

Merci la pédagogie...

41e Congrès SER

Le 22 septembre 2007 à Genève

Participation gratuite, inscription sur le site www.le-ser.ch

Au-delà des réformes et des contre-réformes, au-delà des critiques et des modes, c'est le génie ordinaire des enseignantes et des enseignants qui fait la valeur de l'école.

La pédagogie agace → page 26

La contention ou l'éducation? → page 28

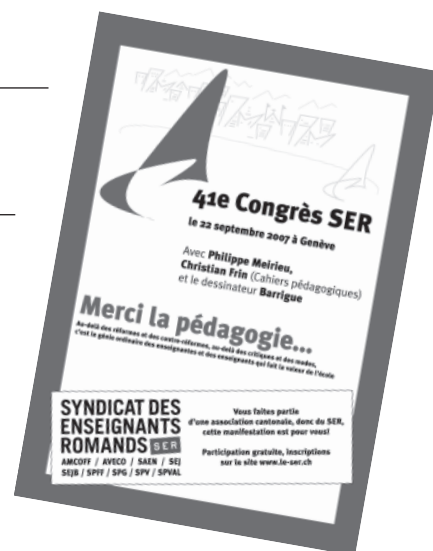
Pour la pédagogie → page 30

Un manifeste pour les pédagogues → page 33

A propos de... → page 34

Le précédent congrès à Genève → page 38

Le programme de la journée → page 40



La pédagogie agace

Par un tour de passe-passe particulièrement grave, la pédagogie est identifiée aujourd'hui comme la cause de ce contre quoi elle lutte depuis toujours: l'inattention et le désintérêt, la facilité et le caprice, la médiocrité et la violence. Qu'on discute de ses propositions, rien de plus normal. Les pédagogues, d'ailleurs ne s'en sont jamais privés.

(...) Mais ces débats s'inscrivent à l'intérieur d'un même questionnement fondateur: quelles situations mettre en œuvre pour permettre à tous les élèves d'apprendre? Ils témoignent d'une même exigence: ne jamais désespérer de quelqu'un. Ils participent d'une même espérance: ne laisser personne à l'extérieur du cercle de l'humain.



© Gianni Chiarini

Les antipédagogues, eux, ignorent ces débats et disqualifient *a priori* toute réflexion pédagogique. Ils dénoncent systématiquement comme des malfaiteurs tous ceux et toutes celles qui consacrent leur énergie à imaginer des moyens plus efficaces pour faire apprendre et permettre de grandir... Or, il y a dans cette dénonciation, tout à la fois, une ignorance complète de notre histoire, un grave danger pour notre démocratie, un aveuglement préoccupant sur les évolutions de nos sociétés et un malentendu qu'il faut absolument lever.

Les antipédagogues ignorent notre histoire. C'est, en effet, Jules Ferry lui-même, dans un discours prononcé le 2 avril 1880, qui affirme: «*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 spontanéité de l'enfant, pour en surveiller et diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il ne comprend rien.*» Voilà donc un dangereux soixante-huitard qui destitue le professeur pour lui substituer un «animateur» socioculturel! Il fait d'ailleurs, contre toute attente, des émules parmi le corps des très sérieux inspecteurs généraux: ces derniers signent, en effet, le 13 septembre 1890, dans le *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, une circulaire dans laquelle ils affirment que l'objectif de l'enseignement est d'«habituer les élèves à trouver eux-mêmes les informations dans les documents»: dangereux précurseurs des Travaux personnels encadrés, des Itinéraires de découverte et autres

démarches documentaires! En octobre 1952, Charles Brunold, physicien, directeur de l'enseignement du second degré, affirme lui aussi: «*Il ne s'agit plus d'offrir aux élèves un bilan de connaissances, mais de montrer par quelles voies l'esprit est parvenu à de telles acquisitions.*» Voilà de quoi inquiéter, déjà, les partisans de ce que Brunold dénonce comme «une pensée dogmatique et déductive». Plus encore, et l'inimaginable presque: C'est Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale du Front populaire, assassiné à la fin de la Deuxième Guerre mondiale par la milice, qui signe, dans le *Journal officiel* du 9 octobre 1938, un texte qui se termine par ces mots: «*Vers l'enfant, centre commun, tous les efforts ne doivent-ils pas converger?*»

En réalité, les contempteurs du pédagogisme défendent la culture en faisant preuve, en matière pédagogique, d'une sidérante inculture! Ils croient que ce qu'ils dénoncent a émergé avec Mai 68, alors qu'il s'agit d'un mouvement porté par l'Éducation populaire depuis l'affaire Dreyfus et formalisé par les Compagnons de l'Université nouvelle dès 1918. Un mouvement qui, effectivement, ne se résigne pas à ce que les «héritiers» accèdent seuls aux savoirs et que les autres en soient écartés, un mouvement qui tente de lier dans le même acte, transmission et émancipation. (...)

Les antipédagogues font peser sur notre démocratie un terrible danger. (...) Pour eux, l'égalité en éducation serait synonyme de médiocrité. On rougit d'avoir à rappeler que l'égalité n'est pas l'uniformité, que l'égalité devant l'instruction et l'accès de tous aux fondamentaux de la citoyenneté sont consubstantielles au projet démocratique. Que, dès lors que «le peuple fait la loi», chaque individu doit pouvoir comprendre le monde et ses enjeux. Que l'égalité d'accès à ce que «nul ne doit ignorer» n'interdit nullement, bien au contraire, l'accès de chacun à l'excellence dans un domaine qu'on lui aura fait découvrir et qu'il aura choisi. On s'inquiète aussi, en ces temps d'emprise des tribus de toutes sortes, qu'on écarte si vite l'interrogation fondamentale de la tradition pédagogique: comment un processus de transmission peut-il être *simultanément* un processus d'émancipation? Comment accéder à la pensée critique, s'autoriser à s'exhausser au-dessus des prêts-à-porter idéologiques? Ce qu'on dénonce comme le pédagogisme n'est

« Ne jamais désespérer de quelqu'un, ne laisser personne à l'extérieur du cercle humain »



rien d'autre que l'effort pour penser, *en même temps*, transmission et émancipation. (...)

En réalité, la critique de la pédagogie, camouflée sous les oripeaux de la défense de la culture et de l'ordre scolaire, est un retour à la pensée magique: l'apprentissage s'effectuerait par décret, parce que les adultes le décident et que les enfants, sous leur emprise légitime, n'auraient qu'à se soumettre à leurs injonctions. Un pas de plus et c'est l'éloge de l'hypnose... en attendant de mettre les élèves sous électrodes! En même temps, le refus de la pédagogie signe une conception radicalement matérialiste et marchande de l'École: les connaissances sont des biens que l'on met sur le marché et que s'approprient ceux qui peuvent et veulent bien les acheter...

Et puis, avec ses états d'âme horripilants, sa culpabilité permanente à l'égard des exclus, sa sempiternelle repentance vis-à-vis de ceux qui n'ont pas trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau, la pédagogie agace. Elle met en rage ceux qui vivent les savoirs comme des évidences et «ne comprennent pas qu'on ne comprend pas». Elle horripile les faux savants et les vraies Académies, tous ceux qui sont passés du côté de la certitude virile et ne s'encombrent plus de doutes et de tâtonnements inutiles. Allez, avouons-le franchement: la pédagogie n'est pas

faite pour les «gagnants»... ce n'est pas «une affaire d'hommes», de «vrais»! On la tolère en maternelle, on se résigne à y faire appel pour les tout jeunes enfants, les oubliés de la croissance et les handicapés de la vie... Mais, pour les autres, bon sang, foin de ces prothèses et de ces fadaises! Un peu de tenue, s'il vous plaît! Silence et garde-à-vous devant Verlaine, Mercator et Pythagore! Puisqu'on vous dit que c'est important, qu'il suffit de vous rendre spirituellement disponible, d'oublier tout ce que vous vivez par ailleurs, de partir en classe comme au combat... de vous comporter en mec, quoi! Halte au compassionnisme féminin, aux gesticulations des vieux pédophiles, aux bricolages des éclopés de la science reconvertis dans la didactique! Vive les enseignants décomplexés! Arrêtez de vous prendre la tête avec ces histoires à dormir debout où il est question de désir et de motivation, de consignes et de ressources, d'objectifs et de situations d'apprentissage! Fermez ce livre d'un autre âge. Rambo est arrivé à l'école (...): nous sommes sauvés!

Mais l'éducation et la démocratie, comme l'éducation à la démocratie, sont, elles, gravement menacées. ●

¹ A paraître en sept. 2007 dans «*Pédagogie: le devoir de résister*» de Philippe Meirieu, chez ESF éditeur.

« En réalité, la critique de la pédagogie est un retour à la pensée magique »

Rien de nouveau sous le soleil...

Le SER avec ses quarante congrès et le journal Educateur ont une très longue histoire dans laquelle il est bon de se replonger pour constater qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil. Merci à Josianne Thévoz et à Liliane Palandella de nous avoir repêché ces quelques extraits savoureux.

1867: L'Éducateur no 1, 1er janvier 1867

Tiré de Vœux d'un instituteur pour l'année 1867, A. Biolley

(...) Je souhaite que l'école et la famille se donnent la main pour marcher ensemble vers le même but: le développement de la jeunesse, et que réciproquement il y ait entre elles aide, support, concorde et affection; (...) que (les parents) n'écourent pas avec tant de faiblesse et de complaisance les rapports qui leur sont faits sur l'école et sur ceux qui la dirigent, et qu'ils donnent aussi *quelquefois* raison aux maîtres. (...)

La contention ou l'éducation?

L'école ne va pas bien parce que ses moyens ont été progressivement réduits, que les budgets pédagogiques ont été renvoyés aux collectivités locales et à l'inégalité, que la hiérarchie s'est enkystée sur des postures autoritaristes, que les parents n'ont plus confiance dans l'institution, que l'opinion imagine qu'on retrouvera la qualité par la mise en concurrence systématique et non par le renforcement du service public. L'école ne va pas bien, surtout, parce que les professeurs ont perdu confiance et que leur métier est devenu de plus en plus difficile...



Classer, organiser, hiérarchiser, est devenu plus difficile

« Nos élèves se caractérisent par deux phénomènes: ils sont «surexcités» et «surinformés» »

La question de fond, à mes yeux, n'est pas la baisse de niveau (sauf dans le domaine de l'orthographe grammaticale): nos élèves ne sont ni moins intelligents, ni moins cultivés, ni moins inventifs, ni moins rigoureux que ceux d'il y a vingt ou cinquante ans. En revanche, ils se caractérisent par deux phénomènes qui reviennent en permanence dans le discours des enseignants: ils sont «surexcités» et «surinformés».

«Surexcités»: beaucoup de classes, même dans les établissements considérés comme «faciles», sont devenues de véritables «cocottes-minute» au bord de l'explosion. Non que les élèves y

soient systématiquement violents, mais ils ne parviennent pas à se concentrer, à s'adonner à un travail sur la durée, à s'impliquer vraiment dans un projet. La fatigue physique (nos enfants perdent régulièrement du temps de sommeil depuis trente ans), les situations sociales et familiales de plus en plus difficiles, la toute-puissance des images sidérantes, le triomphe du zapping, la machinerie publicitaire... sont venus à bout des capacités d'attention de bien des élèves. L'enseignant est ainsi contraint de tenter de «refaire le calme» en permanence. Il y arrive parfois. Souvent, il s'épuise complètement dans cette tâche. Et, de temps en temps, il est complètement vampirisé par quelques «enfants bolides» qui mettent en danger la classe par leurs passages à l'acte.

«Surinformés»: alors que l'école avait, sinon le monopole, du moins la part belle dans la dispensation des informations, elle est aujourd'hui complètement dépassée. Il y a cinquante ans, on rangeait, dans la «bibliothèque mentale» de nos élèves quelques livres par an, de beaux livres dorés sur tranche, étudiés en classe de la première à la dernière page. Aujourd'hui, la «bibliothèque mentale» de nos élèves ressemble à ma boîte aux lettres après quinze jours d'absence: on y trouve de tout: des prospectus publicitaires, des journaux d'information, des factures, des documents administratifs, des lettres d'amis, quelques livres de circonstance, rarement un texte qui ait une quelconque chance d'affronter la durée. Et, avant que nos élèves aient eu le temps de regarder, examiner, évaluer, trier cette masse de messages hétéroclites qui leur arrivent de toutes parts, de nouveaux documents, de nouvelles images sont déjà arrivés, provoquant un désordre mental extraordinaire. Comment s'étonner, alors, que le travail scolaire qui exige une capacité à classer, organiser, discriminer, hiérarchiser, soit devenu plus «difficile»? Il est complètement à contre-courant.

(...)

Dans ces conditions, les pédagogues n'ont pas à renier leurs valeurs, ni leur capacité d'insurrection. Il est, plus que jamais, important de s'insurger contre le sort fait à l'enfant et à l'adolescent: réduits à des consommateurs ou à des prescripteurs d'achat, ils sont totalement instrumentalisés par le libéralisme. Leurs caprices sont encouragés et sont même devenus un précieux



carburant pour l'économie marchande... Que, par ailleurs, ces comportements posent des problèmes aux enseignants, et la droite propose simplement la répression et l'exclusion!

Derrière les nécessaires débats techniques, le choix est donc clair: face aux difficiles problèmes que nous avons à affronter, choisirons-nous la contention ou l'éducation? Nous pouvons choisir la contention: la contention chimique (la ritaline), la contention technique (l'addiction aux jeux vidéo), la contention sécuritaire (la télésurveillance), la contention judiciaire (l'abaissement – jusqu'à quel âge? – de la majorité pénale), la contention militaire (la discipline arbitraire), la contention religieuse (l'intégrisme), la contention marchande (la fascination pour les marques), la contention «sportive» (les tribus de supporters)... la contention qui affleure en permanence comme «la» solution miracle dans tous les discours politiques qui font

de Mai 68 le bouc émissaire de tous nos maux. Ou bien, nous pouvons choisir l'éducation: la priorité absolue à la prévention, la mise en place, partout, d'une véritable «pédagogie du projet» dans l'esprit de l'éducation populaire, le travail au quotidien pour que chaque enfant, dans sa classe, dans son quartier, se donne des défis intellectuels et les surmonte, la mise au premier plan de l'éducation artistique et sportive, de la recherche scientifique, de l'inventivité sociale pour permettre à chacun de métaboliser ses pulsions archaïques... L'enjeu de notre combat pédagogique est peut-être, aujourd'hui, selon la belle expression du philosophe Gabriel Madienier, «l'inversion de la diversion». Un enjeu politique de toute première importance.

Entre la contention et l'éducation, il faut choisir.



© Gianni Ghiringhelli

<http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes.htm>

Rien de nouveau sous le soleil...

1867: L'Éducateur no 24, 15 décembre 1867

Tiré de la nouvelle pédagogie Premiers pas dans la carrière pédagogique, Huguenin

(...) Un jour, en particulier, jour néfaste, comme les écoles les mieux disciplinées en voient parfois, poussé à bout par le babil des uns, la grossièreté des autres, l'inattention de tous, Félix voulut faire acte d'autorité en administrant par-ci par-là un soufflet aux plus récalcitrants. Mal lui en prit, car un des coupables, grand gaillard de seize ans, se leva furieux, ouvrit la croisée, et prenant son maître par la ceinture le déposa à bras tendu sur le fumier qui s'étendait devant la maison (...).

1899: L'Éducateur no 31, 29 juillet 1899

Tiré de Les bases de la pédagogie éducative, Ernest Briod

(...) Non, inculquer un programme n'est pas le seul but de l'école primaire. Il y a plus, il y a mieux à faire; il y a des personnalités à former, des caractères à forger pour la vie; il y a pour tout enfant certaines habitudes intellectuelles et morales à acquérir, d'autres à éviter. Lui donner des habitudes en même temps que lui donner le savoir, vivifier en lui ce que nous lui aurons appris, de façon que sa conduite même en soit influencée, voilà notre tâche. Elle n'a rien de mesquin apparemment. (...)

Pour la pédagogie

Pédagogisme, *n. f.*, néologisme attribué à Montaigne (1595) qui désignait ainsi l'enseignement de Platon. Sa systématisation dans le langage courant est récente (1984?): ensemble de lieux communs éducatifs issus du gauchisme libertaire et du christianisme social qui mettent en avant le respect absolu de l'enfant. Le pédagogisme, au prétexte de rendre l'enfant constructeur de son propre savoir et auteur de son développement, discrédite *a priori* toute autorité éducative et tout apport culturel. Il laisse ainsi se développer les inégalités qu'il prétend combattre.

Concrètement, le pédagogisme promeut des pratiques composites articulées, d'une part, à une non-directivité bienveillante – où l'écoute de l'autre est censée résoudre tous ses problèmes – et, d'autre part, à une technologie sophistiquée et jargonante qui relève du béhaviorisme (théorie psychologique qui ne considère que le couple stimulus - réponse). Il associe ainsi la direction de conscience et le dressage, alors qu'éduquer consiste à convoquer une intelligence et à transmettre à l'individu une culture lui permettant de s'exhausser au-dessus de sa condition, d'assumer et de transformer le monde qui l'accueille.

Synonymes: démission éducative, illusion libertaire, barbarie douce, etc.

Texte fondateur de la critique du pédagogisme: Hannah Arendt, «La crise de l'éducation», *La crise de la culture*, 1954.

Pédagogie, *n. f.*, terme dérivé du grec, apparu en 1495 pour désigner les méthodes d'éducation des enfants: désigne la réflexion concrète («théorie pratique» selon Durkheim) sur les conditions de possibilité de l'éducation des enfants. La pédagogie est accessible principalement à travers un ensemble de textes issus du patrimoine culturel, émanant de figures éducatives majeures qui se caractérisent par leurs efforts pour faire accéder à la culture et à la liberté des êtres humains jusque-là réputés inéducables et voués à l'exclusion. Ces textes s'efforcent de penser les situations éducatives et de surmonter dans la temporalité les contradictions inévitables entre la nécessité de l'engagement du sujet dans ses apprentissages – «On n'apprend rien que l'on a appris soi-même» – et l'obligation de lui imposer ses objets d'apprentissage (si l'individu pouvait vraiment les choisir, c'est qu'il serait déjà éduqué).

Les efforts pour surmonter ces contradictions se traduisent par des propositions plus ou moins originales et habiles visant à articuler, d'une part, la recherche du sens et la finalisation des apprentissages (pédagogie de l'intérêt, du projet, des situations-problèmes...) et, d'autre part, la formalisation des acquisitions (construction de modèles et de systèmes, évaluation et transfert des connaissances...). La pédagogie cherche, par ailleurs, à associer l'instruction (transmission des savoirs et des valeurs) et l'émancipation (capacité de chacun à penser par soi-même). En cela elle vise à développer chez le sujet l'exigence de précision, de justesse et de vérité afin de lui permettre d'échapper à toute forme d'emprise et de cléricature. Elle travaille, enfin, sur les conditions de développement du sujet dans un collectif où il doit apprendre à s'intégrer tout en exerçant sa liberté.

Par extension, le mot pédagogie peut désigner une discipline de recherche qui travaille sur les textes éducatifs et s'efforce d'identifier comment ils sont construits, ce qui les structure, en quoi ils diffèrent et se ressemblent, ce qu'ils peuvent nous apprendre aujourd'hui. Cette discipline n'est pratiquée que de manière extrêmement marginale dans les universités françaises, y compris dans les départements de sciences de l'éducation.

Synonyme: roman de formation

Faux ami: didactique (souvent identifiée à la pédagogie qui, malgré leur intérêt commun pour l'élaboration de dispositifs, s'en démarque radicalement en plaçant la question du sujet au cœur de ses préoccupations).

Textes fondateurs de la pédagogie: *Lettre de Stans* de Johan-Heinrich Pestalozzi, 1799, et *De l'éducation d'un homme sauvage*, de Jean-Marc Gaspard Itard, 1801 (mémoire sur la tentative d'éducation de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron): ces deux textes décrivent et théorisent un travail exemplaire pour éduquer des enfants que l'on considérait alors comme perdus pour «l'humaine condition»...



A lors que le pédagogisme est devenu le nouveau bouc émissaire de la post-modernité, la pédagogie et son histoire n'ont jamais été si méconnues... Et si, pourtant, les apports de la pensée pédagogique étaient absolument déterminants pour penser et tenter de surmonter les difficultés éducatives dans lesquelles nous nous trouvons aujourd'hui. Des sujets aussi importants que le traitement du rejet scolaire, la difficulté d'accéder à des savoirs formalisés, l'organisation des rituels nécessaires pour focaliser l'attention, la place de la démarche expérimentale et de la recherche documentaire dans les apprentissages, la prise en compte du corps et la formation aux activités motrices, la tension entre contrainte et liberté, la possibilité de punir sans exclure, l'apprentissage du «vivre ensemble» et bien d'autres questions encore... y sont en effet, traitées de manière approfondie.

Certes, il faut se garder de chercher dans les différentes doctrines pédagogiques des solutions toutes faites qui pourraient, telles quelles, s'appliquer aujourd'hui. En revanche, il est particulièrement intéressant de tenter de comprendre quelle fut la démarche des pédagogues... car, à bien des égards, ils ont anticipé le projet qui est le nôtre aujourd'hui: ne laisser aucun enfant à l'écart des «fondamentaux de la citoyenneté». Ainsi ont-ils été confrontés, bien avant nous, à des contradictions sur lesquelles nous butons encore: comment susciter le désir d'apprendre sur des objets et des programmes imposés? Comment transmettre des savoirs et construire l'esprit critique? Comment traiter des difficultés spécifiques sans enfermer ni stigmatiser? Dès 1977, dans un ouvrage remarquable qui contient presque tout ce qu'on a dit depuis pour et contre la pédagogie, Daniel Hameline soulignait que si «il n'y a de savoir que celui que l'on a soi-même reconstruit», de même «on n'acquiert que ce qui ne vient pas de soi».¹

Plus fondamentalement encore, les pédagogues, de Pestalozzi à Oury, ont tous exploré cette contradiction fondatrice entre deux postulats aussi nécessaires l'un que l'autre, quoique apparemment contradictoires: *tous les individus peuvent apprendre* – c'est le postulat de l'éducabilité – et *nul ne peut contraindre quiconque à apprendre* – c'est le postulat de liberté. Qu'on renonce au premier postulat et c'est le triomphe du darwin-

nisme éducatif, le fatalisme et la sélection par l'échec qui l'emportent. Qu'on renonce au deuxième postulat et c'est le dressage et le conditionnement qui menacent, le renoncement à l'émancipation nécessaire qui se profile. En revanche, qu'on tente de tenir ensemble ces deux postulats et c'est alors un formidable espace d'inventivité qui s'ouvre à nous... un espace investi précisément par ceux et celles qui, en tentant d'enseigner dans les marges, ont élaboré des démarches capables d'inspirer toutes les tentatives pour «démocratiser l'éducation».

Ainsi, l'histoire de la pédagogie constitue-t-elle un remarquable réservoir de contrepoisons contre toutes les formes de pensée facile et doctrinaire. *Le pédagogue est un inquiet*, non par faiblesse ou par manque de repères, mais parce qu'il s'obstine à regarder en face des réalités souvent difficiles. Parce qu'il ne veut pas renoncer à sa passion de transmettre, mais qu'il ne veut pas, non plus, enseigner au forceps. C'est Albert Thierry (1881-1915), anarchiste et collaborateur de Péguy, passionné de lettres et confronté à de jeunes paysans aussi peu enclins au travail scolaire que nos «jeunes de banlieue», qui a, sans doute, dit le mieux le «vertige» de *L'homme en proie aux enfants*.² «Je vis un jour le Marcel Brun souffrir sous ma pensée comme on souffre sous le fer rouge...» Albert Thierry ne renonce jamais, en effet, à l'exigence intellectuelle qui est la sienne, mais il sait percevoir ce moment étrange où l'élève «ne fonctionne plus». Pas question, pour autant, d'abdiquer le moins du monde, d'en rabattre sur ses objectifs. Mais pas question, non plus, de se laisser envahir par le délire, de continuer à parler en ne s'adressant qu'à des «fantômes», à des «êtres de raison imaginés». Il faut faire avec la résistance de l'autre. Et faire avec la résistance de l'autre, c'est, tout simplement «faire de la pédagogie».

Ainsi, rien de plus étranger aux véritables pédagogues que le spontanéisme libertaire. Fernand Oury (1920-1996) dénonçait, à juste titre, les idéalistes qui s'agenouillent devant un «petit Emile au cul rose»: qu'ils tentent de laisser les enfants, sans loi ni règles, en faire selon leur bon vouloir et le retour du bâton interviendra très vite. On paye très cher, en répression brutale, la naïveté du laisser-faire, sous l'œil toujours réjoui des spécialistes du «je vous l'avais bien dit». A moins qu'on ne préfère récupérer en séduction



© Philippe Martin

« Le pédagogue est un inquiet, parce qu'il s'obstine à regarder en face des réalités souvent difficiles »



© Philippe Martin

ce qu'on a abandonné en contrainte... et sacrifier ainsi la formation de la liberté à l'exercice de nouvelles formes d'emprises groupales. Mais les pédagogues ne l'entendent pas de cette oreille: de Makarenko (1888-1939) à Korczak (1878-1942), ce sont des obstinés de la construction collective de règles qui permettent précisément d'échapper aux coagulations indifférenciées, à la loi de la jungle et aux règlements de comptes entre petits chefs. *Le maître, pour cela, ne «fait pas la loi», mais «incarne la loi»: il est porteur des interdits fondamentaux – interdit de l'inceste, interdit de nuire, interdit du passage à l'acte immédiat – dont il sait faire des promesses de satisfactions futures et de liberté. «L'interdit autorise...», même si ce n'est pas facile à comprendre, même si ce n'est pas tout de suite, même si cela impose des frustrations. Mais le pédagogue croit que l'enfant peut accepter la frustration dès lors qu'elle s'inscrit dans un projet dont on l'aide à percevoir et à dessiner progressivement lui-même les contours.* (...)

Les pédagogues ne se désintéressent pas de la question fondamentale de la formalisation des savoirs. Le fait d'insister sur la nécessité de la découverte ne signifie nullement qu'ils minimisent la systématisation: il n'y a pas d'incompatibilité entre Comenius (1592-1670) et Freinet (1896-1966). Le premier considère la progres-

sivité et l'exhaustivité des apprentissages comme une condition de l'accès de tous aux savoirs; le second fait du tâtonnement expérimental la pierre angulaire de sa pédagogie... Mais, pour autant, Comenius ne cesse d'affirmer l'importance de «trouver par soi-même» et Freinet invente les «bandes enseignantes», met en place un système de «brevets» et insiste sur le travail d'organisation des acquis.

(...)

En réalité, rien n'est plus actuel que la pédagogie: en marge des grands systèmes institutionnels et philosophiques, elle a élaboré des pensées braconnières, défriché des chemins nouveaux, proposé d'inventer des alternatives pour sortir des oscillations infernales: nature et culture, inné et acquis, autorité et liberté, prise en compte du donné et nécessité de le dépasser, etc. Face à un monde où l'individualisation semble un mouvement irréversible et où, en même temps, le besoin de (re)construire du collectif est plus que jamais nécessaire, il est possible, après tout, que ce soit dans la pédagogie qu'il faille chercher quelques pistes... ●

¹ *La liberté d'apprendre?, situation 2*, en collaboration avec Marie-Joëlle Dardelin, Paris, Les éditions ouvrières.

² Paris, Magnard, 1986.

Rien de nouveau sous le soleil...

1899: L'Éducateur, no 36, 2 septembre 1899

Tiré de *Pour la pédagogie*, François Guex

(...) Monsieur Dumesnil (*professeur de philosophie à l'Université de Grenoble*) estime que la solution du problème gît tout entière dans ce fait qu'on a honte de signaler à nouveau après Spencer, c'est qu'il y a une théorie qu'il faut connaître et qu'il faut apprendre à mettre en pratique pour la production des belles races d'animaux, le dressage des chiens, l'élevage des chevaux, des pourceaux et des taureaux, mais qu'on estime qu'il est superflu de faire un apprentissage et de réfléchir à la théorie de sa fonction, quand il s'agit d'élever des hommes et d'éduquer des races d'hommes. (...)



Un manifeste pour les pédagogues



Le *Manifeste pour les pédagogues* publié par Michel Fabre, Daniel Hameline, Jean Houssaye et Michel Soëtard, tous professeurs en sciences de l'éducation, n'est pas écrit pour sauver la pédagogie, mais pour demander qu'elle soit admise et respectée dans le cadre de la recherche en éducation et dans celui de la formation des maîtres. Ils réclament ainsi que la pédagogie, en tant que théorie pratique, soit reconnue comme ayant sa place dans la recherche en éducation. Y compris dans la recherche universitaire. Leur manifeste (présenté ci-dessous) est accompagné de quatre textes finalisés par un même enjeu: manifester la nature, le sens et l'urgence de la pédagogie. Jean Houssaye dénonce le fait que les praticiens au cours de l'histoire se sont vu ravir le droit et la légitimité d'élaborer le savoir pédagogique. Il ne mâche pas ses mots lorsqu'il avance que «la science de l'éducation puis les sciences de l'édu-

cation se sont constituées sur le meurtre de la pédagogie». Pour Michel Soëtard, le savoir pédagogique naît ainsi du refus de l'éducateur-chercheur d'être dans son action, comme l'avait dit Pestalozzi, une «bête de la tête», ou une «bête du cœur», ou une «bête de la main». «L'homme se fait homme au point de rencontre de ces trois dimensions», rappelle Soëtard. Daniel Hameline rappelle que dès que l'explication et les prescriptions éducatives deviennent monologiques, le pédagogisme se met à remplacer la pédagogie et Michel Fabre encourage à distinguer savoir scientifique et savoir pédagogique, en acceptant leur dualisme. Ce *Manifeste pour les pédagogues* est à afficher par ceux qui éprouvent aujourd'hui le besoin de défendre la légitimité de la pédagogie. ●

J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*. Paris ESF. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

Manifeste pour les pédagogues

Nous considérons que:

- la pédagogie est légitime;
- la pédagogie est un savoir légitime;
- la pédagogie produit des savoirs légitimes et historiquement légitimés;
- la pédagogie produit des savoirs spécifiques;
- la formation pédagogique est légitime;
- la formation pédagogique est spécifique;
- la formation pédagogique est à construire autour de ces savoirs légitimes et spécifiques;
- la formation pédagogique est à construire par les pédagogues;
- les savoirs pédagogiques se construisent à l'articulation d'actions réalisées, de conceptions scientifiques et didactiques, de convictions normatives et de visées philosophiques;
- les savoirs pédagogiques sont construits par les pédagogues;
- les savoirs pédagogiques s'inscrivent dans une tradition de pédagogues (Socrate, Comenius, Pestalozzi, Dewey, Oury, etc.);
- les savoirs pédagogiques de cette tradition sont aussi légitimes que les savoirs sur l'éducation construits par les philosophes et les scientifiques de l'éducation (Platon, Rousseau, Durkheim, Piaget, etc.);
- les savoirs pédagogiques ne peuvent être confondus avec les savoirs disciplinaires;
- les savoirs pédagogiques ne peuvent être confondus avec les savoirs sur l'éducation, sur l'enseignement et sur la pédagogie;
- les savoirs pédagogiques ne sauraient se réduire aux savoirs didactiques, mais ils doivent s'articuler sur eux;
- la pédagogie n'exclut pas les autres savoirs mais elle les articule dans la formation;
- nul ne peut se dire pédagogue s'il n'accepte pas de théoriser ses pratiques et de les proposer à la discussion;
- les savoirs pédagogiques sont eux aussi habilités à générer des savoirs sur la pédagogie, l'éducation et l'humanité. La pédagogie est porteuse d'une approche spécifique de l'homme et de son devenir;
- pour la formation pédagogique, seuls les pédagogues sont aptes à articuler les savoirs pédagogiques avec les savoirs disciplinaires et avec les savoirs sur l'éducation, l'enseignement et la pédagogie;
- pour la formation pédagogique, seuls les pédagogues peuvent assurer l'articulation de ces savoirs parce que c'est ce dont ils témoignent dans leur pratique professionnelle;
- la formation pédagogique doit être assurée par les pédagogues tant que leur légitimité de formateurs est maintenue par leur légitimité de pédagogues;
- la formation pédagogique suppose l'instauration, le respect et la reconnaissance d'un espace institutionnel autonome et spécifique qui ne soit soumis ni aux savoirs disciplinaires ou didactiques ni aux savoirs sur l'éducation, l'enseignement et la pédagogie.

Michel Fabre, Sciences de l'éducation, Université de Nantes
Daniel Hameline, Sciences de l'éducation, Université de Genève
Jean Houssaye, Sciences de l'éducation, Université de Rouen
Michel Soëtard, Sciences de l'éducation, UCO à Angers
Paris 2002

La motivation

De nombreuses théories ont été proposées depuis des décennies, pour rendre compte de la motivation à apprendre. Elles ont longtemps oscillé entre deux positions extrêmes (...). La première considère la motivation comme relevant avant tout de facteurs individuels: le degré de motivation d'un apprenant face à une tâche d'apprentissage s'expliquerait principalement par des causes propres à l'individu (personnalité, connaissances préalables, histoire personnelle, inconscient, contexte familial et socioculturel, etc.). Dans cette perspective, l'action du pédagogue ne peut avoir qu'un effet forcément limité sur la motivation, puisqu'il y aura toujours des apprenants motivés et d'autres qui ne le sont pas, les jeux étant largement faits au départ. La motivation de l'apprenant est avant tout son affaire à lui. A l'opposé, la seconde position considère la motivation comme relevant principalement de facteurs externes, qui renvoient aux caractéristiques de la situation d'apprentissage, du contexte et du mode d'intervention du pédagogue. Il «suffirait» ainsi d'agir de telle ou telle manière, de mettre en place telles ou telles conditions, pour produire à coup sûr de la motivation, ou de la démotivation, chez les apprenants.

Entre ces deux positions extrêmes, une troisième voie s'est développée, dès le milieu des années soixante (...). La théorie de Vroom – dite VIE (*Value-Instrumentality-Expectancy*) – postule que la motivation prend sa source dans trois types de représentations chez le sujet: la perception que l'effort investi dans la tâche conduira à sa réussite (*expectancy*), la perception que la réussite de la tâche permettra d'atteindre le but visé par le sujet (*instrumentality*) et la valeur et l'importance accordées au but visé en question (*value*) (...).

Cette troisième voie, désignée couramment sous le nom de «paradigme social-cognitif», domine très largement les théories et les recherches actuelles en psychologie de l'éducation sur le sujet. (...)

Il ressort de ces recherches que les élèves placés dans des conditions qui favorisent la motivation intrinsèque se révèlent plus engagés dans la tâche (selon les indicateurs habituels d'engagement) et obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage que les élèves uniquement motivés par l'obtention de récompenses ou l'évitement

de punitions. En outre, quand on combine les deux types de motivation, on constate que des élèves avec une forte motivation intrinsèque au départ perdent progressivement cette motivation dès qu'on se met à les récompenser pour leur performance; et ils finissent ensuite par perdre toute motivation dès qu'on cesse de les récompenser (...). En d'autres termes, selon ces études, la motivation extrinsèque suscitée par l'octroi de récompenses non seulement s'avère comparativement moins efficace pour l'apprentissage que la motivation intrinsèque, mais, en plus, nuit à celle-ci.

D'autres recherches ont ensuite montré que l'impact négatif de l'octroi des récompenses sur la motivation intrinsèque ne se vérifie que dans certaines conditions. Ainsi, un des éléments déterminants est la manière dont l'apprenant interprète la signification de récompense. Lorsqu'elle est perçue comme un moyen de contrôle externe, elle produit l'effet négatif observé sur la motivation intrinsèque. Par contre, elle peut avoir un effet positif si elle est interprétée comme une information positive sur sa compétence.

Au-delà de l'impact spécifique des récompenses, les travaux de Deci, Ryan et leurs collègues ont permis d'identifier trois facteurs essentiels qui favorisent la motivation intrinsèque, notamment en contexte éducatif. Selon ces auteurs, la motivation intrinsèque pour une activité donnée s'observe lorsque trois besoins fondamentaux de l'être humain sont réalisés dans cette activité. Le besoin, d'abord, d'affiliation, c'est-à-dire de se sentir appartenir à un groupe, relié à autrui. Le besoin, ensuite, de se sentir compétent, sentiment favorisé par la perception que la tâche constitue un réel défi à relever, mais un défi accessible au sujet, à la portée de ses compétences. Le besoin, enfin, de se sentir autonome, de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a une capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de façon «autodéterminée», comme disent ces auteurs, et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur. ●

Etienne Bourgeois, La motivation à apprendre, p. 236 et ss., in *Apprendre et faire apprendre*, de E. Bourgeois et G. Chapelle, PUF 2006.



A propos de...

L'hétérogénéité



La gestion de l'hétérogénéité des élèves est une question récurrente. Il est souvent émis l'idée que des classes homogènes faciliteraient les apprentissages des élèves car il serait plus facile d'adapter l'enseignement au niveau de chacun. Réaliser des groupes de niveau en classe a été l'une des solutions mises en place pour réduire l'hétérogénéité des élèves. L'autre solution employée fut de constituer des classes de niveau. Mais la plupart des travaux n'ont montré aucun bénéfice significatif associé à ces formes de gestion de la classe, excepté parfois pour les élèves forts. De telles pratiques seraient plutôt inéquitables même si les différences relevées sont très faibles. Au total, la situation la plus équitable semble être celle des classes hétérogènes, qui maintiennent un bon niveau moyen d'acquisitions au bénéfice des élèves les plus faibles et sans pénalisation notable des plus forts. Plusieurs auteurs ont émis l'idée que le faible avantage parfois accordé aux groupes (classes) les plus fort-e-s provenait simplement de ce que le curriculum qu'y suivaient les élèves était plus riche, plus étendu et que, si le contenu des cours était le même, alors le gain disparaissait. C'est ce que confirme une recherche réalisée en Angle-

terre par J. Whitburn en élémentaire dans le domaine des mathématiques. En assurant un même contenu enseigné, les classes hétérogènes obtenaient des résultats aussi bons que ceux des classes homogènes. En somme, s'il ne fait guère de doute que la gestion de l'hétérogénéité des élèves apparaît aux enseignants comme une source de difficultés dans l'exercice de leur métier, il ne semble pas qu'elle constitue en elle-même un handicap pour les acquisitions des élèves, au moins aux premiers niveaux de la scolarité.

Il ne fait guère de doute maintenant que les maîtres font des différences et, dans une moindre mesure, les écoles. Plusieurs processus influents en termes d'acquisitions des élèves ont été portés au jour. Il reste cependant bien des progrès à réaliser dans ce domaine pour identifier les situations fines dans lesquelles certaines activités pédagogiques se révèlent plus ou moins efficaces. Cela constitue un enjeu de connaissance mais aussi un enjeu social majeur pour comprendre et limiter les voies par lesquelles l'échec scolaire se produit et se différencie socialement. ●

Pascal Bressoux, Effet-classe effet-maître, in *Apprendre et faire apprendre*, p. 225 et ss., de E. Bourgeois et G. Chapelle, PUF 2006.

A propos de...

Les inégalités à 3 ans déjà

Dès l'âge de 3 ans, les inégalités sociales creusent l'écart culturel, affirme une étude britannique publiée le 11 juin. Dans ce cas, que peut faire l'école? **L'enquête du Center for Longitudinal Studies**, Institute of Education de l'université de Londres, porte sur 12 000 enfants âgés de 3 ans. Elle établit qu'à cet âge, les enfants de parents diplômés du supérieur ont dix mois d'avance pour les performances en vocabulaire sur les enfants de parents non diplômés. Un test sur la préparation à l'école, basé sur l'interprétation de couleurs, de formes, de lettres, de nombres, a montré que l'écart pouvait atteindre douze mois, ce qui est énorme à 3 ans! Si l'on compare les familles selon leur revenu, l'écart est de dix mois entre celles qui sont au-dessus et en dessous du seuil de pauvreté.

L'étude a aussi montré de fortes différences entre les groupes ethniques (officiellement définis au Royaume-Uni). Ainsi un quart des enfants d'origine africaine sont en retard contre 4% des Blancs. L'écart est sensible également entre Britanniques: les enfants écossais ont de meilleurs scores. La même enquête révèle également qu'un quart des enfants est obèse ou en surpoids. C'est particulièrement vrai des enfants de familles défavorisées.

Elle établit que les inégalités culturelles sont indépendantes de l'école. Ces travaux posent la question de la place de l'école dans les politiques de lutte contre les inégalités à l'école. Dans l'ouvrage «Améliorer l'école» (PUF), Marie Duru-Bellat affirme que «ces inégalités sont déjà en germe dès l'entrée à l'école maternelle... Le développement (de l'enfant) est social dès la pre-

mière heure, avec pour conséquences que les pratiques éducatives parentales exercent une forte influence. Or ces dernières portent la marque des inégalités matérielles ou culturelles qui caractérisent les familles... Ces écarts sociaux ne sont pas atténués par la fréquentation de l'école maternelle, car celle-ci s'avère bénéfique pour tous les enfants, quel que soit leur milieu social.» Ce sont donc les choix et les stratégies familiales qui creuseraient les écarts sociaux.

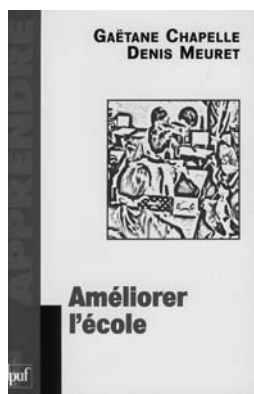
Doit-on pour autant totalement dédouaner l'école et abandonner toute politique scolaire? Les travaux britanniques montrent l'impact positif de l'éducation pré-élémentaire. C'est

un taux plus fort de scolarisation à 2 ou 3 ans qui expliquerait le bon score des Ecossais. Surtout l'école peut au moins agir sur ses propres établissements pour diminuer les inégalités d'accès. Elle peut lutter contre les ghettos scolaires, diminuer la sélection qui frappe certaines filières et en éloigne les couches populaires, mettre en place des politiques d'éducation prioritaire plus efficaces. Mieux connaître les inégalités sociales à l'école ne veut pas dire s'y soumettre avec fatalisme.

François Jarraud, *Le Café pédagogique*, www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/84_Alaune.aspx

A propos de...

Les vaincus de l'école



Il est vraisemblable que les vaincus de la compétition scolaire sont mieux traités aujourd'hui qu'ils ne l'étaient hier: on ne bat plus les élèves, on les insulte moins, on ne met plus de bonnet d'âne, on n'exhibe pas les pauvres en leur demandant de montrer leurs mains devant tous... Et pourtant la question de la manière dont sont traités les vaincus semble se poser avec plus d'acuité, même si elle est loin de tenir le devant de la scène. Comment expliquer ce paradoxe?

On peut d'abord supposer que les conceptions de l'enfance et de l'éducation ont profondément changé. Dans la famille et à l'école, l'enfant est de plus en plus considéré comme un sujet, il bénéficie de quelques droits et dès lors nous sommes beaucoup plus attentifs à son expérience propre, à sa créativité, à sa singularité, mais aussi à ses souffrances. De ce point de vue, la manière dont sont traités les élèves les plus faibles peut apparaître comme un problème alors qu'elle ne l'était guère. Il semble évident que les enseignants et les parents sont plus vigilants sur ce point et l'on peut s'en féliciter.

En instaurant un demi-siècle de démocratisation, l'école a dû garder plus longtemps dans ses rangs tous les vaincus de la sélection. Tous ceux qui quittaient l'école à 12 ou 14 ans sont aujourd'hui scolarisés et forment peu à peu ce qu'on appelle un «problème social». Non seulement ils sont bien plus nombreux, mais la démocratisation scolaire repose implicitement sur l'affirmation de l'égalité fondamentale des élèves. Il n'aurait pas été pensable de proposer à tous des études longues sans croire *a priori* que tous pouvaient y parvenir équitablement. L'échec scolaire n'est donc plus dans la nature des choses, il devient un scandale collectif et une épreuve individuelle extrêmement difficile puisqu'il met en cause l'égalité fonda-

mentale des individus et, ce n'est pas un détail, parce qu'il a de lourdes conséquences dans le destin des individus dans la mesure où l'emprise des diplômes sur l'entrée dans la vie active s'est imposée à tous.

(...)

Non seulement la manière dont l'école traite les vaincus finit par sortir de l'ombre, mais elle s'impose aussi à travers les réactions des élèves en échec qui pensent, à tort ou à raison, être maltraités. Les uns choisissent de sortir: absentéisme, fuite, abandon, désintérêt chronique... D'autres souffrent tout simplement et abusent des médicaments, des drogues et dénoncent ainsi la pression et le stress face à la défaite ou à la peur d'être vaincus. D'autres enfin, qu'il ne suffit pas de qualifier de «racailles», choisissent la violence contre l'école et les enseignants. (...)

Pour être maltraité, il n'est pas nécessaire d'être victime d'une volonté de nuire, il suffit souvent que les institutions fonctionnent comme elles fonctionnent, même quand les acteurs sont pleins de compassion pour les vaincus. De ce point de vue, la première composante de l'expérience des vaincus est le sentiment de mépris découlant de l'ordre hiérarchique du prestige et de la dignité scolaire. Les classements scolaires ne concernent pas seulement les premiers et les derniers de la classe. Dès l'enseignement secondaire, ils mettent en cause une hiérarchie plus fine construite sur la dignité attribuée aux filières, aux disciplines, aux établissements auxquels sont attribués des niveaux de prestige très différents. Le problème vient de ce que le prestige des uns ne peut véritablement s'établir sans le mépris des autres.

François Dubet, *Ce que l'école a fait aux vaincus*, p. 39 et ss., in *Améliorer l'école*, de G. Chapelle et D. Meuret, PUF 2006.

La zone de développement proximal

Supposons – comme le suggère Vygotsky dans *Mind in Society* – que nous soyons en présence de deux enfants ayant chacun un âge mental de 8 ans, évalué à partir de tests d'intelligence. S'ils travaillent seuls, ils ne sont pas capables d'aller au-delà du niveau de 8 ans. Supposons aussi que des adultes interagissent avec eux de différente façon. Certains font une démonstration entière de la manière de résoudre le problème et demandent à l'enfant d'imiter celle-ci. D'autres expliquent le principe de la résolution du problème. D'autres encore posent des questions qui mettent l'enfant sur la voie: ils initient la résolution du problème et demandent à l'enfant de la terminer. D'autres enfin demandent à l'enfant de collaborer avec un enfant plus expérimenté. Un des enfants est désormais capable de réussir des problèmes qui relèvent d'un niveau de 9 ans; l'autre est capable de réussir des problèmes qui relèvent d'un niveau de 12 ans. La capacité de bénéficier de la guidance qui leur est fournie varie ainsi largement d'un enfant à l'autre. «Cette différence entre 8 et 9 ans dans un cas, entre 8 et 12 ans dans l'autre, est ce que nous appelons la ZDP. Il s'agit de l'écart entre le niveau actuel de développement dans une démarche individuelle de résolution de problème et le niveau de développement potentiel sous la guidance d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents.» Le niveau actuel du développement de l'enfant se réfère, rétrospectivement, à des fonctions qui, tels les «fruits», sont déjà parvenues à maturation. La ZDP se réfère, prospectivement, aux fonctions qui, tels les «bourgeons» et les «fleurs», sont seulement engagées dans le processus de maturation. L'état du développement mental d'un enfant nécessite la détermination à la fois de son niveau actuel de développement et celui de sa ZDP.

La notion de ZDP se réfère ainsi au contexte essentiellement social dans lequel s'effectue l'apprentissage, que ce soit dans une relation interpersonnelle particulière ou dans le cadre de l'apprentissage scolaire. L'apprentissage qui consiste à fournir d'abord une connaissance externe suscite une variété de processus développementaux internes, entretenant des relations dynamiques extrêmement complexes, connectés dans des

«réseaux internes et souterrains». Une fois que l'apprentissage est intériorisé, il devient partie intégrante du fonctionnement indépendant de l'enfant. Selon la formule vygotskienne devenue célèbre, le seul «bon apprentissage» est celui qui devance le développement. Ce devancement ne doit cependant pas être trop important. Si Vygotsky inclut l'imitation parmi les activités de guidance que fournit l'adulte, il insiste également sur le fait que l'enfant est capable d'imiter seulement ce qui se trouve dans sa ZDP. Cette considération éclaire notamment la qualification de la zone de développement comme proximale. En effet, à la fois en français et en anglais, le dictionnaire définit le terme «proximal» – en opposition au terme «distal» – comme «ce qui est le plus près du centre du corps, du point d'attache d'un membre» ou, de façon plus générale, «d'un point d'origine».

Au cours de sa brève carrière, Vygotsky a esquissé un cadre théorique très large. Les données empiriques pour illustrer celui-ci sont cependant rares.

(...) Au seuil des années 2000, l'engouement des chercheurs pour un auteur qui a produit son œuvre dans les années 1920 et 1930 est étonnant. (...) La conception vygotskienne du développement comble une lacune de la théorie piagétienne. L'enfant piagétien est un «sujet épistémique» désinséré de ses milieux de vie, qui construit sa connaissance seul, par le jeu des processus de l'assimilation et de l'accommodation, reposant sur la maturation et induits par l'activité spontanément entreprise par l'enfant pour explorer son environnement. Piaget admet bel et bien que les interactions sociales constituent un des facteurs du développement, mais ne leur accorde qu'une place subordonnée et – à part quelques exceptions – n'a jamais étudié celles-ci. Ce ne sont que les postpiagétiens qui, avec la notion du conflit sociocognitif, étudient de façon systématique le rôle de l'interaction sociale. Au contraire de l'enfant piagétien, l'enfant vygotskien est inséré dans sa culture et guidé lorsqu'il s'approprie celle-ci. On peut estimer que l'affirmation vygotskienne selon laquelle l'enfant n'est capable d'imiter que ce qui se situe dans sa ZDP est très proche de la conception piagétienne selon laquelle l'enfant ne peut progresser dans son développement que lorsque les stimulations que lui propose le milieu ne sont pas trop éloignées du niveau de ses structures cognitives du moment.

Christiane Vandenplas-Holper, Apprendre avec autrui tout au long de la vie: la zone de développement proximal revisitée, p. 196 et ss., in *Apprendre et faire apprendre*, de E. Bourgeois et G. Chapelle, PUF 2006.

Le précédent congrès à Genève: 1974



Thônex, 8 novembre 1974

des conclusions (qui auraient encore une grande valeur aujourd'hui), les mêmes responsables refusaient le rapport du GROS, et l'enterraient discrètement. Ce rapport n'eut aucune suite et personne ne se risqua à faire une nouvelle tentative. Plus de mille collègues de toute la Suisse romande se sont retrouvés donc les 8 et 9 novembre 1974 pour demander avec une belle unanimité une politique éducative nouvelle, un renouveau de l'école «par des réformes fondamentales qui doivent être entreprises sans tarder», la réduction des effectifs des classes, la limitation de la grandeur des bâtiments scolaires et pour «inviter la population et les pouvoirs publics à placer l'éducation au premier plan de leurs préoccupations et à ouvrir un débat approfondi à son sujet».

(Informations sur tous les congrès depuis 1866: <http://www.le-ser.ch/ser/even/congres.html>)



Douze ans après le congrès de Bienne qui marquait le début d'une véritable coordination romande (vers une école romande), le congrès de Genève de 1974 se basait sur un rapport résolument dérangeant, qui dessinait des «perspectives nouvelles». Pour bien comprendre la démarche, il faut savoir qu'en 1971, sur mandat des chefs des Départements romands de l'instruction publique, un Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures, présidé par le prof. Samuel Roller, alors directeur de l'IRDP, prenait le problème de l'évolution de l'école à bras le corps. Hélas, au vu



André Chavanne, chef du Département de l'instruction publique de Genève de 1961 à 1985

Rien de nouveau sous le soleil...

1886

Tiré du Rapport du congrès de Porrentruy, 1886 «Les écoles populaires remplissent-elles suffisamment leur mission éducative pour former le caractère des élèves?» A. Juillard

(...) Tout concourt à donner à l'école moderne l'apparence d'un vaste chantier. (...) Le but suprême de l'école s'est obscurci. (...) La crise sociale que le monde traverse est pour une grande part dans ces tendances. (...) Chacun ne cherche plus son salut que dans la concurrence. Le mot de Turgot «enrichissez-vous!» est devenu le mot d'ordre des générations actuelles et de toutes part on crie à l'école: «Donnez-nous plus de science!». C'est en vain que l'on a répondu: «Le but de l'école n'est pas là!» (...)



Rien de nouveau sous le soleil...

1910

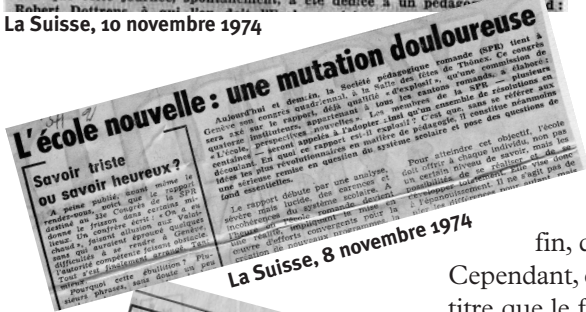
Tiré du Rapport du congrès de Saint-Imier, 1910 «Protection de l'enfance par une juridiction appropriée», Louis Mercier

(...) Le XIXe siècle voit se lever une nouvelle aurore pour les jeunes générations: l'instruction pénètre à flots dans le peuple qui conquiert chaque jour de nouveaux droits et prend enfin conscience de sa valeur. Un effort considérable s'accomplit dans le domaine de l'enseignement. Les écoles se multiplient; les méthodes subissent des perfectionnements heureux, les maîtres reçoivent une culture plus rationnelle, les manuels sont bien rédigés, illustrés et agréables. (...) L'effort est donc constant, désintéressé, méritoire, intelligemment compris, et... jamais il n'y a eu plus de jeunes criminels, jamais les générations qui montent n'ont causé autant d'inquiétude à celles qui vont leur faire place. En effet, partout on constate avec une douloureuse surprise l'accroissement rapide du nombre des délits juvéniles. (...)

Le Mythe de Sisyphe (Extraits du préambule du rapport de 1974)



La Suisse, 10 novembre 1974



La Suisse, 8 novembre 1974



Le Courrier, 17 novembre 1974



L'Impartial, 25 février 1975

Les enseignants de Suisse romande n'ont pas oublié les péripéties de l'enterrement d'un rapport dénommé peu poétiquement «rapport du GROS» (Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école). A l'occasion de cette discrète sépulture, nous nous étions permis de dire qu'il semblait être devenu impossible, en Suisse romande, de fonder l'acte d'enseigner sur une philosophie, puisque ceux qui, en vertu des pouvoirs qui leur ont été conférés, détiennent la responsabilité de l'école, avaient décidé d'ajourner un débat dont le caractère fondamental n'avait échappé à personne. (...) Nous avons intitulé notre texte «le Mythe de Sisyphe»; en effet, si nous croyons qu'une réflexion philosophique sur les objectifs est indispensable, nous sommes bien d'accord qu'elle n'aura jamais de fin, qu'elle est bien, à proprement parler, le rocher de Sisyphe. Cependant, ce rocher de Sisyphe nous paraît inhérent à la nature humaine, au même titre que le feu prométhéen. Remuer ce rocher, en un effort qui se répète d'âge en âge, est un exercice qui, seul, nous rend dignes d'être. Le rapport 1974, c'est le rocher de Sisyphe. (...)

Cette synthèse, n'en déplaise aux adeptes de l'action, vient à son heure. Jamais le corps enseignant n'a autant douté de ses raisons d'agir. Jamais le corps enseignant n'a été à la fois aussi conscient de la nécessité d'une transformation de l'école, et pénétré de son impuissance à la réaliser.



Bienvenue à Genève

41e Congrès SER

Le 22 septembre 2007 à Genève, à la Salle du Palladium

Merci la pédagogie...

Avec **Philippe Meirieu** (professeur, chercheur, citoyen engagé)
Christian Frin (président du CRAP – Cahiers pédagogiques)
 et le dessinateur **Barrigue**



La Salle du Palladium...

Programme de la journée

- 9 h 15 Accueil café-croissant
- 9 h 45 Ouverture du congrès**
- 9 h 50 Message de M. Charles Beer,
président du DIP/GE au nom de la CIIP
- 10 h 00 Interventions de MM. Philippe Meirieu et Christian Frin
- 11 h 30 Visite du SEM (Service écoles-médias) centre de documentation
et apéritif
- 12 h 30 Repas au Palladium
- 14 h 00 Questions aux conférenciers, réactions, échanges
- 14 h 45 Résolutions sur les grandes options du SER pour les quatre
prochaines années, discussion et vote
- 16 h 30 Clôture du congrès et verre de l'amitié

**Vous faites partie d'une association cantonale,
 donc du SER, cette manifestation est pour
 vous!**

Participation gratuite, inscriptions sur le site

Pour tout renseignement (accès, plan, trains,
 déroulement, etc.): www.le-ser.ch



... au bord du Rhône