qu'appelle l'anachronisme de l'usage de ce concept. Pouvoir, savoir, position du maître, tout cet héritage a incontestablement marqué ces sociétés, malgré les influences, selon les périodes, coloniales ou non, des modèles ou idéologies d'éducation venant d'Occident.

Ces pays ont des systèmes éducatifs qui fonctionnent, qui scolarisent massivement une population nombreuse, et qui décernent des diplômes qui jouent un rôle majeur, encore que très différents des modèles occidentaux, dans la sélection de leurs élites. Toutefois, des pays comme le Vietnam, ou la Chine, dans sa diversité territoriale, sont modestes dans la description de leur état scolaire : les responsables n'hésitent pas à parler par exemple des difficultés considérables à scolariser les enfants des campagnes, ou des minorités, ou ceux qui ont suivi leurs parents dans un exode rural récent vers des villes où le niveau de performances scolaires est élevé.

On pourrait mentionner aussi le fait que l'enseignement officiel est concurrencé par des écoles privées à temps plein, et souvent des écoles étrangères, qui montrent l'insatisfaction des familles, l'obsession de la réussite, mais aussi le relatif désarroi des autorités publiques face à un modèle scolaire compétitif déjà mondialisé.

Quant aux résultats dans PISA de ces pays, il faut aussi les prendre avec des précautions : parfois on n'évalue qu'une région, comme Shanghai, où se concentre depuis longtemps richesse et établissements de prestige. Mais on entend aussi des doutes exprimés par des natifs : les zones rurales ont-elles été incluses dans l'échantillon ? Les résultats sont-ils fiables ? La culture du test permanent, comme c'est le cas en Corée, ne vient-elle pas pervertir une prise d'information qui se fait par échantillon, et, pour une fois, sans enjeu pour les élèves, dans le cadre de PISA ?

## ESSOR DES COURS DE SOUTIEN PRIVÉS

Ces pays sont par ailleurs extrêmement marqués à la fois par une tradition et par un essor récent de ce que le chercheur Mark Bray a appelé l'« école de l'ombre », c'est-à-dire les cours privés de soutien payants du soir. Bien connus de ceux qui observent depuis longtemps le fonctionnement de l'éducation au Japon, ils se sont tellement développés que Mark Bray nous donne à craindre que si l'histoire de l'éducation dans le monde au XX<sup>e</sup> siècle a surtout été celle du développement de la scolarisation publique, le XXI<sup>e</sup> soit au contraire celui d'un véritable projet d'« usurpation de l'enseignement pour tous » par l'école du soutien scolaire privé (voir ma [note de lecture](#) du dernier ouvrage de Bray dans le n° 73 de la *Revue internationale d'éducation*).

Alors oui, les journées de travail de jeunes élèves jusqu'à minuit, les internats où l'accès aux chambres est impossible avant une heure du matin, le stress immense de jeunes élèves qui disent qu'ils sont privés d'enfance, les taux de suicide élevés, ce ne sont pas des légendes. Non plus que le coût mal calculé d'une école qui semble efficiente, tout simplement parce qu'on n'y inclut pas les dépenses de l'éducation privée par les familles. L'auteur de ce billet s'est même récemment fait expliquer que bien des enfants coréens auraient déjà « fait le programme » au jour de la rentrée, les professeurs s'appuyant là-dessus pour consacrer immédiatement leurs séances à des exercices et tests divers : cet exemple montrerait d'ailleurs une des significations pédagogiques que peut facilement prendre le concept, non plus de classe, mais d'école inversée, si l'on est trop naïf !

Ces pays ne sont pourtant pas que cela : l'école primaire du Japon est particulièrement bienveillante et protégée de la « concourite » qui arrive plus tard dans les scolarités. L'apprentissage du groupe et du travail collectif est sans doute un aspect intéressant de ce

qui se passe dans certaines écoles asiatiques.

### LA FONCTION DE LA MÉMOIRE

De la même façon, le rôle de la mémoire, valorisé et induit largement, dans le cadre de la Chine, mais aussi du Japon, par le système d'écriture, ne devrait-il pas nous faire réfléchir ? Sommes-nous certains que nos écoles françaises sont au clair sur la fonction de la mémoire et la libération, par des automatismes de procédure, à laquelle elle donne accès ? Le mépris de la mémoire caractéristique de nos pays ne devrait-il pas être reconsidéré, en particulier en entendant des pédagogues de la sphère confucéenne nous dire que la mémoire est là pour libérer, une fois son travail fait, du temps pour la pensée ? Il en va de même pour le fait de copier, que condamne sans appel notre romantisme atavique, sans qu'on réfléchisse assez à la fonction qui peut être la sienne dans les apprentissages.

Il convient donc d'être, vis-à-vis de l'éducation dans ces pays, à la fois critique et curieux, sans considérer qu'il y aurait un modèle reproductible sur l'éducation qui viendrait d'Extrême-Orient. On peut s'en étonner, le souhaiter, peut-être même l'attendre. ■

**ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER**

Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

### PAROLES

*« Alors que les jeunes Coréens, surdiplômés, sont désormais confrontés au chômage, le pays commence à se pencher sur ce qui se cache derrière les bonnes notes de ses élèves. Conscient que le système éducatif public a atteint ses limites, le ministre de l'Éducation promet de ne plus regarder seulement les résultats et de donner la priorité au "bonheur". La promotion des filières professionnelles, jusqu'ici largement dénigrées, est également au programme. Enfin, dès l'an prochain, un semestre libre sera instauré au collège, pour que les élèves se consacrent aux matières artistiques ou sportives. »*

*Libération, 24 avril 2015, « La Corée fait classes à part ».*

### Ce qu'en dit Éric Charbonnier

*« Les comparaisons internationales ont pris réellement leur essor dans les années 2000 et permettent aujourd'hui de positionner l'école française par rapport à ses voisins de l'OCDE. Disons-le donc clairement, la France est dans la moyenne des trente-quatre pays de l'OCDE évalués dans PISA. Les plus optimistes diront que la situation n'est donc pas aussi alarmante qu'on le prétend souvent ; les autres, qu'elle n'est pas aussi brillante que ce que l'on pouvait escompter, surtout par rapport à l'investissement financier consenti ou encore à l'image positive que le mot "éducation" véhicule dans notre conscience collective. »*

*« Quelle France dans dix ans ? », contribution pour France Stratégie, novembre 2013.*

### POUR EN SAVOIR PLUS

*« L'éducation en Asie », recension du dossier de la Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 68.*

*« Ce qui fait la force de l'école en Chine », entretien avec Jean-Marie De Ketele.*

*« La refondation de l'école vue de Finlande », entretien avec Claude Antilla.*

*« L'école japonaise, sans stéréotypes », entretien avec Jean-François Sabouret.*

*Dossier sur « L'école en Finlande », n° 432 des Cahiers pédagogiques.*

# #19 - La recherche en éducation est-elle aussi inutile que nuisible ?

**ANTIDOTE N° 19, YVES REUTER.** Suffit-il, pour enseigner, de faire appel à l'expérience, à ce qui s'est toujours fait, à ce que pense prétendument la majorité (des enseignants ? des Français ?). Les recherches en éducation n'ont pas bonne presse, sauf peut-être ce qui serait une application simpliste des neurosciences. Pourtant, peut-on faire avancer notre système éducatif sans l'apport de la sociologie, ou l'enseignement disciplinaire sans les travaux de didactique ?

*« En matière de méthodes d'enseignement, il vaudrait mieux privilégier le bon sens que les fumeuses théories des sciences de l'éducation. »*

Commençons par faire l'article. Existe-t-il une recherche en éducation ? Non. Il existe des recherches très diversifiées, relevant de multiples disciplines de recherche. Celles-ci travaillent directement sur l'éducation ou l'école (sciences de l'éducation, sociologie de l'éducation, histoire de l'éducation, éducation comparée, didactiques, etc.) ou indirectement (neurosciences, psychologie du développement, etc.). Pour compliquer encore un peu les choses, à l'intérieur de chacune de ces disciplines, existent divers courants et des débats importants. Et, de surcroît, de telles recherches existent dans presque tous les pays.

Dès lors, on peut se poser la question de l'aveuglement qui pousserait tant de gens et tant de pays à mener ou à soutenir de telles recherches. Ou, à l'inverse, on peut se poser la question de la fatuité (de la prétention ?) de ceux qui penseraient connaître la totalité de ces recherches et qui leur dénierai(eraient) (à partir de quelle position ?) tout intérêt, en faisant accroire qu'elles constitueraient un ensemble monolithique et consensuel.

Peut-être faut-il aussi préciser quelque peu ce qu'est une recherche ? Pour le dire sans doute trop vite, c'est une tentative de réponse instrumentée à une question ou à plusieurs questions qu'on estime pertinente(s). Par exemple, les raisons du décrochage scolaire et les moyens de lutter contre ce fléau.

## CONCEPTS, DONNÉES, MÉTHODES

En quoi consiste l'instrumentation ? Il s'agit, d'une part, de l'utilisation de cadres théoriques, de concepts, dont l'intérêt a été discuté et éprouvé dans le champ scientifique. Il s'agit, d'autre part, de la constitution de données à partir de méthodes, elles aussi discutées et éprouvées (observations, questionnaires, entretiens, etc.), méthodes dont l'utilisation doit être justifiée et explicitée. Ce travail, qui met en interaction théories et données, peut durer de quelques mois à quelques années et est débattu, sur ces bases explicites, dans des colloques et des revues scientifiques. Cela diffère donc radicalement de l'espace social des discours courants où l'on peut polémiquer sans fin sur des bases aussi floues que partisans.

On peut, certes, se priver de cela. On soumet alors les fonctionnements scolaires aux discours d'opinion. Est-ce un gage de sérieux, aussi bien pour lutter contre l'échec scolaire que pour éviter la gabegie financière ? Je ne le pense pas. Il conviendrait d'ailleurs de s'interroger sur les raisons pour lesquelles on soutient plus rarement les mêmes positions

concernant la recherche en matière de sécurité ou de médecine. L'éducation serait-elle moins importante ou moins sérieuse ?

J'apporterai encore une précision : en matière de recherche, il s'agit essentiellement de décrire, d'analyser, de comprendre, de tenter d'expliquer, voire d'ouvrir des possibles en matière de pratiques. Il ne s'agit donc pas de prescrire, comme le prétendent certains. On conviendra alors que désigner recherches et chercheurs comme responsables des problèmes éducatifs tient pour le moins d'une exagération à interroger. ■

**YVES REUTER**

Professeur de didactique du français à l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3, membre du Comité de rédaction des Cahiers pédagogiques

## PAROLES

« Les enseignants agissent plus sur la base de croyances fondées sur leur expérience que de connaissances produites par la recherche. »

**Olivier Rey**, « [Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation](#) », Dossier de veille de l'IFÉ n° 89, janvier 2014.

## Ce qu'en dit Antoine Prost

« Vouloir que la recherche soit plus utile, qu'elle serve davantage, est une exigence pleinement légitime. Beaucoup de nos interlocuteurs ont développé ce thème, à partir d'arguments divers. Les uns cherchent ainsi à renforcer leur légitimité sociale. Les autres, plus centrés sur l'institution et ses missions, comparent volontiers l'éducation à la médecine : pour eux, gérer à l'aveugle une activité sociale aussi importante que l'éducation sans s'appuyer sur des ensembles de recherches est un pur non-sens. La recherche est ici l'un des moteurs du progrès. Mais les uns comme les autres refusent d'opposer utilité sociale et rigueur scientifique, car celle-ci est la condition de celle-là, tant il est évident que, pour être utile, une recherche doit être exacte et fournir les preuves de ce qu'elle avance. »

Pour un [programme stratégique de recherche en éducation](#), rapport au ministre de l'Éducation nationale, juillet 2001.

# #20 - Qu'est-ce qui ne va pas avec l'arabe à l'école ?

**ANTIDOTE N° 20, FRANÇOISE LORCERIE.** L'enseignement de la langue arabe en France a fait l'objet d'une vive polémique au printemps 2016. Il n'y a pourtant rien de nouveau à cet enseignement, très ancien en France. Sur cette question, il semblerait bien que les peurs l'emportent sur les mensonges.

*« Vous introduisez officiellement l'étude de la langue arabe dans le programme national [...] Ne croyez-vous pas que l'introduction des langues communautaires dans les programmes scolaires encouragera le communautarisme qui mine la cohésion nationale? »* Annie Genevard, députée LR du Doubs, question à la ministre de l'Éducation nationale, 25 mai 2016

L'arabe n'est pas une langue étrangère comme une autre. C'est la langue des Maghrébins de France (du moins une de leurs langues, il y a aussi les langues berbères). Et c'est la langue de l'islam. Les Maghrébins incarnent la survivance sur le territoire français de l'échec colonial. S'ils sont là, c'est parce que nous sommes allés au Maghreb en conquérants, et que les échanges matériels et humains se sont multipliés pendant des décennies entre l'Hexagone et son vis-à-vis sud-méditerranéen : les routes migratoires suivent en l'occurrence des routes tracées bien avant pour tout autre chose.

Certes, pas besoin de passé colonial ni de proximité directe pour que les migrations affluent. Nous n'avons pas colonisé la Chine. Mais les Maghrébins incarnent la dimension proprement postcoloniale de la France du XXI<sup>e</sup> siècle : le temps où la Méditerranée traversait la France. C'est bien parce que quelque chose du statut d'indigène demeure sur eux que le sociologue Abdelmalek Sayad, ami de Bourdieu, pouvait déclarer que « *l'Algérien* » était « *la plus immigré des immigrés* », le parangon de l'immigré, celui auquel l'entrée dans la communauté des citoyens est refusée plus facilement qu'accordée, même si le droit proclame l'égalité des individus.

Quant à l'islam, que dire ? On sait bien que le principe de laïcité garantit à tout un chacun une pleine liberté de conscience, impliquant la liberté de pratiquer et de manifester sa religion « *individuellement et collectivement, en privé et en public* », sans « *autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui* », selon les termes de la Convention européenne des droits de l'homme de 1950 (et celle-ci s'impose à nous non pas d'une façon théorique mais dans les faits, puisqu'elle est contrôlée par la Cour européenne des droits de l'homme devant laquelle les plaintes arrivent, le cas échéant).

Dans les faits, l'islam et ses pratiquants suscitent la peur. Le contexte international y est pour quelque chose, mais aussi le rapprochement passionné que font les médias français entre les abominations du djihadisme violent et les mœurs des musulmans en France. Le djihadisme violent a fait des centaines de morts à Madrid bien avant Paris et Nice, les Espagnols ne s'en sont pas pris aux façons de vivre des musulmans. En France, il alimente un sursaut

d'assimilationnisme. On demande aux musulmans de disparaître de la vue.

Dans ce contexte, impossible de faire des propositions sur l'enseignement de l'arabe à l'école sans avoir, explicitement ou non, une position normative sur des questions clivantes telles que l'intégration ou l'assimilation, la pluralité culturelle ou le communautarisme, la laïcité et l'islam, la délinquance dans les quartiers, etc. Avoir un enseignement d'arabe à l'école est une situation dont les dimensions politiques, au sens le plus viscéral du terme, risquent à tout moment d'apparaître au grand jour et d'entraîner le conflit, jusqu'au sein de la salle des professeurs.

## 7 500 ÉLÈVES EN FRANCE

Ouvrir un enseignement d'arabe est un combat pour les responsables scolaires à tous les niveaux, en fermer est bien plus facile. C'est ainsi qu'à Marseille, quelques dizaines d'élèves tout au plus suivent un enseignement d'arabe LV1, LV2 et LV3 dans le public, quand le vivier des apprenants ayant des liens avec un pays dont l'arabe est langue nationale se monte à des dizaines de milliers, sans compter les familles intéressées par la connaissance de l'arabe pour raisons religieuses seules. À l'échelle de la France, seuls quelque 7 500 élèves apprennent l'arabe dans le second degré. Les élèves inscrits à un enseignement de langue et culture d'origine (ELCO) en arabe, en primaire pour l'essentiel, ne sont guère plus nombreux : 48 000 à la rentrée 2016 (chiffres un peu forcés, semble-t-il, donnés par la ministre en annonçant la transformation progressive des ELCO en enseignements internationaux de langues étrangères, EILE). Devant le faible nombre des apprenants en collège et en lycée, le concours du Capes (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) a été suspendu plusieurs fois ces dernières années.

Pourtant, les micro-initiatives ne manquent pas. Sous le titre « [L'arabe au ban de l'école](#) », Florence Aubenas a consacré dans *Le Monde* un papier remarquable à la question de l'arabe à l'école après l'incident de la fête de l'école de Prunelli-di-Fiumorbo en Corse, au printemps 2015. Des institutrices avaient voulu faire chanter leurs élèves dans les cinq langues qu'ils connaissaient, dont l'arabe et le corse, en lissant les inégalités de statut de ces idiomes. Elles ont dû battre en retraite devant l'opposition virulente de quelques parents, mais leur action montre bien l'idéal qui était le leur : prendre en charge la diversité réelle des cultures familiales et scolaires et lui donner une expression symbolique festive.

Il se monte en divers lieux des projets de classes langues et cultures méditerranéennes (LCM), avec arabe et langues anciennes, arabe et italien, arabe et hébreu, etc. Mais ces projets sont fragiles, ils ne disposent pas d'enseignant statutaire affecté, ils reposent souvent sur l'investissement très actif d'un tandem d'enseignants avec le soutien de leur chef d'établissement, et si l'un des acteurs vient à faire défaut, c'est le projet qui disparaît.

Cela ne fait pas pour autant l'affaire des associations, qui sont souvent présentées comme concurrentes de l'enseignement public : l'enseignement associatif est loin de prospérer. Il aurait environ 60 000 élèves. C'est bien peu relativement au vivier potentiel. Et comme les structures ne sont pas financées sur fonds publics, au nom du risque de communautarisme ou bien de la laïcité (si ce sont des dispositifs de mosquée), les parcours d'apprentissage sont des plus aléatoires.

La France a peur de la langue arabe. Florence Aubenas raconte l'anecdote suivante. Il y avait un colloque universitaire sur la littérature arabe. L'un des professeurs invités, un Libanais, a vu débarquer la police dans sa chambre à six heures du matin : il avait reçu de son fils un fax en arabe et l'hôtelier s'était alarmé. ■

**FRANÇOISE LORCERIE**

Directrice de recherches au CNRS (Iremam), Aix-en-Provence, membre du Comité de rédaction des Cahiers pédagogiques

**PAROLES**

« N'en déplaise aux députés à courte vue, la langue arabe ne fait pas son entrée à l'école de la République avec Najat Vallaud-Belkacem : l'agrégation a été créée en 1906 par un décret d'Aristide Briand. Et la première institution à proposer des cours d'arabe fut, en 1530, le Collège des lecteurs royaux, ancêtre du Collège de France. »

**Juliette Rigondet**, « 200 ans d'arabe à l'école », *L'Histoire*, octobre 2016.

**Ce qu'en dit Rachida Dumas, IA-IPR d'arabe**

« L'enseignement de l'arabe est porteur en France d'une tradition orientaliste qui compte des noms prestigieux comme Sylvestre de Sacy, Louis Massignon, André Miquel, etc. Aujourd'hui, l'enseignement de l'arabe vit un paradoxe : dans l'enseignement primaire et secondaire, il souffre malheureusement d'une image dévalorisée de stéréotypes marquée par l'histoire coloniale et par une représentation identitaire : pour apprendre l'arabe, il faudrait être d'origine arabe et l'enseignement de cette langue ne peut avoir de place que dans des quartiers défavorisés ! Tandis que l'enseignement supérieur met en avant les débouchés professionnels importants dans de nombreux secteurs économiques, diplomatique, etc. »

« L'enseignement de l'arabe dans le système éducatif français », n° 534 des *Cahiers pédagogiques*, janvier 2017.

**POUR EN SAVOIR PLUS**

« Ma crainte, c'est que l'école se referme », entretien avec Marie-Rose Moro. Nancy Maury-Lascoux, « Pourquoi l'arabe ? »



# #21 - L'ennui à l'école, cette bonne vieille méthode qui ne marche pas

**ANTIDOTE N° 21, HERVÉ HAMON.** D'aucuns estiment qu'apprendre ou travailler ne sauraient se concevoir sans effort ni souffrance. Mais alors que l'étymologie du mot « travail » venant du latin *tripalium*, instrument de torture romain, est remise en cause, nous ne nous priverons pas de discuter aussi de l'utilité de l'ennui dans le processus d'apprentissage des élèves.

*« C'est normal que les élèves s'ennuient à l'école, cela fait partie des efforts à faire pour apprendre. »*



Dessin de Pol Le Gall publié dans le n° 350-351 des Cahiers pédagogiques, « Innover, encore... », janvier-février 1997.

Là, on touche vraiment un point sensible, une rengaine formidable, une mine de réflexions.

Argument numéro un : si l'on est sérieux, on doit faire des efforts, car rien ne se fait sans effort. Ni l'apprentissage du saxophone, ni celui des mathématiques, ni le football, et ainsi de suite. Eh bien, ça, c'est vrai, parfaitement vrai. Les enfants, on a des efforts à leur

demander et les pédagogues n'ont nullement l'intention, ni d'y renoncer, ni qu'ils y renoncent. L'attention, la concentration, l'analyse, la mémoire, ça ne se trouve pas dans une barre de Kinder, cela requiert un investissement.

Mais justement. Comment obtenir de l'enfant, de l'élève, qu'il consente à cela ? Si l'on croit obtenir un tel résultat sans sa participation, par le seul poids de l'autorité, de la coercition, ou de l'intérêt, on obtiendra quelque chose : on obtiendra le service minimum. Crispé, tendu, souffrant, inefficace. Si, en revanche, cet effort semble légitime, et légitime parce qu'il y a du plaisir à gagner, parce qu'il y a du plaisir à apprendre, à maîtriser, à connaître, le maître est plus libre, l'enfant est à la fois plus heureux et meilleur élève. Il faut de la volonté pour apprendre. Mais la volonté sans la motivation, ça ne marche guère. L'effort volontaire n'est pas une contradiction, mais un travail conjoint de l'enseignant et de l'enseigné, ce qui signifie que ce dernier y trouve son compte, adhère au projet, à la demande.

Notre système éducatif ne sait pas, ou peu, maîtriser cela. Il réussit à former des élèves qui ont de bons résultats, mais au prix d'un stress, d'une souffrance, parfaitement excessifs. Non seulement c'est une douleur infligée aux enfants et aux adolescents, mais cette douleur n'est pas rentable en ce qu'elle limite la fraîcheur intellectuelle, la disponibilité, l'imagination, la création. Pour que tout cela soit réuni, mobilisé, il ne faut pas (seulement) des élèves qui obéissent, mais des élèves qui font leur part du chemin, et qui savent pourquoi ils le font.

Argument numéro deux : l'ennui est le corolaire inévitable de l'effort. Cette fois, on veut dire deux choses. D'abord, que les pédagogues sont laxistes (air connu), démagogues (tout aussi connu) et dépourvus d'exigence. En d'autres termes, qu'ils veulent être aimés, et que, pour être aimés, ils sont prêts à tout, y compris à renoncer à leur mission, aux apprentissages qu'ils doivent conduire. Pour suivre leurs troupes plutôt que de les précéder, ils sont enclins à sacrifier l'essentiel : la fameuse transmission des savoirs. Cette musique-là, qu'on entend tous les jours à la télévision, chantée par Alain Finkielkraut, Natacha Polony, Jacques Julliard, etc., est si rituelle et grossière, si paresseuse qu'on fatigue à lui répondre. Non, les pédagogues connaissent leur place, ils ne pensent pas qu'être bon professeur consiste à sauter sur la table et à faire son numéro. Ils pensent, très exactement, le contraire. Un bon maître est quelqu'un qui sait gérer son narcissisme et qui possède les techniques propres à améliorer la performance de l'élève.

### QU'EST-CE QUE L'ENNUI ?

Ensuite, qu'est-ce que l'ennui ? Pas seulement un moment de lassitude (tous les enfants, tous les adolescents, tous les publics connaissent cette chute de régime, ce passage à l'inattention). Mais une interrogation sur la légitimité et la pertinence de l'exercice. Les pédagogues sont des professeurs qui tentent de conjurer ce double obstacle. Un exercice, un travail qui semblent illégitimes (ou qui le sont) ne susciteront aucune adhésion, donc aucune volonté d'effort. L'ennui, ainsi compris, n'est absolument pas la rançon d'une école exigeante. L'ennui est très exactement l'inverse : la caractéristique d'une école routinière, radoteuse, qui ne cherche pas à produire, mais se contente de réciter à l'infini des recettes improductives.

L'ennui est un test, une sanction. Pas seulement de la qualité de l'enseignant, mais de l'ambition de l'enseignement. Un enseignement ambitieux est un enseignement qui se renouvelle constamment, qui s'interroge, qui fonctionne par la méthode des essais et des erreurs. C'est-à-dire qui est attentif à l'attention des élèves, lesquels ne sont pas des oies qu'on gave, mais partie prenante (ô combien !) de cet enseignement même.

Ce genre de polémique nous fait perdre du temps, nous ralentit, baisse le niveau de l'exercice. Au demeurant, à l'ennui de l'élève répond celui du maître, et réciproquement. Une école où les enfants s'ennuient est une école où les enseignants s'ennuient. Autrement dit, une école médiocre et somnolente. ■

**HERVÉ HAMON**

Écrivain, auteur de « Tant qu'il y aura des profs » et « Tant qu'il y aura des élèves »

## PAROLES

« Il faudrait inventer un temps particulier pour l'apprentissage. Le présent d'incarnation, par exemple. Je suis ici, dans cette classe, et je comprends, enfin ! Ça y est ! Mon cerveau diffuse dans mon corps : ça s'incarne. Quand ce n'est pas le cas, quand je n'y comprends rien, je me délite sur place, je me désintègre dans ce temps qui ne passe pas, je tombe en poussière et le moindre souffle m'éparpille. »

**Daniel Pennac**, *Chagrin d'école*, éditions Gallimard, 2007.

## Ce qu'en dit André Giordan

« Apprendre est devenu un enjeu essentiel pour une société en mutation et l'envie, le moteur indispensable. "On ne peut faire boire un âne qui n'a pas soif", dit un proverbe très judicieux. De même, on ne peut faire écouter ou travailler un individu sans avoir suscité un intérêt, un désir de savoir ou d'agir. Ce dernier n'apprendra que s'il est intéressé. Pour ce faire, il faut encore qu'il se sente concerné par les situations ou les sujets qui sont abordés.

Cela dit, que faire ? [...] L'envie est un phénomène à la fois très simple ("la tête du professeur plait, on apprend pour lui faire plaisir") et en même temps hypercomplexe à déclencher.

Concrètement, comment susciter cette envie ? Comment la créer quand elle n'existe pas naturellement ? D'abord, il ne faut jamais perdre de vue son importance. Jusqu'à présent, toute envie était réprimée à l'école. Les péchés capitaux ne font-ils pas encore partie de notre fonds culturel ?

Il y a là un paradoxe à gérer. Apprendre tient de l'effort ; pourtant, sans désir, on ne peut mettre en marche une dynamique aussi couteuse. Effort et envie sont donc deux tensions à initier en parallèle pour faciliter l'acte d'apprendre. »

« [L'envie d'apprendre](#) », article en ligne.

## POUR EN SAVOIR PLUS

« Pourquoi ils s'ennuient ? » par Stéphanie Leloup.

« Favoriser la persévérance scolaire », Jean-Michel Zakhartchouk.

« Mon parcours scolaire en tant qu'élève m'a incité à me révolter », entretien avec Hervé Hamon.

« L'utile, pour combattre l'ennui », portrait de Monique Argoual'h, par Monique Royer.

« Cette fameuse motivation... », n°s 429-430 des *Cahiers pédagogiques*, coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk.

# #22 - Lecture : une question de méthode ?

**ANTIDOTE N° 22, JACQUES CRINON.** Puisque la méthode globale n'existe pas, il faut l'inventer. On pourrait résumer à cela les débats récurrents sur les méthodes d'apprentissage de la lecture employées à l'école primaire. Rien n'est exact dans l'affirmation que les « *jeunes d'aujourd'hui* » ne sauraient plus lire à cause de la « *méthode globale* ». Sur ce sujet qui a déjà fait couler tant d'encre et de salive, faisons le point de manière plus rigoureuse.

*« Les élèves, au sortir du cours préparatoire, ne savent plus lire. C'est la faute de la méthode globale. »*

Ces affirmations souvent entendues allient la déploration sur le déclin de l'école et la condamnation des manières de faire des enseignants d'aujourd'hui. Qu'en est-il au-delà des impressions subjectives de chacun ? Car, à partir d'un point de vue partiel, tout le monde, parent, enseignant, chercheur dans une spécialité pointue, a une opinion tranchée, à défaut d'être fondée, sur ce qu'on devrait faire ou pas en classe pour enseigner la lecture. Mieux vaudrait aller voir ce que nous disent les enquêtes et les synthèses de recherche.

Tout d'abord, le niveau des élèves en lecture baisse-t-il ? Difficile de comparer les performances sur une longue durée, car les attentes ont bien changé depuis un siècle. Il ne suffit plus aujourd'hui de déchiffrer et de comprendre un texte simple pour pouvoir s'insérer dans la vie sociale et professionnelle. Les ambitions sont plus grandes, les textes, les documents, les situations de lecture sont multiples et complexes, notamment lorsqu'il s'agit de lire pour apprendre.

En revanche, les points de comparaison existent si on remonte à une vingtaine d'années, grâce aux évaluations organisées en France par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) et aux évaluations internationales (Pirls (Programme international de recherche en lecture scolaire) au CM1, PISA (*Programme for International Student Assessment*) pour les élèves de 15 ans). On y constate des scores médiocres des élèves français et leur légère baisse au fil des années.

En fait, ces résultats cachent un contraste entre les meilleurs élèves, très performants, et les moins bons, qui font baisser le score moyen. C'est là le point inquiétant : notre enseignement de la lecture n'est pas inefficace pour tous les élèves, mais pour les élèves les plus faibles, qui sont aussi, très souvent, les plus défavorisés socialement. Le système français se révèle parmi les plus inégalitaires des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Pour bien poser la question de l'efficacité respective des différentes manières d'enseigner la lecture, il faut surtout s'interroger sur leur efficacité pour les élèves le plus en difficulté.

## RENONCER AUX MÉTHODES

Pour cela, renonçons d'emblée à parler des méthodes de lecture. Elles sont définies de manière trop peu rigoureuse pour qu'on sache vraiment de quoi on parle. Autant de définitions par exemple de la méthode globale que de personnes qui en parlent ! En outre, à supposer qu'on réussisse à s'entendre sur les mots et à réserver, par exemple, le terme de méthode globale pour désigner une approche idéovisuelle qui fait l'économie d'un

enseignement systématique des correspondances entre les sons de la langue orale et les lettres, on oublierait toute une série de facteurs : le rythme de l'étude des correspondances entre sons et lettres, la nature des textes qui sont utilisés comme supports pour lire, l'articulation entre écriture et lecture, la place d'un enseignement grammatical, l'enseignement du vocabulaire, la pratique régulière de la lecture et la fréquentation des écrits, la manière de grouper les élèves, le climat scolaire, les interventions pour aider les élèves à clarifier les fonctions et le fonctionnement de l'écrit ou encore l'enseignement des stratégies pour lire, etc. Tout cela compte aussi.

Alors, que sait-on vraiment des pratiques dans les classes françaises (dans toutes les dimensions de ce qui est nécessaire dans l'enseignement de la lecture) et que sait-on sur ce qui marche au début de l'apprentissage de la lecture, au-delà des idées reçues ?

### LES SONS ET LES LETTRES

Dans un rapport publié en 2006, l'inspection générale de l'Éducation nationale soulignait que, dans l'immense majorité des classes, les enseignants font travailler systématiquement sur le code. Les manques constatés concernent l'enseignement de l'écriture et celui de la compréhension. Plus récemment, [une enquête](#), conduite par un collectif de chercheurs coordonné par Roland Goigoux sur un échantillon national de 131 classes observées pendant trois semaines au cours de l'année 2013-2014, est venue confirmer et préciser ces constats. Dans toutes les classes observées, le maître enseigne systématiquement le code, c'est-à-dire les correspondances entre les sons et les lettres. La croyance que les maîtres de CP auraient recours à des pratiques globales, au sens où on ferait reconnaître les mots sans passer par le b.a.-ba, est donc une légende.

Cette étude, qui intégrait des évaluations des performances des élèves en début et en fin de CP, puis en fin de CE1, donne également des informations sur les composantes des pratiques enseignantes qui permettent le mieux aux lecteurs débutants de progresser, et en particulier aux plus faibles d'entre eux.

La riche littérature de recherche antérieure sur la question, mais qui concernait rarement le contexte francophone, avait déjà montré qu'un enseignement systématique du code est favorable à l'apprentissage de la lecture, mais sans pouvoir départager deux manières de le faire : partir des lettres pour aller vers le mot et la phrase, approche traditionnellement qualifiée de « syllabique », ou bien partir des mots pour les comparer et les décomposer en lettres.

### L'EFFET DU TEMPS

La recherche de Roland Goigoux et ses collègues confirme ces résultats. Elle met aussi en évidence d'autres facteurs qui expliquent les progrès des élèves. Ainsi l'allongement du temps alloué globalement au lire-écrire a peu d'effet, mais le temps alloué à l'étude de la langue a un effet positif et l'allongement de la durée de travail effectif avec l'enseignant a un effet positif sur les élèves les plus faibles.

Autre résultat, le tempo d'introduction des correspondances entre sons et lettres <sup>(1)</sup> n'est pas indifférent : un tempo lent (moins de huit correspondances étudiées sur les neuf premières semaines de l'année) pénalise les performances de tous les élèves ; le tempo qui semble le plus efficace pour les élèves les plus faibles est d'environ quatorze correspondances sur neuf semaines (1,5 par semaine). Signalons encore, parmi d'autres résultats, un effet du temps passé sur les tâches orales d'élucidation du sens sur les performances en compréhension de texte, ou l'influence positive du temps passé à des tâches de dictée sur l'écriture, avec un plafond à quarante minutes par semaine.

Améliorer la qualité de l'enseignement de la lecture ne saurait passer par des mots d'ordre simplistes et stéréotypés. C'est en tenant compte des différents facteurs de réussite d'une pédagogie, et de la complexité des interactions entre ces facteurs, que les enseignants se forment et trouvent chaque jour les leviers nécessaires pour agir. Ce que montre aussi cette enquête, c'est qu'il y a plusieurs manières d'amener les élèves à réussir les apprentissages visés. Et, en fin de compte, l'engagement des enseignants dans leur travail et dans la

recherche de solutions aux questions qu'ils se posent, leur refus du fatalisme sont les meilleurs gages de leur efficacité. ■

**JACQUES CRINON**

Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris-Est Créteil, membre du Comité de rédaction des Cahiers pédagogiques

1 Ou, pour adopter une terminologie plus rigoureuse, entre phonèmes et graphèmes.

## Déjà en 1959 !

*« Il faut, dans toute période difficile, trouver un bouc émissaire. La méthode globale est aujourd'hui responsable de tous les maux dont souffre l'école.*

*Si les enfants lisent moins bien qu'autrefois, c'est la faute à la méthode globale.*

*S'ils manquent d'attention et de concentration dans leurs devoirs, s'ils font trop de fautes dans leurs dictées ou dans leurs lettres, c'est évidemment la méthode globale qui en est la cause.*

*La discipline elle-même et donc la marche générale des établissements en sont affectées. Qu'on revienne donc à la bonne règle préalable du b.a.-ba et aux exercices méthodiques ; qu'on enseigne les bases avant d'aborder le tout, et l'éducation refleurira. L'État sera sauvé. »*

**Célestin Freinet**, « La méthode globale, cette galeuse ! », supplément à la revue *L'Éducateur* (n° 19 du 30 juin 1959).

## Ce qu'en dit Roland Goigoux

*« Nous ne proposons pas d'innovation dont nous chercherions à montrer la supériorité, nous nous efforçons seulement d'identifier les pratiques qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables. Nous faisons l'hypothèse que celles-ci présentent des caractéristiques communes qui ne coïncident pas avec les typologies archaïques ("mixte" versus "syllabique") et que plusieurs configurations de variables didactiques peuvent aboutir à des apprentissages similaires. En effet, si aucune étude comparative des "méthodes" de lecture n'a permis d'établir la supériorité de tel dispositif sur tel autre, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent, mais parce que la variable "méthode", trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente pour une telle recherche.*

*Pour comprendre ce qui différencie véritablement les choix pédagogiques opérés par les maîtres et leur effet sur les apprentissages des élèves, il est nécessaire de substituer à cette approche en termes de "méthode" une analyse reposant sur l'examen simultané d'une pluralité d'indicateurs et de dépasser les déclarations de principes pour entrer dans le détail des pratiques concrètes. »*

*Le Monde*, 31 décembre 2013, « Apprentissage de la lecture : opposer méthode syllabique et méthode globale est archaïque ».

**POUR EN SAVOIR PLUS**

« Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? », par Corinne Brisbart, à propos de la conférence de consensus autour de la lecture, organisée par le Cnesco et l'IFÉ en mars 2016.

« Lecture : et si on s'intéressait aux pratiques réelles ? », par Jean-Michel Zakhartchouk.

« Devenir lecteur, c'est aussi devenir capable de parler de ce qu'on a lu », interview de Jacques Crinon, coordonnateur du dossier du n° 516 des *Cahiers pédagogiques*.

« Devenir lecteur - L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxe des pratiques d'enseignement de la lecture », recension du livre d'Anne-Marie Chartier, Retz éditeur, 2007.

# #23 - Pour un numérique humaniste, social et culturel

**ANTIDOTE N° 23, MICHEL GUILLOU.** Qui n'a pas déjà eu l'impression d'être dépassé en voyant un enfant utiliser un ordinateur, un smartphone, une tablette ? Qui ne s'est pas demandé combien de temps il serait raisonnable de laisser les adolescents passer sur des écrans ? Est-ce pour autant une raison de bannir le numérique de l'école et de l'enseignement, comme le prônent certains ? Et d'ailleurs, a-t-on seulement le choix ?

*« Développer le numérique à l'école ? Les élèves sont déjà trop dispersés et trop souvent sur les écrans ! »*



Dessin d'Étienne Lécroart, n° 536 des Cahiers pédagogiques, « Éduquer aux médias et à l'information », mars-avril 2017.

Il fallait s'y attendre. Le numérique éducatif est aujourd'hui la cible d'un discours médiatique particulièrement confus voire convenu, nombre des journalistes des grands médias témoignant en l'espèce d'une grande méconnaissance du sujet, voire d'une très grande ignorance. Oh ! Il y a bien des exceptions, bien sûr, je peux donner des noms si besoin parmi ceux qui semblent avoir perçu les enjeux de la transformation numérique de l'école. Il s'agit souvent d'ailleurs de journalistes qui, les yeux ouverts sur les mutations de la société en cours, ont porté un diagnostic lucide et bienveillant sur les lourdes mutations qui ont



concerné ou concernent encore les médias.

C'est d'autant plus facile pour ces journalistes-là que, sur bien des aspects, la crise de l'information et des médias a beaucoup de points communs (la désintermédiation, pour l'essentiel) avec les profonds changements que connaît aujourd'hui l'école. Ce parallèle trouve sa limite dès qu'il est question des enjeux économiques, évidemment prépondérants dans le monde des médias.

Alors, c'est vrai, des journalistes mal informés relaient, sans le questionner d'aucune manière, ce qui est écrit à droite et à gauche sur le sujet, par des philosophes, des chercheurs, des politiques, dont les productions, franchement réactionnaires parfois, jouent toujours sur le registre de l'émotion. Et ça se vend très bien.

### C'ÉTAIT MIEUX AVANT

C'est le slogan qui fédère généralement le clan des sceptiques, nostalgiques du temps supposément heureux qu'ils ont passé sur les bancs de l'école républicaine. C'était mieux avant, définitivement. Il y a une variante, **lue récemment** : « *On n'a jamais fait comme ça, je ne vois pas pourquoi on changerait.* » Même si l'article est du 1<sup>er</sup> avril, ça sent le vécu, comme on dit !

Le maître, du haut de son estrade, dispensait alors ses connaissances aux cohortes disciplinées qui avaient été sélectionnées pour l'entendre, selon un rythme et un cérémonial précis et immuables. Il n'y a pas grand-chose à redire à cette nostalgie-là. Quels arguments utiliser contre ceux qui pensent que tout était mieux avant, que la société se noie dans la modernité, que les technologies sont la cause de tous les maux, que l'école est en perdition, qui n'enseigne plus le roman historique ou les langues anciennes, qui remet en question la posture magistrale immémoriale et son autorité ? Que voulez-vous dire à ça ?

Prenons **l'exemple d'un philosophe** pourtant jeune, couru des salons parisiens et des plateaux de télévision, qui pestait récemment contre les équipements de tablettes numériques dans les collèges. Ainsi, grognait-il, en parlant d'ineptie : « *Peut-on imaginer un professeur énoncer un fait, et qu'un élève aille aussitôt "vérifier" l'assertion, le reprenant "preuve à l'appui" ? Sa crédibilité et sa figure d'autorité s'en trouveraient aussitôt délégitimées aux yeux de tous.* » En effet. Que dire ? Que ce philosophe a raison, bien sûr. Oui, demain, aujourd'hui déjà à l'université comme au lycée, de nombreux élèves, les smartphones sur les genoux, vérifient et vérifieront ce que disent ou écrivent leurs professeurs. La belle affaire ! Comme si l'autorité et la crédibilité du maître n'étaient le fait que de ses propres connaissances mais pas de son talent à mettre en œuvre des situations d'apprentissage !

Mais ce bel esprit a raison au fond : le numérique change les relations sociales, le rapport à l'autorité et à l'expertise, la hiérarchie et la représentation, la transmission des savoirs, etc. Il déplace le lieu de la construction de ces derniers vers le collectif et la transversalité, il se nourrit d'une littérature complexe et subtile, il impose une réflexion globale et citoyenne. Pour enseigner aujourd'hui, il convient en effet de descendre de son piédestal et de parcourir les travées. De quoi faire peur, en effet, aux élites, politiques, médiatiques, universitaires, académiques, culturelles, qui ne comprennent aucun des ressorts de ce paradigme.

### LE NUMÉRIQUE ? MAIS DE QUOI PARLE-T-ON AU JUSTE ?

Les élites paniquent, vous dis-je. Laure Belot, journaliste au *Monde*, **expliquait très bien cela**, il y a un peu plus de trois ans, en parlant d'élites déconnectées et débordées. Elle citait alors Dominique Boullier, professeur de sociologie à Sciences-Po : « *On n'a rien compris de la culture qui est en train de transformer la façon de travailler, de se lier. La désintermédiation remet en cause les rentes de situation, qui sont vues comme des abus. Il faut apprendre à diffuser les informations, lâcher prise, collaborer, cocréer.* »

En prenant pour cible les nouvelles technologies, qui ne sont plus nouvelles depuis belle lurette, ces élites témoignent de leur incapacité à expliciter les enjeux, à simplement comprendre ce qu'est le numérique. « *Qu'on se serve ou pas des outils ou technologies numériques n'a que de faibles conséquences sur la transformation numérique de*

*l'enseignement comme sur celle de l'école en général* », disais-je il y a peu dans [un article](#) où je dénonçais la confusion savamment entretenue entre la vision utilitaire, technophile et informatique du numérique que nous proposent conjointement les contempteurs habituels du numérique éducatif, certaines des élites de l'éducation, des politiques des collectivités chargées de le mettre en œuvre et les lobbys du secteur, d'une part, et, d'autre part, une vision humaniste sociale et culturelle proposée par nombre de ceux qui en ont compris les véritables enjeux.

À l'occasion d'un [travail collectif](#) sur le sujet des humanités numériques, à la recherche d'un consensus, Élie Allouche et ses corédacteurs concluaient en proposant de « *considérer ainsi le numérique [...] comme culture, écriture et cadre de production des savoirs, et non comme une addition d'outils dont il faudrait sans cesse démontrer la plus-value* ».

### UTOPIE ET ENTOURLOUPE

Car c'est à cette injonction stupide que sont confrontés ceux qui s'essaient à promouvoir, avec le numérique, une école différente, ouverte, bienveillante, en adéquation avec son temps, où les élèves deviennent, leurs maîtres à leurs côtés, à leur rythme, acteurs de leurs apprentissages. Il faudrait ainsi [démontrer](#), pour avancer, qu'enseigner avec les outils numériques, ordinateurs, tablettes, smartphones favorise les apprentissages ? Comme si la question était celle-là et que l'école avait [le choix](#) ! Comme si le numérique n'avait déjà rien changé à la société, à l'économie, à la culture, aux relations sociales, à l'exercice de la citoyenneté et des libertés fondamentales ! Comme s'il était possible, comme le pensent aujourd'hui certains candidats à la présidence de la République, de dresser des murs autour de l'école, d'interdire, de bannir !

Comme s'il était possible, enfin, de mettre une tablette numérique devant un élève de 5<sup>e</sup> et, surtout, de ne rien changer au reste, formation des enseignants, contenus des programmes, modalités des enseignements, forme des examens, postures des acteurs, espaces, temps scolaires, gestes, et d'espérer que cet élève puisse apprendre mieux, acquérir connaissances et compétences nouvelles et devenir jeune acteur d'une citoyenneté adaptée à son temps ! Quelle utopie ! Quelle entourloupe !

La [question](#) que pose, par exemple, le chercheur Thierry Karsenti de savoir si l'usage des technologies pour écrire à l'école est un progrès ou une dérive ne vaut décidément pas tripette, en ce qu'elle laisserait accroire que les technologies, à elles seules, changent au fond les apprentissages. La seule question qui vaille, c'est celle qui interroge l'écriture aujourd'hui, dans une société imprégnée d'un numérique humaniste et social, qui ouvre l'opportunité de la publication et de l'écriture collective, cette dernière n'étant même pas abordée dans l'étude en référence.

C'est d'ailleurs cette nouvelle et enthousiasmante expérience d'une intelligence collective qui est la cause d'une extinction lente mais certaine de l'espèce des experts. Et l'école n'y échappera pas. Là sont les vrais enjeux auxquels il convient de se préparer. Ensemble. ■

**MICHEL GUILLOU**

Auteur du blog [Culture numérique](#)

### PAROLES

*« Quoi qu'il en soit, vous l'aurez compris, mon élève initié au numérique est un humaniste : faire preuve de jugement, savoir s'exprimer à l'aide de différents médias, défendre des idées de partage, participer au développement de projets communs, devenir altruiste, etc. Voilà les objectifs qui me semblent être ceux de l'école numérique. »*

**Yann Houry**, *Un centaure à l'école*, 2016.

## Ce qu'en dit Jacques-François Marchandise

*« Aujourd'hui, l'avenir de tout est supposé numérique. Le numérique comme modèle exclusif pour l'avenir est abusif. Plutôt que de s'interroger sur ce qui va changer à l'école, dans les apprentissages, la formation, avec le numérique, regardons ce que peut être l'école face à un monde traversé, voire investi par le numérique, demandons-nous ce que la culture, l'éducation peuvent apporter dans ce monde. Nous avons besoin de former des gens capables de comprendre et faire des choix, d'entrer dans des formes de citoyenneté. »*

Conférence du 19 août 2016, lors des Rencontres d'été du CRAP-Cahiers pédagogiques à Lorient.

### POUR EN SAVOIR PLUS

« Une pédagogie numérique à dimension humaine », entretien avec Michel Guillou.

« Et demain ? », Chronique de Nipédu.

« Le numérique pour changer l'école », Chronique de Nipédu.

Le hors-série numérique 38 des *Cahiers pédagogiques*, « Enseigner en primaire avec le numérique », coordonné par Armelle Legars et Ostiane Mathon.

Le n° 498 des *Cahiers pédagogiques*, « Apprendre avec le numérique », coordonné par Caroline Jouneau-Sion et Guillaume Touzé.

# #24 - Suffit-il de savoir pour savoir enseigner ?

**ANTIDOTE N° 24, PHILIPPE WATRELOT.** Il paraît que pour bien enseigner, il suffirait de maîtriser son sujet, d'avoir des savoirs universitaires disciplinaires à transmettre. Le reste serait inné, sans doute ? Drôle de métier, qui ne connaîtrait pas de gestes professionnels, qui ne nécessiterait pas de formation continue. Et si l'enseignement était plutôt un métier qui s'apprend ?

*« Que l'on permette à votre servante de croire qu'un professeur qui domine plus qu'un autre son sujet, s'il acquiert cet art si spécifique qu'est l'art d'enseigner, sera toujours le meilleur des pédagogues, et que l'agrégation est ce cadeau que fait la nation à ses enfants de leur offrir, pauvres ou riches, ce qu'elle a de meilleur. »*  
Natacha Polony, « À quoi servent les agrégés », le 25 mai 2010, [billet publié sur son blog](#).



Dessin de Charb publié dans le n° 478 des Cahiers pédagogiques, « L'éducation au développement durable : comment faire ? ».

Le débat est vieux comme l'enseignement. Le maître enseigne à ses disciples qui écoutent sa parole et apprennent ainsi. Cette image héritée de l'Antiquité continue à imprégner les esprits. La création de l'agrégation il y a 250 ans correspond à cette logique : l'excellence

académique est alors la seule manière de définir l'enseignant. Le Capes (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) est, quant à lui, créé en 1950, mais ne comporte pas non plus d'épreuves sur la capacité à enseigner.

Les choses sont un peu différentes pour l'enseignement primaire. Même si on y apprend surtout les disciplines qui vont construire la polyvalence des instituteurs et institutrices, la formation dans les écoles normales prévoit aussi une dimension pédagogique. Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (première édition en 1882) sera dans toutes les bibliothèques de ces écoles normales.

La distinction demeure jusqu'aux IUFM (institut universitaire de formation des maîtres), créés en 1990. Toutefois, les concours de recrutement des enseignants du second degré continuent à être essentiellement disciplinaires et académiques et ne comportent pas vraiment d'épreuves professionnelles (sauf dans quelques rares matières comme l'EPS). Mais la formation, y compris dans le second degré, va désormais comporter une dimension professionnelle. « *Enseigner est un métier qui s'apprend* » devient sinon une évidence, du moins une conviction partagée.

### DES IUFM AUX ESPÉ

Mais cela ne va pas de soi pour tout le monde. Un ministre de l'Éducation (Luc Ferry) proclamait, il y a quelques années à l'Assemblée, qu'il suffisait de maîtriser des connaissances pour savoir enseigner. Et en 2010, c'est un de ses successeurs, Xavier Darcos, qui, pour des raisons budgétaires, supprime l'essentiel de la formation initiale des enseignants. Ceux-ci se retrouvent à temps plein dans des classes, avec seulement quelques heures de formation au cours de l'année. C'est la formation sur le tas avec un tuteur, qualifiée de « compagnonnage », qui devient la règle dominante.

La loi de refondation va supprimer les IUFM et les remplacer par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ) et rétablir la formation en alternance (moitié du temps en classe, l'autre moitié en formation). Les concours vont être rénovés et comporter, dans le second degré, des épreuves dites « professionnelles ».

On pourrait se dire que la question est réglée et ne fait plus débat. Pourtant, aujourd'hui encore, on parle bien trop souvent de l'enseignement comme d'un art ou d'une vocation. Tout ce vocabulaire repose sur l'idée implicite qu'il n'est pas nécessairement utile d'apprendre à enseigner. De la bonne volonté, du bon sens et de solides connaissances suffiraient pour faire de vous un enseignant.

Un expert, un savant, n'est pas forcément a priori un bon enseignant. Certes, il est important de bien connaître sa discipline d'enseignement, ne serait-ce que pour se sentir à l'aise et que cela se voie dans la classe. Les problèmes de discipline sont bien souvent des problèmes de discipline ! Ensuite, il est important d'être passionné pour faire partager la saveur des savoirs. Mais il y a évidemment un gros travail de transposition didactique : savoir organiser une séquence de cours, choisir l'ordre des concepts et des méthodes, repérer les résistances et difficultés aux apprentissages, tout cela s'apprend et n'est pas inné.

### FAIRE APPRENDRE

Il ne s'agit pas seulement de transmettre mais de faire apprendre. Ce simple changement de perspective conduit à repenser la manière de faire cours. Le modèle strictement transmissif où l'on considère le cerveau des élèves comme un vase à remplir trouve très vite ses limites. Et aujourd'hui, on ne peut faire l'impasse dans une formation d'enseignant sur la connaissance des mécanismes d'apprentissage.

Et puis, pour faire apprendre, il faut déjà établir le contact. On ne peut pas ne pas tenir compte de la dimension affective et relationnelle de l'enseignement. Savoir motiver les élèves et les embarquer dans les apprentissages suppose qu'on crée un climat propice et qu'on sache gérer une classe. L'expert ne doit pas non plus oublier qu'il est un ex-pair. L'empathie, la compréhension des erreurs pour y apporter une remédiation ne sont pas des postures faciles à trouver. D'autant plus quand on est un ancien bon élève. Tous ces éléments doivent aussi faire partie d'une formation digne de ce nom. Cela passe par une

approche réflexive sur ses pratiques qui trouve mieux sa place au sein d'un collectif.

On pourrait se dire que tout cela s'apprend sur le tas. On a aussi évoqué le compagnonnage comme un mode de formation pertinent. Le mot n'est pas innocent et nous renvoie à l'histoire. L'apprenti observe le maître en train de faire pour reproduire ensuite les gestes et les techniques. Cette méthode a été très efficace, pour ne rien changer ! La transmission par cette seule méthode conduit au conservatisme et à l'immobilisme. Et elle fait fi aussi de la personnalité de chacun et de la nécessité de trouver son propre style d'enseignement. C'est plutôt par la confrontation de plusieurs regards, de plusieurs formateurs et de ses pairs qu'on parvient à construire sa compétence d'enseignant et à justifier ses choix pédagogiques.

Il y a aussi un principe d'isomorphisme : on enseigne souvent comme on a été formé. Si l'on veut que le métier change, il ne faut pas seulement enseigner la pédagogie, il faut la faire vivre avec des dispositifs de formation variés, qui mettent les stagiaires en situation d'activité. C'est parce qu'ils l'auront vécu dans leur formation qu'ils seront mieux convaincus de leur transférabilité dans leur propre enseignement.

### SAVOIR ENSEIGNER

Savoir enseigner est donc aussi un savoir. Ce n'est pas seulement le produit de l'expérience, car celle-ci doit être formalisée et faire l'objet d'une démarche réflexive. « *Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, mais il n'y a rien de plus théorique qu'une bonne pratique* », disait le psychologue Kurt Lewin. Penser sa pratique, non seulement cela s'apprend, mais cela se fait mieux dans la confrontation, la coopération et la mutualisation. Il y a aussi à comprendre le fonctionnement du cerveau, des mécanismes de l'apprentissage et de l'attention ainsi que des mécanismes sociaux qui peuvent agir sur les élèves. Et connaître aussi le fonctionnement de cet être si particulier qu'on a quelquefois tendance à oublier quand on est adulte : l'enfant, l'adolescent.

Et puis, il est bon de rappeler que le métier d'enseignant ne se réduit pas à la seule transmission des connaissances, mais qu'il comporte aussi de nombreuses autres dimensions qui doivent faire l'objet d'un apprentissage : travailler avec les parents, en partenariat, conduire des projets, des réunions, permettre l'orientation des élèves, etc.

Enfin, quand bien même on considérerait que seules les connaissances sont utiles pour enseigner, il faudrait de toute façon les actualiser et les renouveler. Mais plus généralement, il faut bien admettre qu'on n'est pas formé une fois pour toutes. La formation initiale ne doit être considérée que comme une étape : tous les personnels devraient avoir droit à une formation continue substantielle. Confieriez-vous votre santé à un médecin qui se vanterait de ne s'être jamais formé depuis sa sortie de la faculté de médecine ?

Enseigner est un métier qui s'apprend, collectivement et tout le temps ! ■

**PHILIPPE WATRELOT**

Enseignant de SES, formateur à l'ESPÉ de Paris, ancien président du CRAP-Cahiers pédagogiques

### PAROLES

*« Pourtant, pour qu'un enseignant s'intègre de façon efficace dans le contexte de son nouveau métier, au sein du système éducatif dans son ensemble ou à l'échelle de son établissement, il est important qu'il ait une idée claire et précise de ce que l'État attend de lui, des valeurs du système dont il est désormais membre, des compétences essentielles qu'il est supposé mettre en œuvre, des valeurs qu'il doit transmettre et que tout ceci constitue pour lui une sorte de contrat ou de charte avec son employeur et avec la nation. »*

Rapport du Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation, présidé par Daniel Filâtre, « [Vers un nouveau modèle de formation tout le long de la vie](#) », novembre 2016.

## Ce qu'en dit Ernest Lavisse

*« Au régiment, on apprend au simple soldat à commander, en le mettant devant un peloton de soldats : j'imagine qu'il commanderait mal un peloton de généraux. La leçon qui sera faite devant le jury d'agrégation pourrait donc être très bonne en elle-même, et détestable si on la transposait devant un auditoire de vrais élèves. Et si le candidat parlait devant le jury comme il le ferait devant des élèves de 4<sup>e</sup>, l'épreuve aurait un caractère de puérilité qui étonnerait fort les juges. L'étudiant prépare donc à la faculté ses leçons sans aucune préoccupation pédagogique et, quand il se trouve pour la première fois devant de véritables élèves, il n'a jamais réfléchi sur la façon de leur parler [...]. Il faut donc organiser dans les facultés l'apprentissage du professorat [...] et charger celui des maîtres qui aura l'aptitude la plus marquée pour cet office de diriger cette préparation pédagogique. Il mettra les futurs professeurs en contact avec la vie réelle, soit en demandant au recteur d'envoyer à la faculté de temps à autre une classe de lycée, soit en envoyant lui-même les étudiants au lycée [...]. Les élèves de faculté recevraient ainsi une éducation professionnelle qui n'a été donnée jusqu'ici à aucun professeur de l'enseignement secondaire. »*

*Questions d'enseignement national, 1885.*

### POUR ALLER PLUS LOIN

« Des avis qui convergent », lecture croisée de six rapports », par Nicole Priou.

Hors-série numérique n° 43 des *Cahiers pédagogiques*, « Débuter dans l'enseignement », coordonné par Sylvain Connac et Catherine Rossignol.

Hors-série numérique n° 23 des *Cahiers pédagogiques*, « Animer des formations - outils et dispositifs », coordonné par Roxane Caty-Leslé et Philippe Watrelot.

# #25 - Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système

**ANTIDOTE N° 25, PHILIPPE MEIRIEU.** Mettre l'élève au centre du système n'a rien à voir avec la consécration de l'enfant roi. Postuler l'éducabilité de chaque enfant élève, ce n'est pas renoncer à la transmission de savoirs. Démonstration.

*« On a voulu mettre l'élève au centre, lui faire construire son savoir et, du coup, ils n'apprennent plus rien de solide et les inégalités se renforcent. »*

La légende voudrait que l'expression « *l'élève au centre* » soit apparue, dans les années 1980, sous la plume de pédagogistes notoires, adeptes de la non-directivité et partisans acharnés de l'enfant roi ; reprise dans la loi d'orientation de 1989 proposée par Lionel Jospin, elle marquerait l'abandon de toute exigence et soumettrait définitivement les enseignants aux caprices d'enfants désormais promus maîtres du monde. Hélas (heureusement, plutôt !), il n'en est rien.

L'expression ne figure même pas dans la loi de 1989 (mais dans un rapport annexé) et elle est bien plus ancienne. En effet, la formule « *l'école centrée sur l'élève* » émane d'un mathématicien allemand, directeur d'école normale, député au Parlement de Prusse, Adolph Diesterweg (1790-1866) et fut reprise en 1892 par Octave Gréard (1828-1904), collaborateur de Jules Ferry, ancien élève de l'École normale supérieure, membre de l'Académie française et promoteur infatigable d'un enseignement culturel exigeant en faveur des filles, jusqu'alors écartées du lycée. Et Jean Zay lui-même, ministre de l'Éducation nationale du Front populaire, assassiné à la fin de la Seconde Guerre mondiale par la milice, signera, dans le *Journal officiel* du 9 octobre 1938, un texte qui se termine par ces mots : « *Vers l'élève, centre commun, tous les efforts ne doivent-ils pas converger ?* »

## **OUI, L'ENSEIGNEMENT DOIT AIDER L'ÉLÈVE À APPRENDRE !**

C'est que cette formule n'a rien de scandaleux, bien au contraire. D'abord, parce qu'elle évoque l'élève et non pas l'enfant. L'élève, ce n'est pas l'enfant tel qu'il est parfois représenté dans l'imaginaire collectif : doux, gentil, curieux, spontanément créateur et collaborant amicalement avec tous ses semblables, sous le regard admiratif d'adultes spectateurs. L'élève, c'est l'enfant confronté à des apprentissages qui lui sont imposés (les programmes), dans un cadre structuré (l'école), obéissant à des principes rigoureux : l'exigence de précision, de justesse et de vérité doit toujours l'emporter sur la loi du plus fort et sur tous les phénomènes d'emprise. L'élève, c'est celui que l'on élève, ou, plus exactement, que l'on aide à s'élever.

Car là est bien l'un des enjeux majeurs de la pédagogie, là où elle rompt radicalement avec la pensée magique : « *L'instruction est obligatoire, mais l'apprentissage ne se décrète pas.* » Nul ne peut apprendre à nager à la place de quiconque, pas plus que nul ne peut décider de prendre la parole à la place de quiconque devant un groupe, de se lancer dans l'écriture d'un poème, de s'engager dans la résolution d'un problème de mathématiques ou de partir en forêt, seul, avec une carte et une boussole. Apprendre, comme le notait déjà Aristote dans



*l'Éthique à Nicomaque*, c'est « faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ». Et apprendre, comme l'expliquent bien Vladimir Jankélévitch ou Michel Serres, c'est « se jeter à l'eau », s'engager, quitter ses certitudes et ses habitudes pour prendre le risque de l'inconnu. Or, voilà justement quelque chose que seul un sujet peut faire. Qu'il est le seul à pouvoir faire, mais qu'il ne peut pas faire seul !

### PAS DE DÉMISSION

Tout est là ! Et Jean-Jacques Rousseau le formulait déjà très bien dans *l'Émile* : « *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant rien* » : « tout faire », parce qu'on n'a jamais fini de réunir les conditions qui facilitent chez l'élève l'engagement dans l'apprentissage ; « *en ne faisant rien* », parce qu'on ne peut pas s'engager à sa place ! Aucune démission dans cette démarche ! Tout au contraire ! L'éducateur, le maître, l'enseignant n'ont jamais fini de mettre en place ce qui va faciliter l'acte d'apprendre. Il leur faut d'abord construire un « *espace hors menaces* », comme le disait le psychanalyste Jacques Lévine : un espace où l'on peut tâtonner sans craindre de se mettre en danger, s'essayer sans appréhender d'être humilié si l'on ne réussit pas du premier coup, proposer une réponse sans avoir peur d'être définitivement identifié à son erreur si l'on se trompe.

Mais cela ne suffit pas, bien sûr : il faut aussi construire une situation d'apprentissage, avec une tâche à réaliser et un objectif à atteindre (la tâche, c'est ce que l'on fait et ce qui se voit ; l'objectif, c'est ce que l'élève stabilise dans sa tête et qui demeure bien au-delà de la réalisation de la tâche) ; il faut que cette situation d'apprentissage soit parfaitement intelligible par toutes et tous, que les consignes en soient explicites et sans ambiguïté, que le système de contraintes et de ressources soit conçu de telle manière que chacun et chacune puisse progresser, en accédant à un savoir qui lui soit tout à la fois difficile et accessible, accessible et difficile (c'est-à-dire, comme l'explique le psychologue russe Lev Vygotski, dans sa « *zone proximale de développement* »).

Il faut, enfin, que l'adulte reste présent tout au long du processus, pour mettre en place les rituels collectifs qui construisent l'attention et permettent la focalisation sur un objet de travail donné, pour rappeler les étapes nécessaires au bon déroulement de la séquence, pour fournir les explications qui pourraient manquer, et tout cela avec ce regard bienveillant qui donne confiance et courage à la fois. Alain, ce philosophe pourtant peu suspect de sympathies pour une « *non-directivité échevelée* », disait qu'il y a une manière d'interroger qui tue la bonne réponse ; il y a aussi, à contrario, une manière d'interroger qui facilite l'émergence de la bonne réponse.

### CONSTRUCTION DU SAVOIR

Et c'est le même Alain qui expliquait dans ses célèbres *Propos sur l'éducation*, « *les cours magistraux sont temps perdu. Les notes prises ne servent jamais* », prolongeant ainsi la grande tradition républicaine énoncée par Jules Ferry au Congrès pédagogique du 2 avril 1880 : « *Les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement tendent à se répandre et à triompher : ces méthodes consistent non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver ; [elles] se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la curiosité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien.* »

Comprenons donc bien que l'expression « *l'enfant doit construire son propre savoir* » ne signifie en rien « l'enfant construit seul son propre savoir ». Elle signifie que l'apprentissage est un métabolisme, un processus par lequel ce qui vient de l'extérieur est intériorisé, transformé, et participe de ce que les psychologues nomment le « *processus de subjectivation* ». Pas d'apprentissage sans transformation, sans activité intellectuelle qui modifie et enrichit la personne. Pas d'apprentissage sans ce que l'on nomme aujourd'hui un « *conflit sociocognitif* » : ce qui vient du dehors entre en interaction avec ce qui existe au-dedans (des représentations, des croyances, des stéréotypes, etc.), l'interroge, le déstabilise, le remet en question et l'enrichit tout à la fois, pour que l'élève accède à un niveau supérieur

de compréhension et de connaissance.

### LES LIMITES DU PRINCIPE D'INTELLIGIBILITÉ SUFFISANTE

En réalité, dire que l'élève doit construire son savoir, c'est dire tout simplement que l'élève doit travailler, que ça doit travailler dans sa tête ! Et, bien sûr, c'est cela le vrai critère : une pédagogie est efficace quand elle fait travailler vraiment chacun et chacune des élèves. Ce qui n'exclut nullement la pratique de l'exposé (du maître ou d'un autre élève), celle de la lecture (quand elle s'assortit d'un vrai travail sur le texte), de la vision d'un film ou d'une représentation théâtrale (quand cela s'accompagne d'une réflexion), d'un temps de silence, voire de méditation (quand on aide l'élève à fixer son attention) et, évidemment, de moments d'exercices individuels ou collectifs. L'amalgame entre la construction du savoir par l'élève et le bricolage généralisé est une imposture construite de toutes pièces pour discréditer le travail pédagogique et réduire l'enseignement au principe d'intelligibilité suffisante.

En effet, nul ne peut contester qu'enseigner suppose de maîtriser ce que l'on enseigne et, même, que cela nécessite d'explorer et de réinterroger sans cesse ce que l'on sait, pour le rendre le plus intelligible possible à autrui. Cette réduction du métier d'enseignant au principe d'intelligibilité suffisante s'est, évidemment, toujours heurtée à la résistance de ceux et celles qui n'avaient pas envie d'apprendre ou n'en avaient pas acquis les capacités (d'attention, de compréhension). Mais tant que ces résistances étaient considérées comme la part inévitable d'échec et tolérées tant du point de vue social que politique, ce principe était suffisant pour définir le métier d'enseignant et en structurer la formation.

### LE POSTULAT D'ÉDUCABILITÉ

La modernité éducative inaugurée par le docteur Jean Itard, en 1800, qui veut, contre toute attente, éduquer Victor, le sauvage de l'Aveyron (considéré alors par tous les experts comme un « *débile de nature* »), et par Henri Pestalozzi qui, en 1799, va tenter d'instruire les orphelins de Stans qui, pourtant, le rejettent violemment, va engager un mouvement qui change radicalement la donne.

Cette modernité éducative fait du postulat d'éducabilité le principe pédagogique par excellence et, progressivement, ce projet est relayé tant par les institutions que par tous les citoyens. Sans rien enlever à l'impératif, pour enseigner, de l'intelligibilité des savoirs (qui garde évidemment un pouvoir heuristique essentiel), il remet en question son caractère suffisant : il ne suffit plus qu'un savoir soit parfaitement maîtrisé et intelligible par le maître pour qu'il soit transmis. Il faut que le maître construise des situations qui soient tout à la fois de plus en plus mobilisatrices pour les élèves (la motivation ne peut plus être, en effet, un préalable à l'enseignement, elle en est un des objectifs), de plus en plus rigoureuses (avec un ensemble de contraintes et de ressources bien construites), et de mieux en mieux accompagnées (avec des enseignants qui ne délèguent pas l'essentiel de leur mission, faire travailler l'élève, aux parents ou aux officines extrascolaires qui spéculent honteusement sur l'anxiété des familles).

Centrer l'enseignement sur l'élève, lui permettre de construire ses savoirs dans des situations élaborées et régulées par les enseignants sont donc des impératifs de la démocratisation de la réussite que tout le monde appelle de ses vœux. Cela est tout le contraire d'une démission : c'est le corollaire de notre légitime et collective ambition. Cela n'est pas contradictoire avec des temps de formalisation individuelle et collective sous l'autorité (les pédagogues, contrairement aux idées reçues, n'ont nullement peur de ce mot !) de l'enseignant. Cela n'est pas incompatible (tout au contraire) avec un travail exigeant sur des objectifs et des œuvres de haut niveau, pas plus que cela ne doit faire oublier la question de la consolidation des savoirs sur la durée, aujourd'hui largement sacrifiée au profit de la rentabilité immédiate à l'examen.

### LA PÉDAGOGIE PLUS QUE JAMAIS !

Mais, dira-t-on, comment expliquer, alors que, comme le montrent de très nombreuses enquêtes internationales et recherches universitaires, les inégalités se creusent dans le

système éducatif français ? Si les injonctions pédagogiques, de Jules Ferry à Octave Gréard et de Jean Zay à Lionel Jospin, ont été mises en œuvre, alors elles ne seraient ni pertinentes, ni efficaces ! Les choses sont un peu plus complexes que cela.

D'abord, évidemment, l'école n'est pas toute-puissante et les phénomènes de ségrégation urbaine et la crise économique, la montée de l'individualisme social et la mise en concurrence des établissements, les effets de la disqualification de l'écrit dans la société de la com', les ravages psychiques sur les capacités d'attention des technologies numériques mal maîtrisées, la relativisation et le scepticisme généralisés dans l'ère de la postvérité, tout cela érode le projet scolaire et vient contrecarrer bien des efforts qui sont faits par ailleurs.

Ensuite, comme l'a très bien montré Antoine Prost, les injonctions pédagogiques se sont toujours trouvées en position d'affrontement avec une hiérarchie modélisatrice qui, dans notre système scolaire, amène les enseignants à caler systématiquement leurs pratiques sur celles de leurs collègues qui occupent les places les plus prestigieuses avec les plus hauts salaires : comme ces collègues enseignent à des adolescents ou à de jeunes adultes qui ont trouvé leur panoplie d'élève au pied de leur berceau, ils peuvent se contenter du principe d'intelligibilité suffisante qui, lui, fait de gros dégâts avec la masse des élèves de collège. Par ailleurs, on doit souligner les errances, voire la déshérence de la formation initiale et continue des professeurs, alors même que les exigences à leur égard ne cessent d'augmenter, et que l'on continue à nommer de très nombreux enseignants débutants dans les établissements les plus difficiles.

Mais tout cela n'exonère pourtant pas complètement les pédagogues de leurs responsabilités. Il est possible que l'on ait, de temps en temps, utilisé un jargon inutile ; il est dommage que l'on ait parfois employé en pédagogie un vocabulaire issu du management qui a pu laisser entendre que le paradigme de la société du contrôle l'emportait sur celui de l'émancipation ; il est vrai que l'insistance sur les méthodes a pu être perçue (à tort !) comme une manière de sous-estimer les contenus. De même, du côté de l'institution scolaire, les injonctions et instructions sur l'innovation ont, bien souvent, eu du mal à se concrétiser et, malgré de fort belles réalisations (malheureusement insuffisamment valorisées), la machine école continue à exiger de ceux qui innovent bien plus que de ceux qui campent dans la routine. Conséquence : l'innovation est suspecte dans le service public et l'on commence à voir se développer l'idée qu'elle ne peut se développer qu'à sa marge !

On aurait tort, pourtant, de se décourager. La pédagogie pourra encore subir de fortes attaques de la part de ceux qui ne la connaissent guère et n'y voient que gesticulations inutiles. Elle sera, peut-être même, comme à d'autres moments de son histoire, repoussée dans les marges, avec les élèves en rupture ou handicapés. Mais elle ne mourra pas. Elle continuera même à se développer, dans les classes ordinaires, avec tous ceux et celles qui croient en l'éducabilité des humains et ne confondent pas l'éducation des élèves et la fabrication de clones standardisés. La pédagogie n'en a jamais rabattu sur les savoirs ni sur la formation de la liberté. Elle a toujours lié les deux dans un combat pour une démocratie à visage humain. Et, de cela, nous en avons, plus que jamais, besoin. ■

**PHILIPPE MEIRIEU**

Professeur émérite des universités en sciences de l'éducation

## PAROLES

*« C'est [l'enfant] votre plus sûr auxiliaire, votre collaborateur le plus efficace. Faites en sorte qu'il ne subisse pas l'instruction, mais qu'il y prenne une part active et vous aurez résolu le problème. Au lieu d'avoir à le faire avancer malgré lui en le trainant par la main, vous le verrez marcher joyeusement avec vous. »*

**Ferdinand Buisson**, aout 1878, à la Sorbonne, devant les instituteurs délégués à l'Exposition universelle de Paris.

## Ce qu'en dit Émile Durkheim

*« Il y a, tout d'abord, un vieux préjugé français qui frappe d'une sorte de discrédit la pédagogie d'une manière générale. Elle apparaît comme un mode très inférieur de spéculation. Par suite de je ne sais quelle contradiction, alors que les systèmes politiques nous intéressent, que nous les discutons avec passion, les systèmes d'éducation nous laissent assez indifférents, ou même nous inspirent un éloignement instinctif. [...] Je ne m'arrêterai pas à montrer combien cette espèce d'indifférence et de défiance est injustifiée. Il y a des vérités sur lesquelles on ne saurait indéfiniment revenir. La pédagogie n'est autre chose que la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation. Comment donc est-il possible qu'il y ait un mode quelconque de l'activité humaine qui puisse se passer de réflexion ? Aujourd'hui, il n'y a pas de sphère de l'action où la science, la théorie, c'est-à-dire la réflexion ne vienne de plus en plus pénétrer la pratique et l'éclairer. Pourquoi l'activité de l'éducation ferait-elle exception ? »*

« L'évolution pédagogique en France », cours donné en 1904.

# Ours

---

Ce numéro des *Cahiers pédagogiques* est mis à votre disposition sous forme numérique dans le cadre d'une licence Creative Commons : vous pouvez reproduire tout ou partie de son contenu, en format papier ou numérique, sous réserve de mentionner sa provenance et de ne pas en faire une utilisation commerciale.

Pour toute question, vous pouvez nous contacter :

par courriel : [crap@cahiers-pedagogiques.com](mailto:crap@cahiers-pedagogiques.com)

par téléphone : 01 43 48 22 30.

n° CPPAP : 717G81944. Imprimé par nos soins.

Directrice de publication : Françoise Colsaet.

Rédaction en chef : Pierric Bergeron, Cécile Blanchard. ■