

Mardi 11 mars 2014



LA PÉDAGOGIE EST-ELLE CONDAMNÉE AUX LIEUX COMMUNS ?

Philippe Meirieu

Professeur émérite en Sciences de l'éducation à l'Université Lumière-Lyon 2
Chercheur et militant en pédagogie

<http://paris-idf.aeeps.org>

Note : afin de garder l'aspect vivant de cette intervention, nous en avons conservé le style oral. (S. Sapin)

Introduction

Le caractère convivial de cette soirée va me permettre de parler avec vous d'une façon moins académique qu'une conférence traditionnelle, et de raconter comment j'ai pu travailler ces dernières années autour de cette thématique, qui a fait l'objet d'un livre paru en septembre 2013¹.

Pour introduire mon propos, je dirais qu'en tant que vieux « routard », vieux « briscard » de la pédagogie, militant depuis très longtemps dans les mouvements d'Éducation populaire, qui est entré dans l'enseignement très jeune, a été formateur dans les MAFPEN², puis s'est impliqué dans un travail en Sciences de l'éducation, je suis encore stupéfait, quand je vais dans certains colloques, voire dans certaines manifestations officielles organisées par le Ministère de l'Éducation nationale, d'entendre proférer comme étant des idées nouvelles et des concepts éminemment « refondateurs » de l'École, ce que je considère, à ma petite échelle, comme des lieux communs. Ceux-ci traînent dans le discours pédagogique depuis bien longtemps et je me demande si nous sommes condamnés à rester dans ces slogans et à réinventer en permanence l'eau tiède ?

Ce soir, je ne vais pas parler de la didactique de l'EPS ; des gens comme Pierre Parlebas – qui me fait l'honneur d'être présent – seraient bien plus

compétents que moi pour le faire. Je ne vais pas, non plus, parler des Sciences de l'éducation. Je vais « parler pédagogie ».

La pédagogie est difficile à définir si l'on veut respecter l'étymologie et l'histoire de ce mot. Je vais donc plutôt reprendre les propos de mon collègue Jean Houssaye, qui la définit comme « *l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon, il y aurait extinction de la pédagogie). Il y a, en effet, un écart entre la théorie et la pratique : la pratique échappe toujours un tant soit peu à la théorie (elle ne peut se réduire aux seules compréhensions théoriques que j'en ai), la théorie dépasse aussi toujours quelque peu la pratique (il serait encore possible de produire d'autres discours théoriques sur telle ou telle action). En pédagogie, il y a donc un écart fondamental entre la théorie et la pratique. C'est dans cette "béance" (qui tout à la fois sépare et unit) que se "fabrique" la pédagogie. Cette impossible et nécessaire conjonction entre théorie et pratique est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'une à l'autre et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble.* »³

Alors oui, la pédagogie, c'est ce travail où se mêlent en permanence le dire et le faire, où le dire interpelle le faire et le faire interpelle le dire, où l'un et l'autre tentent de s'enrichir réciproquement.

C'est pourquoi la pédagogie est surtout représentée dans l'histoire par des figures de pédagogues, des hommes et des femmes qui se sont efforcés de

1. Meirieu, Ph. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

2. Les Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) sont des lieux tout à fait extraordinaires. Créés à l'initiative d'André de Peretti (1916-2017), ils ont été des foyers de réflexion, de formation, de diffusion de la pensée et de l'innovation pédagogiques.

3. Houssaye, Jean (dir.) (1993). *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 13.

conjoindre la pensée et l'action de la manière la plus cohérente possible. À cet égard, J. Houssaye a raison de dire que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) n'est pas un pédagogue. C'est un très bon philosophe de l'éducation qui a réussi à conjoindre la réflexion politique avec la réflexion éducative. Vous savez d'ailleurs que le *Contrat social*⁴ et *L'Émile*⁵ sont non seulement parus la même année mais le *Contrat social* est aussi une partie de *L'Émile*. J.-J. Rousseau nous aide ainsi remarquablement à penser les rapports entre l'éducation et la politique. Mais il n'est pas un pédagogue, dans la mesure où il ne s'est jamais frotté directement à la complexité de l'entreprise éducative. En revanche, un de ses disciples, un de ceux que je considère comme essentiels et sur lequel j'ai le plus travaillé, **Johann-Heinrich Pestalozzi** (1746-1827), est précisément un pédagogue. Il se définit lui-même comme tel parce qu'il a voulu, dit-il, « *donner des mains à Rousseau* », c'est-à-dire permettre que ce que J.-J. Rousseau avait proposé en théorie devienne, dans la pratique, quelque chose de concret.

La pédagogie est surtout représentée dans l'histoire par des figures de pédagogues, des hommes et des femmes qui se sont efforcés de conjoindre la pensée et l'action de la manière la plus cohérente possible.

Très tôt, en effet, dans sa ferme familiale du Neuuhof, J.-H. Pestalozzi s'est mis à accueillir un certain nombre d'enfants que l'on dirait aujourd'hui « difficiles ». Ensuite, dans la ville de Stans – qui avait été saccagée par les soldats du Directoire –, il a ouvert un orphelinat avant de continuer ainsi, d'écoles en écoles, jusqu'à la fondation du célèbre Institut d'Yverdon. Il y a construit avec ces enfants une « méthode » fondée sur « *la tête, le cœur, la main* ».

4. Rousseau, J.-J. (1762). *Du contrat social ou Principes du droit politique*, Amsterdam, Marc Michel Rey.

5. Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*, La Haye, Jean Néalme.

Ainsi, autant J.-J. Rousseau n'est pas un pédagogue, autant J.-H. Pestalozzi est un pédagogue. Et des pédagogues, on n'en trouve de tous les côtés de l'échiquier politique.

On pourrait dire que, d'une certaine manière, il y a de la pédagogie chez **Anton Makarenko** (1888-1939) à peu près de la même façon qu'il y en a chez **Jean Bosco** (1815-1888). Et pourtant, ils n'ont guère de proximité idéologique⁶. Mais l'un et l'autre sont des pédagogues, dans le sens où ils s'efforcent de conjoindre une pensée de l'éducation avec une prise en charge concrète d'enfants et d'adolescents avec lesquels ils ont maille à partir.

Les pédagogues, ce sont donc ces figures qui ont tenté de faire en sorte qu'éduquer les enfants soit une œuvre, sinon rationnelle, du moins cohérente, et que dans cette éducation – qui n'est pas simplement scolaire –, on transmette ce que l'humaine condition a de meilleur. La pédagogie s'incarne à travers ces figures qui se penchent sur les exclus, sur les plus en difficultés, sur les « inéducables ». Car les grands pédagogues sont, pour l'essentiel, ceux et celles qui ont postulé l'éducabilité des inéducables.

Un des premiers pédagogues a travaillé tout près d'ici, rue Saint-Jacques : le Docteur **Jean-Marc Gaspard Itard** (1774-1838). À l'époque où tout le monde était convaincu que Victor de l'Aveyron – cet enfant sauvage trouvé dans les bois, près de Rodez – était un débile de naissance dont on ne pouvait rien obtenir, le jeune docteur J.-M.G. Itard a postulé qu'on pouvait l'éduquer⁷. Pour son éducation, il s'est mis à inventer des outils qui sont encore utilisés aujourd'hui dans nombre d'écoles maternelles, et même commercialisés par des marques que vous connaissez bien. Par exemple, la fameuse boîte aux lettres – cet objet en plastique sur lequel il y a des trous en forme de lune,

6. A. Makarenko est un bolchevique, alors que Jean Bosco fonde l'Ordre des salaisiens et s'inscrit dans un catholicisme classique (même si, pour son époque, il est plutôt progressiste).

7. Pour aller plus loin : Meirieu, Ph. (2016). **Le docteur Itard et l'enfant sauvage**, in *Les grands penseurs de l'éducation, Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, n°45, 24-25.

de carré, etc. – a été inventée par J.-M G. Itard, dans son cabinet que vous pouvez encore visiter.

On peut ainsi trouver un nombre considérable de pédagogues qui ont été confrontés à ce que l'on pourrait appeler « la marge ». Et, en pédagogie comme au cinéma, selon la fameuse formule de Jean-Luc Godard, « *c'est la marge qui tient la page* ». C'est toujours ceux et celles qui se sont coltinés la difficulté d'aller éduquer ceux dont tout le monde avait désespéré qui ont réussi à imaginer, à inventer, à construire les dispositifs, les propositions, les institutions les plus innovantes. Ils ont fait progresser ce qui n'est pas une « science », mais un ensemble de savoir-faire cohérents, rigoureux mis à notre disposition.

Le mouvement de l'Éducation nouvelle

Je vais vous parler d'un mouvement qui incarne assez bien la réflexion pédagogique au XX^{ème} siècle, celui dit de l'« Éducation nouvelle ». Il n'est pas récent, même si on l'appelle toujours « Éducation nouvelle ». On peut en dater l'émergence formelle à l'année du Congrès de Calais : 1921, même si la première « *new school* » a été fondée en Angleterre par Cecil Reddie (1858-1932) dès 1889.

Au Congrès de Calais se retrouvent des gens qui n'ont pas grand chose de commun. Il y a par exemple **Maria Montessori** (1870-1952) qui, à l'époque, n'est pas encore la spécialiste internationale de la petite enfance que l'on connaît, mais qui s'intéresse aux « enfants anormaux ». Il y a aussi **Alexander-Sutherland Neill** (1883-1973) qui joue volontiers la provocation. Entre M. Montessori et A.-S. Neill, il n'y a pas beaucoup de choses en commun. L'une est née en Italie, l'autre en Angleterre, l'une vient du catholicisme traditionnel, se veut « théosophe » et « scientifique » à la fois⁸, l'autre est un libertaire jusqu'au bout des ongles, convaincu

que le désir de vie va l'emporter sur toutes les forces négatives et toutes les pulsions de mort.

Il y a aussi, à Calais, Adolphe Ferrière (1879-1960), philosophe et psychologue, qui deviendra quelques années plus tard féru d'astrologie. Il publiera, d'ailleurs, un livre dans les années 1940, sur la prédestination astrologique des écoliers⁹. Il est alors absolument convaincu que tous les enfants ont leur sort scellé par leur signe astrologique. Selon qu'on est né sous le signe de Mercure, du Taureau ou de Vénus, on est prédestiné à devenir plutôt un mathématicien ou plutôt un littéraire, plutôt un spéculatif ou plutôt un exécutant besogneux. À Calais, il y a même un « petit jeune » qui s'appelle **Célestin Freinet** (1896-1966) et qui, proche du Parti Communiste, veut construire « l'école du peuple ».

Tous ces gens sont là, alors qu'apparemment rien ne les réunit en dehors d'un refus de « l'École traditionnelle » et de leur volonté de contribuer à construire la paix par l'éducation, sinon un certain nombre de ce que j'appelle des « lieux communs ». Ceux-ci ne tiennent que parce que cet ensemble de personnalités les admettent comme tels et ne cherchent pas trop à expliciter ce qu'ils mettent derrière.

Le premier de ces lieux communs, celui qui va constituer au Congrès de Calais un *leitmotiv*, c'est « l'intérêt de l'enfant ». Tout le monde prétend se mettre à son service, mais on se garde bien de regarder précisément ce que l'on met derrière. Seul Jean Piaget (1896-1980) s'en inquiète. Il pose une question – qui restera d'ailleurs sans réponse –, se demandant si l'intérêt de l'enfant est plutôt *ce qui est dans son intérêt* ou plutôt *ce qui l'intéresse*. C'est une question fondamentale, parce que si l'intérêt de l'enfant est ce qui est dans son intérêt mais ne l'intéresse pas, ou si c'est ce qui l'intéresse mais n'est pas dans son intérêt, ce n'est pas la même chose ! Mais on fait comme si le problème ne se posait pas et comme si, d'une certaine

8. Maria Montessori est une fille de la grande bourgeoisie italienne, une des premières femmes médecins italiennes.

9. Ferrière, A. (1943). *Vers une classification naturelle des types psychologiques*, Nice, Éditions des Cahiers astrologiques.

manière, l'intérêt de l'enfant était une façon de dépasser la contradiction entre ce qui est dans son intérêt et ce qui l'intéresse. D'ailleurs, chacun sait qu'il est dans l'intérêt de l'enfant de faire des mathématiques, mais ce n'est pas spontanément ce qui l'intéresse ou, du moins, ce qui intéresse tous les enfants. Cette ambiguïté – que nous trouvons encore présente – se retrouvera dans la quasi-totalité des grandes déclarations, générales et généreuses, que la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle va produire dans ses congrès annuels, jusqu'à son explosion sous le poids des contradictions qu'elle ne pourra plus porter¹⁰.

Qu'entend-on par « lieux communs » ?

Daniel Hameline, sans doute le meilleur historien de la pédagogie de ces dernières années, a proposé, dans un de ses ouvrages, une sorte de théorie du lieu commun en pédagogie. Dans le « *lieu commun*, explique-t-il, *l'argumentation s'échafaude entre le truisme et l'évidence* »¹¹, et « *c'est le slogan lui-même qui, au prix du malentendu latent, permet l'unité d'action.* »¹² Pour lui, le lieu commun a une fonction de mobilisation collective au prix d'un malentendu que l'on ne veut pas élucider. Parce que si on l'élucidait, il viendrait démobiliser des acteurs qui ont conjoncturellement besoin de se sentir solidaires dans la cause qu'ils veulent défendre ensemble.

D. Hameline analyse, dans ce livre, un certain nombre de lieux communs. Il les classe en deux grandes catégories : les lieux communs à caractère *horticole* et les lieux communs à caractère *technicien*.

Pour Daniel Hameline, le lieu commun a une fonction de mobilisation collective au prix d'un malentendu que l'on ne veut pas élucider. Parce que si on l'élucidait, il viendrait démobiliser des acteurs qui ont conjoncturellement besoin de se sentir solidaires dans la cause qu'ils veulent défendre ensemble.

Les lieux communs à caractère *horticole* correspondent à tout ce qui relève de l'épanouissement, renvoient à l'idée que le maître est un jardinier, qu'il y a déjà, dans la graine, tout ce qui va se développer par la suite et que, si l'on apporte à cette graine un environnement bienveillant, alors elle ne demande qu'à se développer de l'intérieur et à exprimer ses potentialités, avec son dynamisme, etc. À côté de ces lieux communs à caractère *horticole*, il y a des lieux communs à caractère *technicien*, autour de « forger », d'« outiller », de « structurer ». Et, dans ce registre, un des lieux communs qui apparaît dès les années 1950, c'est « la compétence » : il faut définir des compétences, lister des compétences, former des compétences. On parle même de « fabriquer » des compétences à cette époque, parce que le terme de fabrication renvoie à toute une mythologie ouvrière très présente dans l'esprit de l'Éducation nouvelle.

Quelques exemples de lieux communs

Je vais, à présent, prendre quelques exemples de lieux communs que j'ai essayé de traquer dans le discours éducatif, journalistique, militant et politique.

10. Après le Congrès de Locarno en particulier, l'accord apparent qui s'était construit sur la question des rapports liberté-autorité va disparaître.

11. Hameline, D. (1986). *L'Éducation, ses images et son propos*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 63.

12. Hameline, D. (1986). *Ibid.*, 64.

Apprendre à apprendre

J'ai tenté de faire une recension de ces lieux communs dans le petit ouvrage signalé tout à l'heure. Pas tous. J'avais préparé, par exemple, un chapitre que je n'ai pas publié – car je pense que je ne suis pas arrivé au bout de l'étude – sur un lieu commun qui a la vie très dure, qui apparaît dès le Congrès de Calais et qui est encore aujourd'hui dans la Loi sur la refondation de l'École de la République¹³ : « apprendre à apprendre ». Il est, à chaque fois, réinventé et présenté comme une nouveauté ; il est repris aussi bien du côté de l'Église de scientologie que du côté de l'OCDE. On peut se demander ce qu'il recouvre réellement, en particulier chez ceux qui, parfois, pensent que l'on pourrait apprendre à apprendre... en n'apprenant rien, ce qui reste quand même problématique !

La question de l'« apprendre à apprendre » est une manière de ne pas avoir à se poser la question du transfert, c'est-à-dire de la décontextualisation d'un apprentissage d'un exercice à un autre, d'un domaine à un autre, d'un champ disciplinaire à un autre.

La question de l'« apprendre à apprendre » est une manière de ne pas avoir à se poser la question du transfert, c'est-à-dire de la *décontextualisation* – pour parler en termes savants – d'un apprentissage d'un exercice à un autre, d'un domaine à un autre, d'un champ disciplinaire à un autre. Alors, on se réconcilie autour de l'idée qu'il faut apprendre à apprendre, sans nécessairement regarder de près ce que l'on met derrière cette formule. Parce que si l'on la regardait de plus près, elle serait évidemment menacée assez facilement d'explosion...

13. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

L'individualisation des apprentissages¹⁴

Un autre lieu commun qui apparaît très tôt, dès le Congrès de Calais, est la nécessité d'individualiser les apprentissages.

La caractéristique du lieu commun, c'est que chacun croit le redécouvrir. Par exemple, je me souviens d'un colloque organisé il y a quelques années par un grand éditeur, sur l'individualisation des apprentissages. Un journaliste du *Monde*, spécialiste des questions de l'éducation, avait ouvert cette réunion en disant : « *Voilà bien deux ou trois ans que l'on parle d'individualisation des apprentissages.* » Or, c'était déjà dans la charte du Congrès de Calais ! Mais on pourrait remonter aussi à Helen Parkhurst (1887-1973), en 1907, dans le Wisconsin, au Plan Dalton, à l'école de Winnetka, à toute une série d'expériences pédagogiques qui ont été bien étudiées.

Quand Miss Parkhurst propose le Plan Dalton, qu'elle installe son école à Chicago grâce à une donation, elle a à subir de plein fouet les attaques de quelqu'un qui est pourtant disciple, comme elle, de John Dewey (1859-1952) : William H. Kilpatrick (1871-1965). Ce dernier voit dans l'individualisation l'atomisation, la disparition du groupe, la perte de sens des apprentissages, la mécanisation de toute forme de démarche. Il propose, lui, « l'apprentissage par projet ». Il pense qu'il faut une méthode fédératrice et collective, qui donne sens aux savoirs et permette une réelle émancipation.

On a, dans les années 1920-1925, une vraie polémique scientifique sur l'individualisation. Les uns disent qu'il faut individualiser au maximum, faire des tests, savoir ce dont chaque élève a besoin, regarder comment l'on peut s'adapter à son rythme, lui proposer des exercices qui lui permettent de progresser efficacement, etc. Les autres disent que tout ceci est une imposture, que l'on ne peut pas connaître l'élève si l'on n'a pas commencé à travailler avec lui, que si l'on se

14. Pour aller plus loin : Meirieu, Ph. (2013). *Ibid.* « **Chapitre 3 : L'individualisation : de "l'école sur mesure" à la pédagogie différenciée** », 63-94.

cale sur ce que l'on sait de lui, on ne l'aidera jamais à progresser, que si l'on enferme chaque élève dans des progressions individuelles, on ne permettra jamais aux interactions collectives de se développer, et ainsi de suite... Cette polémique fait rage, y compris dans des livres majeurs. En 1921 paraît un des plus importants ouvrages sur l'individualisation, celui d'**Édouard Claparède** (1873-1940) : *L'école sur mesure*¹⁵. Ce livre s'inscrit dans le débat sur la question de l'individualisation : entre ce que j'ai appelé le « diagnostic *a priori* » et l'« inventivité régulée »¹⁶, il prend parti pour la première sans fermer complètement néanmoins la porte à la seconde.

Finalement, pour dire les choses en termes simples, quelles sont les deux positions qui s'affrontent sur l'individualisation ?

Une première position consiste à expliquer que la connaissance doit précéder l'action. Il faut tout savoir d'un sujet avant de commencer à lui faire une proposition pédagogique. Il faut poser un diagnostic qui permette d'identifier exactement ses besoins et, à partir de ceux-ci, lui fournir une progression qui lui soit spécifiquement adaptée.

Mais il existe une deuxième vision de l'individualisation, que développeront des gens comme Henri Bouchet (1896-1972) dans un livre qui s'appelle, précisément : *L'individualisation de l'enseignement*¹⁷. H. Bouchet récuse ce qu'il appelle la pédagogie *a priori*. Pour lui, il n'est pas possible de connaître un élève sans avoir d'abord travaillé avec lui, sans savoir ce qu'il est réellement capable de faire. Et on ne sait jamais, dit-il, ce qu'il est réellement capable de faire tant qu'on n'a pas tenté de le faire : aucun test ni aucune évaluation ne permettent de pronostiquer à

l'avance ce qu'est capable de faire quelqu'un. Et si l'on s'adonne à ce type d'exercice, on entre dans une forme d'enfermement du sujet dans le *donné* alors que, précisément, le rôle de l'éducation est de permettre au sujet de le dépasser.

En 1921, ce débat existe et il donne lieu à des travaux pédagogiques fort intéressants. Il est oublié aujourd'hui. Plus personne ne lit É. Claparède et H. Bouchet. On aurait pourtant intérêt à les connaître, y compris pour revisiter certaines déclarations sur cette notion d'individualisation très largement utilisée comme lieu commun dans le champ éducatif.

Moi-même, d'ailleurs, à partir de 1980-1985, quand je travaille avec Louis Legrand (1921-2015) sur la pédagogie différenciée, je ne connais pas le débat sur l'individualisation qui a eu lieu dans les années 1920. J'ignore à peu près tout des différends entre É. Claparède et H. Bouchet, entre A. Ferrière et M. Debesse (1903-1998)¹⁸. Je ne suis pas vraiment au fait de ce qui s'est débattu dans les différents congrès de l'Éducation nouvelle – d'autant plus que, comme je vous le disais tout à l'heure, ça se débattait à fleurets mouchetés. Dans mes propres travaux de recherche, et en particulier lorsque j'ai collaboré avec Marc Bru – qui travaillait à Toulouse sur cette question –, j'ai développé une conception de la pédagogie différenciée que j'avais appelée « ouverte »¹⁹. Elle consistait à prendre de l'information sur les capacités et les compétences déjà existantes des élèves, mais aussi sur ce qui pouvait les mobiliser. L'utilisation de ces informations amenait à des propositions qui permettaient aux élèves de se dépasser plutôt que d'être enfermés dans ce que certains appelaient, à l'époque, leurs « profils pédagogiques ».

En 1986, j'écris et je publie *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*²⁰.

15. Claparède, É. (1921). *L'école sur mesure*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

16. Pour aller plus loin : Meirieu, Ph. (1996). « **La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?** », in *L'école : diversités et cohérence, Les entretiens Nathan – Actes VI*, sous la direction d'Alain Bentolila, Nathan, Paris, 109-151.

17. Bouchet, H. (1933). *L'individualisation de l'enseignement. L'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*, Paris, Alcan.

18. Et, par exemple, l'article de Maurice Debesse : « Types et groupes de caractères ».

19. Elle n'était pas celle du « diagnostic *a priori* » mais plutôt celle de l'« inventivité régulée ».

20. Meirieu, Ph. (1986). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

J'y mets en garde contre une vision trop techniciste et enfermante de la différenciation. Je la renvoie d'ailleurs à un « paradigme médico-psychologique » qui traiterait toute difficulté d'apprentissage selon une conception relevant de l'« homme-machine » plutôt que de l'« homme-sujet ». La même année – six mois plus tard –, L. Legrand publie *La différenciation pédagogique*²¹. C'est un livre dans lequel il défend une autre conception de la différenciation, essentiellement construite sur la pédagogie de la maîtrise et les taxonomies très largement diffusées à l'époque – en particulier la taxonomie de Bloom. Il explique que, d'une certaine manière, un bon test préalable permettrait d'adapter de manière rationnelle l'enseignement à chaque élève et d'éradiquer de façon efficace l'échec scolaire. Il laisse néanmoins une ouverture – qui est essentielle pour empêcher l'enfermement, mais qui n'est pas relevée à l'époque – en évoquant la théorie de Jérôme Bruner de « l'acquisition spiralaire » : il rejette l'idée trop simple d'une « progression en escalier » et suggère la mise en place de « programmes degrés »²² : *« Un tel programme est composé de noyaux notionnels s'enchaînant dans une construction progressive rationnelle et psychologiquement fondée. Il permet de situer chaque apprenant sur cette chaîne et de l'enseigner à ce niveau. [...] Un aspect particulièrement intéressant d'un tel dispositif est la présence, à chaque palier de scolarité et dans chaque discipline, d'une même notion fondamentalement définie de façon progressivement plus élaborée et plus abstraite. »*²³. Mais, malgré cela, il reste attaché à une vision que je considère comme trop « techniciste » et « applicationniste » de la différenciation... Je suis sollicité pour réagir sur ce livre dans les mois qui suivent sa parution. À l'époque, je suis dans une position de solidarité complète avec L. Legrand qui est attaqué très violemment par les « anti-pédagogues ». Lors d'une

célèbre émission d'*Apostrophes*²⁴, L. Legrand est traité par Jean-Claude Milner de « Pol Pot ». Il est considéré comme un fossoyeur de la culture. À l'époque, j'aurais pu dire de manière beaucoup plus claire que ce que j'ai dit : *« Non, je ne suis pas complètement d'accord avec L. Legrand ; je n'ai pas la même conception de la pédagogie différenciée que lui. Ma conception est plus ouverte, elle se base sur des hypothèses théoriques que Marc Bru a vérifiées, celles de la diversité de la panoplie méthodologique du maître, de la capacité que cette panoplie méthodologique a pour faire découvrir à l'élève une multitude de possibilités qui ne préexistent pas et qui ne sont pas nécessairement décelables ou détectables par des tests, etc. »* J'aurais pu montrer que je m'inscrivais en faux contre le paradigme psychopédagogique et croyais, contrairement à l'idée reçue, que dans la plupart des cas, c'est la pédagogie qui fait progresser la psychologie, et non l'inverse. Je ne l'ai pas fait. Je suis resté totalement solidaire avec L. Legrand. Je n'ai pas évoqué notre désaccord. Et, en 1999, ce qui devait se produire s'est produit : Jean-Pierre Le Goff publie un pamphlet au vitriol : *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*²⁵. Il s'en prend à moi avec une violence inouïe en disant : *« Voilà quelqu'un qui est en train de transformer l'éducation en dressage systématique. Il a renié les principes d'émancipation qui sont à l'origine de l'École républicaine. Il veut remplacer les enseignants par des machines à enseigner et le Ministère de l'Éducation nationale par un organisme censé tester tous les élèves pour identifier les filières où il faut les mettre, etc. »* Nous prenons ce livre en pleine face. D'une certaine manière, il fait d'autant plus mal qu'un intellectuel important de l'époque, Gilles Deleuze (1925-1995), a déjà publié en 1990 un texte superbe²⁶, extrêmement prémonitoire, sur la société d'aujourd'hui,

21. Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*, Paris, Éditions du Scarabée-CEMÉA.

22. *Ibid.*, p.104.

23. *Idem.*

24. Émission du vendredi 7 septembre 1984 sur le thème : « Les profs » (Antenne 2).

25. Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, Éditions La Découverte & Syros.

26. Deleuze, G. (1990). « **Post-scriptum sur les sociétés de contrôle** », in *Pourparlers – 1972-1990*, Les Éditions de Minuit, Paris, 240-247.

dans lequel il montre à quel point nous sommes pistés, fléchés, contrôlés à chaque instant, etc. Nos adversaires s'en emparent et expliquent : « *Voilà ce que nous préparent, en réalité, ceux qui se prétendent des pédagogues* ». Ça fait très mal de prendre en pleine figure une critique de cette dureté. G. Deleuze montrait, en effet, très bien que l'individualisation érigée en système amènerait à repérer, classer, dériver et externaliser, c'est-à-dire, globalement, à traiter les élèves comme les rats dans les labyrinthes de Skinner. Difficile de se défendre alors ! Si nous avions été capables de travailler sur nos différences et de faire émerger la façon dont nous concevions, les uns et les autres, cette notion de différenciation, si nous avions nous-mêmes ouvert le débat, nous n'aurions peut-être pas donné autant de prises aux attaques.

Mon hypothèse est que la violence des attaques que nous vivons depuis une trentaine d'années relève partiellement de notre incapacité à faire la clarté sur nos propres concepts, de notre préférence stratégique pour le choix de lieux communs mobilisateurs au détriment d'un effort de conceptualisation.

Mon hypothèse est, en effet, que la violence des attaques que nous vivons depuis une trentaine d'années²⁷ relève partiellement de notre incapacité à faire la clarté sur nos propres concepts, de notre préférence stratégique pour le choix de lieux communs mobilisateurs au détriment d'un effort de conceptualisation. Cette dernière aurait peut-être parfois engendré des divisions, voire des conflits intellectuels, mais elle aurait sans doute été salutaire pour éviter le caractère systématique et extrêmement caricatural des attaques.

27. Attaques qui ont commencé en 1984 avec Jean-Claude Milner – et son fameux livre *De l'école* (Paris, Seuil) – et qui se sont développées aujourd'hui dans une espèce de vulgate *anti-pédago* – dont un des personnages les plus sinistres est Jean-Paul Brighelli, développant celle-ci d'une manière quasiment obsessionnelle et monomaniaque.

L'enfant actif²⁸

J'ai mis du temps à m'autoriser à critiquer un certain nombre de lieux communs de l'Éducation nouvelle. Celui de l'enfant actif par exemple. Personne ne dit d'ailleurs qu'il faut que l'enfant soit passif. À ce propos, un « truc » pour vérifier s'il s'agit d'un lieu commun est de se demander si l'on peut sérieusement dire le contraire. Ainsi, quand on dit qu'il faut que l'enfant soit actif à l'École, c'est un lieu commun parce que personne ne peut argumenter sérieusement le contraire !

Je montre dans mon livre sur les lieux communs que ce concept a une histoire. Henri Marion (1856-1896), qui a occupé la première chaire de Science (au singulier) de l'éducation créée par Jules Ferry, dit qu'« *il n'y a qu'une seule méthode, c'est la méthode active* ». Ce qu'il met derrière l'expression « méthode active » n'est pas vraiment la même chose que ce que mettront A.-S. Neill, A. Ferrière, É. Claparède, ou encore les didacticiens piagétien. Si l'on n'y voit pas clair là-dessus, on risque d'en rester à des pratiques traditionnelles simplement habillées de lieux communs pédagogiques qui ne nous permettent pas de nous positionner dans le champ social.

La motivation

Dès le Congrès de Calais, tous les pédagogues se mettent d'accord sur l'idée qu'il faut motiver les élèves. Personne, là non plus, ne peut dire le contraire. Mais l'on ne se met pas d'accord sur ce qu'est la motivation. En particulier, on n'éclaircit pas le rapport entre la motivation et la culture. On n'éclaircit pas la relation entre ce qui relèverait d'une psychologie des intentions et ce qui relèverait d'une pédagogie de la découverte. Et l'on voit bien que tout un courant autour de la motivation se développe, en prétendant que pour motiver l'élève, il faut en permanence partir

28. Pour aller plus loin : Meirieu, Ph. (2013). *Ibid.* « **Chapitre 1 : Les méthodes actives : du bricolage à l'opération mentale** », 11-32.

de ce qu'il aime déjà faire. Comme s'il n'y avait pas d'attractivité spécifique de ce qu'on lui propose d'apprendre, de contenus susceptibles de le mobiliser même quand il n'est pas déjà motivé.

La question du sens

Tout le monde dit aujourd'hui qu'il faut donner du sens aux apprentissages. Là, on est dans le lieu commun par excellence. Nul n'oserait prétendre qu'il faut que les apprentissages soient absurdes ! Personne ne va faire l'éloge du non-sens et, *a fortiori*, de l'insensé. Mais on voit bien que donner du sens peut avoir des significations extrêmement diverses.

Toute l'Éducation nouvelle a été travaillée par la question de savoir si le sens était externalisé ou internalisé par rapport à l'objet culturel lui-même. Autrement dit : vais-je chercher le sens dans l'utilité de l'objet culturel dans la « vie pratique » ou vais-je le chercher dans la capacité-même de cet objet à mobiliser le sujet et à lui donner la possibilité de se construire simultanément psychiquement et intellectuellement ? On va rester très fortement sur cette ambiguïté pour l'école primaire, en affirmant que donner du sens, c'est, selon les cas, faire des choses que l'élève va pouvoir réutiliser dans sa vie quotidienne ou bien lui proposer une rencontre qui va contribuer à son développement. Dans le premier cas, on apprend la soustraction à l'enfant parce que ça lui permet de vérifier sa monnaie quand il va acheter son pain ; dans le second, pour qu'il puisse trouver progressivement du plaisir à se confronter à des problèmes mathématiques complexes. Le premier courant voit le sens dans l'utilisation (ou l'employabilité) externe des savoirs, le second dans leur portée anthropologique. À ce moment-là, tout se joue dans la capacité que l'on peut donner à l'élève de trouver dans l'objet culturel une résonance qui le relie à l'humanité et à l'humaine condition, qui lui permet de comprendre cette humanité et cette humaine condition au-delà de l'usage concret qu'il fera de ce savoir par la suite. Je durcis les traits, bien évidemment. Les choses ne sont pas aussi

binaires ; elles sont beaucoup plus complexes et entremêlées.

Là encore, il me semble qu'il y a un vrai travail à faire si l'on ne veut pas être victime d'une « pédagogie du slogan » qui croit en permanence réinventer ce qui a déjà été dit mille fois et qui nous exonère de faire la clarté sur les enjeux réels de nos pratiques.

***Toute l'Éducation nouvelle a été travaillée
par la question de savoir
si le sens était externalisé ou internalisé
par rapport à l'objet culturel lui-même.***

À cet égard, quelque chose serait à regarder de près par exemple. J'ai commencé à le faire, mais il faudrait le faire d'encore plus près. Il s'agit de la manière dont toute l'Éducation nouvelle a ignoré et marginalisé un homme il est vrai assez insaisissable, le philosophe **Alain** (1868-1951). Or, Alain a dit des choses extrêmement importantes qui interrogent très fortement la vulgate de l'Éducation nouvelle avec ce que j'appelle « le paradigme psychopédagogique ». Par exemple, Alain dit : « *Il est plus facile et plus efficace de changer les hommes que de les connaître* ». Autrement dit : « N'allez donc pas vous casser la tête à connaître vos élèves, cela ne sert à rien ! Et d'ailleurs, vous ne pourrez les connaître que quand vous aurez commencé à travailler à les changer. » Quand Alain écrit cela, nous sommes à une époque où domine dans toutes les Écoles normales la psychopédagogie, c'est-à-dire l'inverse : l'affirmation qu'il faut connaître l'enfant avant de l'éduquer et pour pouvoir l'éduquer. Souvenez-vous du fameux discours d'É. Claparède lors de l'inauguration de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, à Genève : il répète sur tous les tons qu'il faut connaître l'enfant pour l'éduquer, partir de la psychologie pour élaborer la pédagogie. Probablement que la vérité n'est ni d'un côté, ni de l'autre. Elle est plus complexe, systémique... C'est pourquoi il me semble que nous avons un travail à faire, que j'appelle pour ma part d'« épistémologie des discours pédagogiques », qui consiste à regarder de

près comment ceux-ci sont structurés, où ils vont, ce qu'ils présupposent et ce qu'ils impliquent. Or, ce travail d'« épistémologie des discours pédagogiques » est assez peu fait. Les didacticiens délégitiment souvent le discours pédagogique en le laissant aux politiques et aux militants. Il continue donc à circuler dans la sphère sociale sans être véritablement interrogé, et engendre un certain nombre de dérives extrêmement préoccupantes.

Le statut de l'évaluation

Je vais terminer ces quelques remarques avant d'engager le débat avec vous par un point qui me paraît tout à fait déterminant : le statut de l'évaluation. Là encore, on est devant un lieu commun traditionnel.

Dès 1921, dès le Congrès de Calais, on dit qu'il faut évaluer, que l'évaluation est un outil de pilotage tout à fait essentiel, qu'elle permet de faire progresser les élèves, etc. Mais, là encore, il n'y a pas de véritable accord sur le fond. Nous assistons, en effet, dans l'École française et depuis dix ans, à une inflation d'évaluations, et d'une évaluation qui renvoie bien à cette conception totalisante que dénonçait déjà G. Deleuze dans son texte sur « les sociétés de contrôle²⁹ ». Cette inflation évaluative continue très largement à produire ce que j'appelle un « fonctionnement centrifuge du système scolaire »³⁰. On a vu, en particulier sous le gouvernement précédent (2007-2012), monter une sorte de pression absolument terrible de l'évaluation sociale, liée à une idéologie des compétences et à l'individualisation, sur un fond qui relève de ce que j'appelle le « modèle médical en éducation »³¹.

29. Deleuze, G. (1990). *Ibid.*

30. Pour aller plus loin : Meirieu, Ph. (2013). « **Chapitre 3 : L'individualisation : de "l'école sur mesure" à la pédagogie différenciée** », 63-94, et plus particulièrement « Différencier la pédagogie, oui... mais comment ? », 85-94 (13-19 sur le lien hypertexte ci-dessus).

31. Pour aller plus loin : Meirieu, Ph. (2010). « **Richesses et limites du modèle médical en éducation** », *Revue Éducateur*, numéro spécial : À l'école de la différence.

J'ai fait partie de ceux – et je ne le regrette absolument pas – qui ont souvent utilisé des métaphores médicales pour dénoncer un certain nombre de réalités éducatives. Par exemple, j'ai pris plaisir à citer cette phrase célèbre des enfants de Barbiana, dans leur *Lettre à une maîtresse d'école*³², un texte superbe paru en 1967 en Italie, qui dit que « *l'école se comporte comme un hôpital qui soignerait les bien portants et exclurait les malades pour augmenter son taux de guérison* ». Je pense que c'est encore relativement vrai. J'ai même utilisé d'autres métaphores médicales en disant que, la plupart du temps, quand on allait chez le médecin, il ne se contentait pas de remplir votre bulletin en disant que vous êtes malade, que vous avez un cancer et que vous pouvez faire un effort pour vous reprendre en main. En général, il vous donne aussi un traitement... ce qui est rarement le cas sur les bulletins trimestriels où l'on vous demande, là, simplement de faire un effort et de vous reprendre en main ! Si votre médecin vous disait simplement : « *Reprenez-vous en main !* », vous en changeriez, estimant que, globalement, ce n'est pas exactement cela que vous attendez de lui !

J'ai donc longtemps proposé de regarder du côté de la médecine car elle a des choses à nous apprendre, d'autant plus qu'elle a un Serment d'Hippocrate structurant et fondateur, qui astreint chaque médecin à une obligation de moyens – et non de résultats – visant à tout faire pour sauver chaque malade. Si nous adoptions ce Serment d'Hippocrate en éducation, nous ferions sans doute de grands progrès.

Néanmoins, je me demande aujourd'hui si nous ne sommes pas arrivés au moment où la métaphore médicale se retourne contre le projet éducatif lui-même. Je suis très frappé de la façon dont, depuis quelques années, on médicalise systématiquement l'échec scolaire. Les difficultés d'apprentissage font l'objet d'un repérage, d'un classement et, le plus souvent, d'une externalisation en dehors de la classe auprès de

32. Les enfants de Barbiana, (1968). *Lettre à une maîtresse d'école*, Paris, Mercure de France.

spécialistes qui vont, selon le vieux modèle de l'« homme machine » de Julien Offray de La Mettrie (1709-1751), changer la pièce défective au lieu de vous aider à la reconstruire vous-même. On a, aujourd'hui, atteint probablement les limites de cette externalisation de l'échec dans le fonctionnement du système scolaire. C'est pourquoi je parle parfois d'un « fonctionnement en centrifugeuse ». La centrifugeuse, c'est une machine qui tourne et éjecte de plus en plus loin ce qu'elle ne peut homogénéiser, tout en créant en son centre une dépression. Et bien, quand je vais dans un

certain nombre de collèges, je m'interroge souvent sur la dépression qui se vit dans la classe : tout se passe comme si on avait renoncé à ce qu'il s'y passe quelque chose de vraiment déterminant. Et un nombre

important d'innovations pédagogiques consiste précisément à organiser, non pas autrement les apprentissages dans la classe, mais des systèmes de détection-dérivation de ce qui échoue dans la classe, avec l'hypothèse – probablement l'illusion – qu'on les fera réussir ailleurs avec des « traitements » spécifiques, avec des diagnostics appropriés appelant des remédiations pertinentes. Tout ceci est, vous l'observez, est emprunté au vocabulaire médical. Or, dès lors qu'une société transforme tous ses problèmes sociaux – et en particulier la question de l'éducation – en problèmes médicaux, c'est qu'elle est profondément malade. C'est l'indicateur majeur de sa mauvaise santé. On sait très bien que l'on peut traiter le chômage par des tranquillisants et des anxiolytiques, mais cela ne traite pas vraiment le chômage. Il faudrait partager le travail pour traiter vraiment la question du chômage, ce qui n'est pas tout à fait la même chose.

Ainsi, je crois que nous sommes à un moment où un certain nombre de lieux communs se cristallisent

entre eux et font système – compétence, individualisation, évaluation, détection, repérage, classement, traitement, remédiation, etc. – pour *désinstitutionnaliser*, en quelque sorte, l'École et en faire une juxtaposition de services. L'École n'est plus une institution qui a pour fonction de faire tenir des gens debout ensemble – ce qui est l'étymologie du mot « institution ». Elle devient une juxtaposition de services de plus en plus individualisés où l'on traite au cas par cas les demandes des personnes. Nous sommes dans la montée de ce que le philosophe Marcel Gauchet

appelle « *l'individualisme social* »³³, et son corollaire qui est le déclin des institutions. Dans une petite enquête que nous avons menée dans mon laboratoire l'année dernière, nous avons observé que plus de 70%

de ce qui s'appelle aujourd'hui « innovation » dans les collèges est de la dérivation, c'est-à-dire de la construction de dispositifs d'externalisation, et non pas de l'amélioration des dispositifs d'apprentissage à l'intérieur de la classe. On n'y améliore pas la manière d'apprendre, on identifie les troubles que l'on va traiter à l'extérieur. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas réellement de troubles et qu'il n'y a pas besoin de spécialistes dont le regard extérieur est nécessaire. Mais il y a plusieurs paradigmes possibles pour traiter cela. Soit on est dans un paradigme qui, pour ma part, me satisfait assez, celui représenté par les RASED : ceux-ci permettent d'apporter une aide sans pour autant « dériver » l'élève et l'externaliser. Soit on fait exploser le caractère instituant et structurant de la classe et de l'institution scolaire en laissant entendre aux familles que chacune d'entre elles va trouver des services qui vont permettre à chaque enfant de réussir au mieux sa

Un nombre important d'innovations pédagogiques consiste à organiser des systèmes de détection-dérivation de ce qui échoue dans la classe, avec l'hypothèse qu'on les fera réussir ailleurs avec des « traitements » spécifiques, avec des diagnostics appropriés appelant des remédiations pertinentes.

33. Gauchet, M. (1998). *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard.

scolarité, quitte à changer d'établissement ou à se tourner vers des officines privées.

Je vais m'arrêter là pour engager la discussion avec vous. J'avais préparé beaucoup d'autres choses, mais j'ai voulu parler avec vous de manière très libre et un peu échevelée, peut-être pas très conforme aux canons académiques ; mais dans le cadre d'un bistrot, cela s'imposait ! Je suis intéressé par vos réactions, et surtout par la discussion qui va suivre, non sans avoir terminé en disant que la dénonciation des lieux communs comporte quand même un vrai danger : c'est celui de tomber dans une espèce de posture cynique. Il y a une vraie difficulté : celle d'associer le courage et la lucidité. La lucidité peut nous amener à considérer quelque chose de tellement complexe que ça ne vaut pas la peine de se mobiliser, et qu'au nom de la scientificité que l'on vise, toute militance est, par définition, dérisoire. On peut, à l'inverse, considérer que la militance a en soi une valeur exceptionnelle, et qu'elle peut – ou doit – permettre de fermer les yeux sur des ambiguïtés qui, si on les regardait, seraient susceptibles de « désespérer Billancourt ».

La vraie difficulté, c'est d'associer la lucidité et le courage, de rechercher la précision et la rigueur et, en même temps, de se mobiliser sur des enjeux qui nous apparaissent importants parce qu'au cœur de l'avenir de l'humanité. Alors, permettre aux humains d'y voir clair le plus possible est nécessaire, mais leur donner aussi le courage de se battre pour la promotion de la justice et de l'élévation des petits d'hommes n'est pas méprisable. À ce titre, nous sommes sans doute, sinon condamnés, du moins, pour un certain temps, amenés à naviguer difficilement entre les lieux communs mobilisateurs et les concepts trop techniques. Mais je fais le pari qu'il y a là un chemin à trouver. Et ce chemin, je sais qu'en éducation physique vous l'arpentez depuis longtemps, que vous êtes probablement la discipline qui l'a arpenté et défriché le plus. C'est la raison pour laquelle je me réjouis de vous entendre m'en parler.

Questions / Réponses

 ***Je suis enseignant en collège et je me pose la question de l'hétérogénéité au sein de mes classes. Je trouve qu'il y a un discours relativement culpabilisant qui affirme que, quel que soit l'élève que l'on a en face de nous, on doit transmettre les mêmes connaissances et les mêmes compétences pour éviter toute forme de discrimination.***

Pour prendre un exemple concret, j'ai toutes les classes de quatrième de mon collège et, notamment, la classe de 4^{ème}1 – germaniste, latiniste, helléniste – et la classe de 4^{ème}4 – anglais première langue, pas de latin, pas de grec ancien. Avec la 4^{ème}1, on démarre dès la première seconde de la première minute du cours. Avec la 4^{ème}4... c'est un peu plus long ! Cette différence est difficile à gérer. J'entends bien qu'à classe particulière, on ne peut pas apporter un dispositif particulier et que les finalités visées doivent être les mêmes. Néanmoins, avec la 4^{ème}4, mes exigences sont différentes parce que les élèves me posent plus de problèmes...

➤ Sur cette question de l'hétérogénéité, j'aime bien rappeler, comme A. de Peretti, que nous vivons largement sur le mythe de l'homogénéité. Or, il n'y a pas de classe homogène ; je suis convaincu que même votre 4^{ème}1 n'est pas homogène. L'homogénéité d'une classe considérée comme la condition d'efficacité des apprentissages est un mythe daté historiquement. C'est dans les années 1830 qu'il se stabilise avec François Guizot (1787-1874) lors de « la querelle des modèles » entre la méthode simultanée et la méthode mutuelle. Savez-vous que le système scolaire français a été structuré par cette querelle des modèles cinquante ans avant Jules Ferry ?

Que se passe-t-il dans ces années 1830 ? La formule moyenâgeuse de l'enseignement individuel dans des collectifs inorganisés est agonisante et cohabitent alors deux types de dispositifs d'enseigne-

ment. Celui qu'on appelle « la méthode mutuelle » : il y a là de grandes classes de 70 à 100, voire 120 élèves organisés en petits groupes, pilotés chacun par des moniteurs d'âges différents sous l'autorité du maître. Dans l'enseignement mutuel, le maître réunit les moniteurs, leur donne des consignes, organise le travail de groupe, change éventuellement les moniteurs selon les exercices, le tout dans une discipline stricte qui garantit des interactions sereines entre les élèves... À la même époque, il y a un deuxième modèle, le « modèle simultané »³⁴ de la classe dite « homogène », où le maître donne le même cours à tous les élèves qui doivent faire la même chose en même temps. F. Guizot va hésiter. Il regarde du côté de l'enseignement mutuel parce que, d'une certaine manière, il est plus économique. Mais, très vite, il va voir se lever contre lui les catholiques et les conservateurs qui y voient un grave danger au regard de la maîtrise nécessaire des adultes sur la jeunesse. N'oublions pas que, pour F. Guizot, adversaire de la démocratie et inquiet de la montée des turbulences du peuple, la grande affaire, c'est « le gouvernement des esprits ». C'est pourquoi il choisit le modèle simultané. F. Guizot va édicter les premiers textes sur l'organisation de l'École en trois niveaux avec trois maîtres qui doivent contrôler simultanément l'activité de tous les élèves de leur classe. F. Guizot crée en même temps les Écoles normales, le corps des inspecteurs et l'ancêtre du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale. Il structure, de haut en bas de la pyramide, le système scolaire sur un modèle vertical avec, en arrière-fond, l'idée qu'il s'agit, comme pourra le dire Michel Foucault (1926-1984) dans *Surveiller et punir*³⁵, de garantir un contrôle social efficace.

Il se trouve que ces principes ont été pérennisés, républicanisés et laïcisés par J. Ferry (F. Guizot n'était pas républicain, c'est le moins que l'on puisse dire !) et en sont venus progressivement à faire corps avec la

notion même d'École. Au point que nous ne sommes presque plus capables de penser une École qui ne serait pas construite selon les principes de l'enseignement simultané de F. Guizot. Il faut aller dans des pays d'Amérique du Sud – qui ont eu à reconstruire leur système scolaire après une dictature – pour trouver des expériences de ce qui s'appelle là-bas « la classe verticale »³⁶ confiée à un même enseignant. En France, en revanche, nous sommes toujours dans l'idéologie de la classe homogène comme « idéal pédagogique », comme le montre, par exemple, la lutte contre la classe unique rurale, identifiée – contre toutes les études, d'ailleurs – comme pénalisante pour la réussite de l'enfant. On fait donc des regroupements pédagogiques en reprenant – inconsciemment et sans les citer – les injonctions de J.-B. de La Salle sur les trois cycles, les trois classes, les trois maîtres. Nous vivons dans une conception hégémonique et non questionnée de ce que des sociologues comme Guy Vincent ont nommée : « la forme scolaire »³⁷. Celle-ci finit par prendre plus d'importance que l'objectif même de l'École. D'ailleurs, qu'est-ce qu'une rentrée réussie ? Ça n'est pas une rentrée organisée avec le souci que les élèves apprennent le mieux possible, c'est une rentrée où il y a un professeur devant chaque classe ! Les dimensions de l'établissement et de ses « rituels structurants », du travail en équipe, du « climat scolaire », de l'organisation de la coopération entre élèves, de la répartition des responsabilités entre eux, etc. sont sous-estimées, et cela en dépit des injonctions officielles, en dépit du travail des chercheurs, de l'action de quelques innovateurs, etc. Car le modèle qui s'impose à nous n'est pas vraiment remis en question : chaque professeur a « sa classe », fait son cours dans son espace-temps où il est le seul maître après Dieu et où tous ses élèves sont censés

34. Ce modèle a été fondé par Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719).

35. Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

36. C'est-à-dire des collèges où l'on a une classe composée de six élèves de 6^{ème}, six élèves de 5^{ème}, six élèves de 4^{ème} et six élèves de 3^{ème}.

37 Vincent, G., (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Le modèle qui s'impose à nous n'est pas vraiment remis en question : chaque professeur a « sa classe », fait son cours dans son espace-temps où tous ses élèves sont censés avoir le même niveau pour faire la même chose en même temps.

avoir le même niveau pour faire la même chose en même temps. On s'est ainsi privé massivement d'un des leviers majeurs de l'éducation, l'interaction entre pairs et, en particulier, l'interaction entre pairs ayant des compétences et des niveaux différents. Et malgré les efforts que nous sommes quelques-uns à faire pour contribuer à modifier un petit peu les choses, la forme scolaire traditionnelle reste identifiée à « l'essence » même de l'École.

Je suis donc convaincu que, si nous avions la possibilité d'assouplir cette forme scolaire, les problèmes que vous avez décrits et dont je mesure l'importance pourraient être traités autrement. Cela dit, il faut bien les affronter dans l'institution actuelle avec ses contraintes. Quelques pistes, en vrac, pour cela.

La première est, tout naturellement, dans la conception des programmes. Nous avons été un certain nombre³⁸ à essayer, dans les années 1980, 1990 et 2000, de repérer ce que nous appelions à l'époque des « objectifs noyaux ». Ceux-ci pouvaient être traités à des niveaux de complexité différents tout en étant les mêmes. Je pense que c'est une façon intelligente de concevoir les programmes. Aussi, j'aimerais que l'on identifie un petit nombre d'« objectifs noyaux » par discipline et par cycle – plutôt que par années –, en laissant une marge de manœuvre importante aux enseignants pour qu'ils les atteignent avec les élèves qu'ils ont « pour de vrai », et avec la même exigence. Avec la même exigence dans le travail mais à des niveaux de complexité différents. Parce qu'une de mes

convictions pédagogiques est que le niveau d'exigence n'est pas relatif au niveau taxonomique. L'éducation consiste à être aussi exigeant avec des tâches de très bas niveau taxonomique qu'avec des tâches de très haut niveau taxonomique. Nous avons beaucoup à apprendre de ce que nous disent les professeurs des écoles, en classe de maternelle par exemple. Lorsqu'on apprend à un élève à faire un dessin, à coller des gommettes, etc., ça peut être, apparemment, des tâches de bas niveau taxonomique. Néanmoins, mon travail d'éducateur est qu'à ce niveau taxonomique, le gamin atteigne l'excellence. Il vaut mieux, à mon sens, atteindre l'excellence à un niveau taxonomique accessible, que patauger dans la médiocrité à un niveau taxonomique supérieur.

Le système d'évaluation tel qu'il est fait prend la température à un moment donné au lieu d'être véritablement exigeant sur la durée, c'est-à-dire de faire en sorte que chacune et chacun accède à un niveau de perfection qui lui permette d'être fier de ce qu'il a fait.

Je sais que cela ne vous concerne pas directement en éducation physique, mais une chose me paraît très grave dans le système d'évaluation aujourd'hui : un élève de seconde plutôt en difficulté va avoir, 7/20 à sa dissertation³⁹ de début d'année ; il va peut-être passer à 8/20, une fois à 11/20, redescendre à 5/20, remonter à 11,5/20 et finir à 8,5/20... Pour moi, ce système d'évaluation est profondément laxiste. Ce qui ne serait pas laxiste serait, quand il a 7/20, de lui faire refaire sa dissertation, avec des conseils et des consignes adaptés, jusqu'à ce qu'il ait 10/20, et même jusqu'à ce qu'il ait 15/20. Cela permettrait d'être dans une relation de véritable exigence au regard d'un

38. Jean-Pierre Astolfi, qui est un didacticien de la biologie, a notamment beaucoup travaillé sur cette notion.

39. Sans lui avoir, d'ailleurs, expliqué exactement ce qu'est une dissertation et comment il doit s'y prendre, ni lui avoir montré quelles en sont les composantes, ni lui avoir donné un minimum de critères d'évaluation de son propre travail, que l'on appelle une carte d'étude.

exercice qu'on lui demande de maîtriser. Or, le système d'évaluation tel qu'il est fait prend la température à un moment donné au lieu d'être véritablement exigeant sur la durée, c'est-à-dire de faire en sorte que chacune et chacun accède à un niveau de perfection qui lui permette d'être fier de ce qu'il a fait. Dans le livre que nous publions bientôt avec un certain nombre de collègues⁴⁰, j'ai confié un chapitre à André Malicot, responsable de la formation chez les *Compagnons du devoir et du Tour de France*. Il y explique que tout apprenti doit pouvoir réaliser un chef-d'œuvre. Accumuler des productions médiocres n'a pas de sens, n'a aucune valeur éducative. Être capable d'atteindre un niveau d'excellence quand on écrit une phrase, quand on fait un geste, quand on exécute une posture gymnique... être fier de cela, éprouver l'adéquation entre son intentionnalité et le produit – ce qui est le propre de l'œuvre réussie –, c'est à proprement parler se dépasser et s'émanciper, c'est-à-dire être dans une dynamique de construction de soi. C'est pour cela que je suis très agacé quand on défend le système actuel de notation au nom de l'exigence. Pour moi, c'est par définition le système le moins exigeant qui soit. Car la France reste quand même un pays « cartésien » où l'on peut argumenter sérieusement qu'un 13/20 en physique rattrape un 7/20 en français au baccalauréat ou vice-versa ! Il faut vraiment avoir perdu tout sens critique pour être capable d'argumenter cela... Qu'est-ce que cela signifie, concrètement, que l'on puisse construire un examen d'entrée à l'Université, qui se veut la clé de voûte du système éducatif, avec des principes qui sont d'une telle absurdité et qui ravalent l'élève au rang de stratège, récupérant un point ici, jouant sur un coefficient là, prenant une option ailleurs, pour pouvoir finalement ne rien apprendre et passer l'ensemble des épreuves qui lui sont proposées en jouant sur le meilleur rapport qualité/prix : le professeur qui donne les meilleures notes et le moins de devoirs ! Ce que certains osent appeler l'« autonomie » n'est, en réalité, que de la

débrouillardise. Elle ravale l'élève à un « *consommateur d'École* », pour reprendre une expression utilisée par Robert Ballion⁴¹ dans les années 1980 à propos de l'attitude des familles. Je crois à l'exigence, y compris avec les élèves les plus difficiles. Mais pas à l'exigence sur les mêmes choses qu'avec des élèves qui ont atteint des niveaux plus élevés. Je suis très sensible à l'apport de Lev Vygotsky (1896-1934). Je crois que, dans la « *zone proximale de développement* » de chacun, ce qui le fait le plus progresser, c'est le moment où l'on réussit à être le plus près de l'adéquation entre l'*intention* et le *geste*. Or, c'est une chose à laquelle l'École ne forme que très peu, que très mal... parce qu'elle est une École de la facilité, et finalement, malheureusement, une École de la démagogie.

On dit souvent que les élèves ne réussissent pas parce qu'ils ne sont pas motivés. Je renverse toujours l'expression en disant qu'ils ne sont pas motivés parce qu'ils n'ont jamais réussi, et que rien n'est plus démobilisateur que l'échec.

Nous devons revendiquer l'excellence pour les élèves difficiles. Parce qu'ils ne sortiront de leurs difficultés que s'ils perçoivent la possibilité d'atteindre l'excellence quelque part. On dit souvent que les élèves ne réussissent pas parce qu'ils ne sont pas motivés. Je renverse toujours l'expression en disant qu'ils ne sont pas motivés parce qu'ils n'ont jamais réussi, et que rien n'est plus démobilisateur que l'échec. Philippe Jeammet – le pédopsychiatre qui travaille avec des adolescents en grande difficulté – nous montre bien, dans ses travaux cliniques, qu'à partir d'un certain moment, l'adolescent décroche volontairement parce que ça lui permet de revendiquer la seule chose qu'il peut réussir, c'est-à-dire son propre échec. Et il vaut mieux assumer qu'on veut échouer plutôt que d'avouer qu'on n'a pas pu réussir. C'est moins humiliant. Quand on

40. Meirieu, Ph. & col. (2014). *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement.

41. Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock.

perd toujours et qu'on se sait condamné à perdre, on a tout intérêt à se mettre hors-jeu. Ph. Jeammet dit que c'est un peu comme les gens qui se suicident parce que c'est leur dernière manifestation pour montrer qu'ils existent. Et, face à ces jeunes-là, je pense que la réussite d'une manière ou d'une autre – y compris, parfois, sur des objectifs de moins haut niveau taxonomique –, l'exigence et même l'excellence, restent la seule thérapie pour se réconcilier avec soi-même et rentrer dans une logique de dépassement et non pas une logique d'enkystement, d'affaïssement ou de recul permanents. Et cette excellence est aussi une source de vrais plaisirs, parce qu'elle est un moyen de se montrer à soi-même qu'on n'est pas condamné à la médiocrité. Je crois que l'on doit la réussite aux jeunes, et en particulier aux jeunes en échec. Ce n'est pas un paradoxe, c'est le pari de l'éducabilité, le pari de l'éducation.

L'exigence et même l'excellence restent la seule thérapie pour se réconcilier avec soi-même et rentrer dans une logique de dépassement et non pas une logique d'enkystement, d'affaïssement ou de recul permanents.

Et puis, en matière de gestion de la classe, on pourrait vous suggérer de faire des petits groupes de niveaux provisoires dans votre classe, de faire du tutorat, d'utiliser les plus forts pour entraîner les plus faibles... Tous les professeurs d'EPS le font très bien et d'une manière spontanée et permanente ! Quand on réussit à inverser la spirale infernale de l'échec, on enclenche quelque chose qui relève de l'émancipation, au sens noble du terme, c'est-à-dire de la capacité à dépasser le « donné » et à se donner son propre avenir, à « se faire œuvre de soi-même », comme le disait J.-H. Pestalozzi. Mais, bien sûr, l'on ne se fait œuvre de soi-même qu'à travers une œuvre dans laquelle on se reconnaît. C'est pour cela que je suis pour la « pédagogie du chef-d'œuvre ». C'est pour

cela que j'ai milité dans ma carrière, que je me suis battu en 1998-1999 pour l'introduction des TPE⁴². Même si ça n'était pas une révolution, c'était déjà la possibilité pour des jeunes d'accéder au sentiment qu'ils peuvent donner le meilleur d'eux-mêmes quelque part et qu'il en reste quelque chose. Une enquête récente, qui portait sur les souvenirs scolaires des jeunes qui ont eu 30 ans en 2013, m'a fait très plaisir. Elle montre que 82% d'entre eux citent en premier les TPE et ce qu'ils ont appris à travers les T.P.E.

 ***Dans le monde médical, lorsque le généraliste ne trouve plus de solution, il fait appel à des confrères cardiologues, pneumologues, etc. J'ai l'impression que, dans le système éducatif actuel, on a de plus en plus recours à des professionnels tels que les assistants de vie scolaire ou les éducateurs spécialisés, à des dispositifs particuliers, les classes relais par exemple. Je voudrais savoir ce que vous pensez de ces dispositifs dans des cas où le contexte familial n'est pas propice à une réussite scolaire.***

➤ Je ne suis évidemment pas contre le fait de pouvoir faire appel à des spécialistes en cas de nécessité, mais je suis méfiant sur le fait d'ériger l'individualisation en système, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Utiliser à certains moments des dispositifs individualisés au sein d'institutions qui promeuvent le collectif ne me gêne pas du tout. À ce titre, les RASED, par exemple, proposent des temps d'apprentissages individualisés à des élèves qui, par ailleurs, reviennent en classe travailler avec leurs camarades. C'est l'expression d'une double reconnaissance à laquelle je tiens : le *droit à la ressemblance* et le *droit à la différence*.

Chacun de nos élèves, en effet, a le droit d'être traité comme tous les autres et a, en même temps, le droit d'être traité comme un individu singulier. Il a le droit à la ressemblance, pour découvrir qu'il est « le même »

42. Travaux Personnels Encadrés.

que les autres (y compris que son camarade handicapé), qu'il a les mêmes émotions, qu'il peut vibrer aux mêmes œuvres d'art et se poser les mêmes questions fondamentales sur la peur de l'autre, etc. Nous avons des millions de choses qui nous réunissent en dépit de nos différences. Ce droit à la ressemblance permet de faire en sorte que chacun se sente appartenir à l'« *humaine condition* », comme disait Montaigne, qui fait que la culture nous relie entre nous sans nous violer dans nos intimités, en dépit des différences que nous pouvons avoir eues dans nos trajectoires et dans nos histoires respectives. Mais le droit à la ressemblance ne peut exister sans le droit à la différence, c'est-à-dire à la reconnaissance de la spécificité, de l'unicité de chacune et de chacun. Et, dans ce registre, on a parfois besoin d'un coup de pouce, d'une aide individuelle, d'un accompagnement particulier, d'un entraînement spécifique, etc. Ce que je critique, ce n'est pas le fait de donner à certains moments une aide particulière à quelqu'un, c'est le fait d'organiser le système sur le fractionnement et la dérivation systématiques au détriment de la construction d'une institution. C'est ce que j'ai appelé dans mes travaux plus « politiques » le passage de la *logique de l'institution* à la *logique du service*. En effet, la qualité d'une institution ne se mesure pas, contrairement à la qualité d'un service, exclusivement à la satisfaction des usagers : la justice est une institution, le supermarché est un service. La qualité de la justice ne peut être uniquement estimée à la satisfaction des justiciables. Pour moi, l'École est une institution. Elle ne peut pas être réduite à un ensemble de guichets, de services, qui sont offerts à des individus séparément en fonction de leur stratégie familiale ou personnelle, voire même en raison de leurs problèmes particuliers. Elle doit garder ce caractère instituant d'un collectif structurant. Mais que, dans cet ensemble instituant, il y ait des moments, des temps, des étapes – peut-être même, parfois, un mois, une année – où l'on va apporter une aide spécifique, et à condition que l'on ait le souci de ne pas transformer celle-ci en enfermement définitif, cela me paraît tout à fait légitime. Ce que je critique

L'École est une institution. Elle ne peut pas être réduite à un ensemble de guichets, de services, qui sont offerts à des individus en fonction de leur stratégie familiale ou personnelle, voire même en raison de leurs problèmes particuliers. Elle doit garder ce caractère instituant d'un collectif structurant.

aujourd'hui, c'est la prolétarianisation du médecin généraliste comme celle de l'enseignant. Qu'est-ce que la prolétarianisation ? Karl Marx ne dit pas que les ouvriers sont des prolétaires. Il dit que les ouvriers ont été prolétariés. Cela veut dire qu'à un moment donné, leur intelligence est passée dans la machine et que ce n'est plus la machine qui a servi l'ouvrier mais l'ouvrier qui a servi la machine. Je pense que c'est ce qui est en train de se passer, aussi bien pour l'enseignant que pour le médecin généraliste. D'une certaine manière, ces gens ont perdu – ou sont en train de perdre –, en raison de ce fonctionnement centrifuge que j'ai pointé tout à l'heure, le « *foyer mythologique* » – comme le disait Cornélius Castoriadis (1922-1997) – de leur métier, au profit d'une sorte de fonction de détection-dérivation-spécialisation. Et ça, c'est terrible parce que ça ne fait de l'enseignant comme du médecin généraliste qu'un distributeur de pilules standardisées ou un aiguilleur vers des personnalités qui, d'une certaine manière, vont prendre en charge des morceaux d'individus en perdant de vue la totalité. Je pense que c'est un mouvement très dangereux à terme. C'est une spécification hyper-taylorienne des tâches, c'est-à-dire une segmentation qui met à mal l'unité, la globalité de l'acte éducatif, comme l'unité et la globalité de l'acte médical. Interrogez des médecins généralistes, vous mesurerez leur degré de souffrance. Eux sont en permanence sous la pression de gens qui exigent des prescriptions de plus en plus nombreuses, et dont la rentabilité doit être de plus en plus immédiate. Ils doivent faire disparaître le symptôme à court terme sans traiter le mal en profondeur. Sigmund Freud disait qu'il

y a trois métiers impossibles : la politique, la psychanalyse et l'éducation. Ce sont trois métiers impossibles parce qu'on ne peut pas y réussir sans le consentement et l'engagement de celui avec lequel on le fait. C'est d'ailleurs là une différence fondamentale que l'on trouve chez Aristote entre la *poiésis* et la *praxis*. La *poiésis* est la fabrication – quand je fabrique un objet, je le fabrique et une fois qu'il est fabriqué, il est fabriqué – et la *praxis* est l'accompagnement d'une démarche qui permet à un sujet de construire sa propre liberté. Nous sommes parfois aujourd'hui dans une sorte de « frénésie *poiétique* ». Nous sommes dans l'obsession d'un traitement des échecs et des difficultés à travers l'intermédiation systématique qui, me semble-t-il, nous exonère d'une interrogation en profondeur sur les raisons des phénomènes que nous prétendons soigner.

Nous sommes dans l'obsession d'un traitement des échecs et des difficultés à travers l'intermédiation systématique qui, me semble-t-il, nous exonère d'une interrogation en profondeur sur les raisons des phénomènes que nous prétendons soigner.

Je prends juste un exemple, mais je ne vais pas le développer longuement : la question du TDAH⁴³. On estime qu'il y a aujourd'hui, aux États-Unis et au Canada, environ 10% des enfants qui souffrent de ce type de troubles. Ceux-ci sont soignés dans l'immense majorité des cas par un produit, le *Ritalin* ou la *Ritaline*. Je suis bien convaincu qu'il y a des cas où il faut soigner par la *Ritaline*. Quand l'enfant et son entourage souffrent réellement, il faut évidemment les accompagner et le médicament peut s'avérer indispensable. Mais je pense que, si l'on ne s'intéresse pas aux causes sociologiques et sociétales, psychologiques et familiales, du déficit d'attention et l'hyperacti-

vité des enfants aujourd'hui, on ne fera que prescrire de plus en plus de *Ritaline*. Si l'on ne s'intéresse pas à l'accélération fantastique dans laquelle vivent ces enfants, à la façon dont ils consomment les écrans, si l'on ne fait pas un travail sérieux sur cette question des écrans, si on ne réfléchit pas de manière un peu précise sur la toxicité d'un certain nombre d'usages du numérique sur le psychisme infantile, on aura de plus en plus d'enfants qu'il faudra soigner à la *Ritaline*.

L'École est le lieu de la décélération, de l'apprentissage de la réflexion et même – je vais oser des grands mots – de la méditation.

Et l'École peut avoir un rôle fondamental dans ce domaine, à côté de la famille et de l'ensemble des dispositifs sociétaux. Elle est le lieu de la décélération, de l'apprentissage de la réflexion et même – je vais oser des grands mots – de la méditation. Il faut qu'on y apprenne à penser et à ne pas être dans le passage à l'acte immédiat. Ce passage à l'acte immédiat que les industries de programmes et le monde publicitaire exacerbent en permanence, en susurrant à nos enfants toute la journée : « *Fais ton caprice, exige, tu l'auras, et si tu ne l'as pas, c'est que les autres sont méchants !* » Si l'on ne réfléchit pas sur l'instrumentalisation de l'enfance aujourd'hui – dont on fait un « cœur de cible » publicitaire –, si l'on ne regarde pas ce qui se passe à la télévision le matin, entre 7h00 et 8h30, quand les enfants regardent des programmes télévisés achetés à bas prix au Japon, entrelardés de publicités agressives – sans qu'il n'y ait même de rupture entre le programme et la publicité –, avec les mêmes chartes graphiques, les mêmes personnages qui les enjoignent de consommer toujours plus des produits toujours plus nocifs... On pourra continuer à prescrire toujours plus de *Ritaline*... Et puis, excusez-moi, ça n'est pas parce que vous êtes professeurs d'EPS que je vous le dis mais, dans certains cas, il vaut mieux un bon entraîneur de football, un bon animateur-théâtre

43. Il s'agit des troubles de déficit de l'attention et de l'hyperactivité.

pour apprendre la maîtrise du geste, qu'une mauvaise psychothérapie. J'ai participé récemment – et je vous le conseille vivement – à un numéro spécial de la revue *Esprit*⁴⁴ sur la question de l'attention. Nous y faisons état de tous les travaux, anglo-saxons ou francophones, sur la façon dont les capacités d'attention sont actuellement en situation d'érosion massive. Pour ma part, je me suis « amusé » à faire refaire des tests élaborés par É. Claparède dans les années 1930 pour mesurer l'attention des enfants. Globalement, le temps d'« attention linéaire » est divisé par trois aujourd'hui. Il n'est donc pas étonnant que nous ayons aujourd'hui des classes qui sont de véritables cocottes minutes, où nous sommes assignés à ce que j'ai appelé dans un texte, de manière un peu polémique, la « *pédagogie du garçon de café* ». À peine avons-nous donné une consigne que les deux tiers de la classe lèvent la main pour demander qu'on la réexplique. Et l'on passe ainsi son temps à courir d'une table à l'autre pour expliquer à l'un ce qu'on a déjà expliqué à tous, pour expliquer à l'autre qu'il faut se mettre au travail, au troisième que ça n'est pas le moment de faire l'exercice de maths, et ainsi de suite. On est dans une forme de « dispersion instituée ». Je cite souvent cette phrase du philosophe Gabriel Madinier qui dit que « *l'éducation, c'est l'apprentissage de l'inversion de la dispersion* ». ⁴⁵ Cette capacité d'attention, d'inversion de la dispersion, est absolument centrale aujourd'hui dans les missions de l'École. Il y a, à cet égard, un vrai problème de santé publique qui est le sommeil : depuis trente ans, on compte 1h30 par jour de sommeil en moins pour un élève de sixième ! Nous sommes devant des enfants fatigués, vous êtes bien placés pour le savoir. Comme ils sont fatigués, ils sont apathiques. Comme ils sont apathiques, ils ne se réveillent qu'en s'excitant avec leur propre adrénaline. Donc, ils sont dans une sorte d'oscillation entre la surexcitation et l'apathie. Si nous ne traitons pas ces

problèmes – qui sont des problèmes sociétaux –, alors on ne pourra que traiter médicalement le symptôme, c'est-à-dire donner de plus en plus de tranquillisants, de *Ritaline*, de stabilisateurs psychiques, etc. Il en faudra des quantités et nous serons nous-mêmes amenés de plus en plus à médicaliser pour pouvoir enseigner.

***Depuis trente ans, on compte
1h30 par jour de sommeil en moins
pour un élève de sixième !***

Quand j'ai quitté la direction de l'IUFM de l'académie de Lyon, j'ai fait classe dans un CM2 en ZEP. Je n'avais pas eu de CM2 depuis plus de trente ans. Et ce n'est pas la « baisse du niveau », comme on dit, qui m'a le plus frappé. Certes, elle existe, en particulier dans la maîtrise de la langue, mais il y a des connaissances que maîtrisent aujourd'hui les élèves de CM2 et qu'ils ne maîtrisaient pas il y a trente ans. Ce qui m'a frappé, c'est l'extraordinaire dispersion, l'incapacité de concentration, de focalisation, de mobilisation collective, c'est cette inattention instituée qui s'est mise en place aujourd'hui dans les écoles. Hier encore, je visitais un lycée professionnel. Quand je passais dans les couloirs, je n'entendais que des « *Chut !* », des professeurs qui passaient leur temps à demander à leurs élèves de se taire et qui, d'ailleurs, continuaient à parler sans avoir attendu qu'ils se soient tus – ce qui est la meilleure manière pour qu'ils ne se taisent jamais. On est pris dans une espèce de surenchère où la surexcitation des élèves engendre un énervement – et, parfois, un aveuglement – d'un certain nombre d'enseignants. L'on ne traite pas la question fondamentale : est-ce que notre rythme de vie, les outils que nous utilisons quotidiennement, ne sont pas, dans un certain nombre de cas, toxiques psychiquement pour nos enfants ? J'emploie le mot « toxique » dans son sens fort. Je suis en colère, par exemple, contre la radio *Skyrock*. J'estime, en effet, que certaines de ses émissions sont attentatoires à la

44. *Revue Esprit* n°401 (janvier 2014). Inattention : danger ! Voir, notamment : Meirieu, Ph. « [À l'école, offrir du temps pour la pensée](#) », 20-33.

45. Madinier, G. (1953). *Conscience et signification*, Paris, PUF, 109.

dignité des personnes et incitatives au traitement du corps humain comme de la viande de boucherie. Il y a là des infractions qui me paraissent gravissimes à un certain nombre de principes fondamentaux, à la fois des Droits de l'homme et des Droits de l'enfant, mais tout autant de notre Constitution. Ces radios payent, bien sûr, les amendes imposées par le CSA, mais celles-ci sont tellement dérisoires qu'elles préfèrent continuer à les payer pour faire rentrer les recettes publicitaires, plutôt que d'arrêter ce type de programmes. On pourrait aussi pointer les programmes télévisés pour enfants du matin entrelardés de publicités sans césure claire entre le dessin animé et le clip publicitaire. Je suis favorable à ce que toutes les émissions en direction de la jeunesse n'aient aucune publicité dans les dix minutes qui précèdent et les dix minutes qui suivent... Cela serait conforme aux engagements que nous avons pris dans la Convention internationale des Droits de l'enfant de ne pas faire de la jeunesse un « cœur de cible ».

Si l'on se désintéresse de toutes ces questions et que l'on demande à l'École de traiter tout cela, l'École va finir par se tourner vers les médecins, et les médecins se tourneront vers les spécialistes, les spécialistes vers la chimie, voire la chirurgie ou le contrôle du cerveau grâce à l'intelligence artificielle. On est, à mon avis, dans un système qui devient fou. Mais vous, professeurs d'éducation physique, vous résistez à cela dans vos cours ; vous faites ce travail de restructuration des personnes, de leur attention, de l'inversion de la dispersion, de la capacité à passer de la gesticulation au geste. Et passer de la gesticulation au geste, c'est bien le meilleur service que l'on puisse rendre aux enfants aujourd'hui. C'est comme passer du borborygme au langage : un geste maîtrisé, un geste voulu, un geste qui exprime l'intentionnalité, un geste qui traverse et incarne toute la personne. C'est par là que nous pouvons résister à ce « *capitalisme*

pulsionnel »⁴⁶ dont parle Bernard Stiegler et qui est particulièrement nocif pour notre jeunesse.

L'on ne traite pas la question fondamentale : est-ce que notre rythme de vie, les outils que nous utilisons quotidiennement, ne sont pas, dans un certain nombre de cas, toxiques psychiquement pour nos enfants ?

🚦 ***Je m'interroge sur la toxicité des écrans. Aujourd'hui, parmi les lieux communs, on voudrait une école qui prépare à la société. Or, le numérique commence à y prendre une place prépondérante. On parle également de plus en plus de pédagogie inversée. Par exemple, la méthode Khan, qui se développe aux États-Unis et commence à arriver en France, repose sur la pédagogie de la maîtrise. Celle-ci consiste à amener un enfant à regarder des vidéos chez lui, à travailler le cours en classe avec le professeur et, finalement, de passer à la vidéo suivante qui abordera la prochaine compétence, à partir du moment où la précédente aura été acquise.***

Que pensez-vous de la place du numérique et de cette pédagogie inversée ?

➤ Je ne suis pas technophobe ; j'utilise le numérique. Je pense que le numérique est un outil, et qu'avec un outil, on peut faire des tas de choses. Avec un marteau, on peut tuer son voisin ou fabriquer une superbe étagère. Le numérique peut être un outil formidable. J'ai participé à l'écriture d'un livre⁴⁷ avec, notamment, Bernard Stiegler qui explique que le numérique pourrait être une occasion fantastique de passer d'une économie de la concurrence à une économie qu'il appelle « contributive », où chacun apporte sa contribution d'une manière interactive, collective et positive. Je crois que l'École a un rôle fondamental

46. Stiegler, B. (2008). *Prendre soin – De la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion.

47. Kambouchner, D., Meirieu, Ph. & Stiegler, B. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, Mille et une nuits.

pour former les élèves à cette économie de la contribution, de la coopération, dans laquelle le numérique peut jouer une place déterminante. Ce que je critique, ça n'est donc pas le numérique en soi, c'est certains usages du numérique, de jeux vidéo, de *YouTube*, de sites Internet, devant lesquels certains passent beaucoup trop de temps sans avoir été formés à une posture critique. Ce que je regrette, c'est que trop d'adultes laissent les enfants seuls face aux écrans. C'est très violent ce que l'on rencontre sur les écrans quand on est seul, sans la médiation, la parole de l'adulte qui pourrait vous aider à entendre, à relativiser, à interroger ce que vous voyez.

Ce que je regrette, c'est que trop d'adultes laissent les enfants seuls face aux écrans. C'est très violent ce que l'on rencontre sur les écrans quand on est seul, sans la médiation, la parole de l'adulte qui pourrait vous aider à entendre, à relativiser, à interroger ce que vous voyez.

La grande différence et la grande difficulté par rapport à des phénomènes culturels tels que ceux que j'ai vécus dans ma jeunesse, c'est que *Salut les copains*, quand j'étais gamin, passait à 17 heures sur *Europe 1*. Mes parents trouvaient que c'était de la musique de dingue mais, globalement, ils pouvaient écouter et ils savaient ce que c'était. Aujourd'hui, les parents ne savent pas ce que leurs enfants font sur Internet ; les enfants sont seuls devant les écrans dans l'immense majorité des cas. Il n'y a plus la médiation de la parole, de la figure tutélaire de l'adulte.

Une des plus belles expériences que j'ai vécues avec le numérique a consisté à proposer à des élèves de BEP informatique – un examen qui a disparu depuis – de servir de tuteurs dans l'apprentissage de l'informatique à des personnes du troisième âge dans une maison de retraite. Ça a été absolument fabuleux. Ces jeunes se sont mis à expliquer aux personnes âgées qu'elles pouvaient aller visiter des pays où elles

avaient toujours rêvé d'aller. Ces personnes âgées sont sorties de leur solitude en pouvant communiquer, enfin, avec des personnes qu'elles avaient perdues de vue, etc. Mais elles se sont aussi mises à interroger les jeunes : « *Tu fais quoi, toi, sur World of Warcraft ? Pourquoi as-tu dix-sept avatars ? C'est quoi cette affaire d'avatars ? Explique-moi. Et qu'est-ce que tu fais sur les sites gothiques ? Et pourquoi ils t'expliquent qu'il faut te scarifier ?* » Mon collègue David Le Breton a montré comment les sites gothiques avaient produit une inflation de scarifications chez les jeunes filles de fin de collège et début du lycée sans que les adultes n'y comprennent jamais rien. Tout simplement parce qu'il y a une invisibilité de cette culture, une absence de la présence tutélaire de l'adulte dans cette relation à la culture jeune. On ne doit pas abandonner le numérique aux simples marchands. L'éducateur doit être présent. Il doit jouer son rôle.

Quant à la pédagogie inversée, c'est typiquement l'œuvre de Christophe Colomb ! Monsieur Kahn me semble faire de l'argent en expliquant ce que l'on trouve déjà expliqué dans les années 1860 dans un certain nombre de textes de Henri Marion⁴⁸ (1846-1896) puis dans le *Dictionnaire de pédagogie*⁴⁹ de Ferdinand Buisson (1841-1932) – à savoir qu'il vaut mieux donner la leçon à apprendre à la maison et consacrer le temps de la classe à interroger les élèves sur ce qu'ils n'ont pas compris, à parler avec eux pour expliciter ce qu'ils n'ont pas su faire et les amener à aller plus loin. C'est une des méthodes que les pédagogues ont investiguées depuis longtemps et que je considère comme tout à fait intéressante. Moi-même, je l'ai utilisée, dès le début de ma carrière comme

48. Pour aller plus loin : Marion, H. (1888). [La méthode active](#).

49. Buisson, F. (dir.) (1887, 1911). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette. À la rentrée 2017, les éditions Robert Laffont en ont republié de larges extraits dans la collection « Bouquins ». Pour aller plus loin, lire l'avant-propos de Philippe Meirieu de cette réédition : « [De Ferdinand Buisson à aujourd'hui : refonder l'École, oui... mais comment ?](#) »

professeur d'université. Là encore, il y a une amnésie pédagogique qui laisse la place à un certain nombre d'imposteurs qui exploitent de vieilles recettes, mais sans les accompagner, le plus souvent, d'un regard historique et critique. Sur ce point, j'en veux – amicalement – à mes collègues de Sciences de l'éducation, aux IUFM hier, aujourd'hui aux ESPÉ, de ne pas donner à l'histoire de la pédagogie et de l'éducation la place qu'elle mérite. Parce que cette histoire permet de comprendre des situations, de les repenser aujourd'hui sans avoir à redécouvrir l'eau tiède et en étant lucides sur les véritables enjeux !

 ***Il me semble important que l'on valorise certains des lieux communs dont vous avez parlé parce qu'ils font partie de notre culture commune. On a tendance être très dans le « disciplinaire ». En tant que professeur de sciences physiques, je prêche pour une approche interdisciplinaire.***

Je crois que le travail en équipe est une des solutions qui nous permettra d'amener nos jeunes à construire leur chemin.

➤ Je suis tout à fait d'accord avec vous. J'ai conclu mon propos en disant que nous avons probablement besoin de lieux communs parce qu'ils ont un aspect mobilisateur, fédérateur. Mais nous ne pouvons pas être totalement aveuglés non plus par leur caractère souvent approximatif. Quand nous disons qu'il faut que l'enfant soit actif, qu'il faut qu'il apprenne à apprendre, que mettons-nous derrière ? Les lieux communs sont à la fois utiles et dangereux. Nous en avons besoin et, en même temps, il faut nous en méfier. Ils construisent un sentiment d'appartenance, mais il faut avoir la vigilance épistémologique nécessaire pour savoir qu'à certains moments, on les utilise en dépit de leur caractère approximatif. Parce que ce caractère approximatif est conjoncturellement mobilisateur et ne nous empêche pas de travailler lucidement entre nous, entre professionnels.

Propos recueillis par
Stéphane Sapin,
Collège Pierre Sémar, Drancy (93)