

**Master Première Année**

**« Éducation et Métiers de l'enseignement  
du premier degré »**

**TD Approches institutionnelles,  
psychologiques et sociologiques de l'école et de l'enfant**

**Fascicule 3**

**EC2.3. APPROCHES PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES DE L'ECOLE ET DES AP-  
PRENTISSAGES**

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	5
Emile DURKHEIM, <i>Nature et méthode de la pédagogie</i> , dans <i>Éducation et sociologie</i> , Paris, PUF, col. Quadrige, pp. 69-70.....	5
Émile DURKHEIM, <i>L'éducation morale</i> (cours de sociologie professée à la Sorbonne en 1902-1903), extraite de l' <i>Introduction</i> à la <i>Première leçon</i> .....	5
<b>LES PÉDAGOGIES</b> .....	5
<b>1. PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE</b> .....	5
Franc MORANDI, <i>Modèles et méthodes en pédagogie</i> , Nathan Université 2001.....	5
<b>LES APPRENTISSAGES</b> .....	7
Jules FERRY (1882), <i>Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques</i> .....	7
ALAIN (1932), <i>Propos sur l'éducation</i> , LV .....	7
Denis KAMBOUCHNER, <i>Une école contre l'autre</i> , PUF, 2000 .....	7
<b>AUTORITÉ, DISCIPLINE et SANCTION</b> .....	7
Emmanuel KANT, <i>Réflexions sur l'éducation</i> , Vrin, 1966, p.110-111.....	7
Émile DURKHEIM, "L'éducation, sa nature son rôle", dans <i>Éducation et sociologie</i> , PUF Quadrige pp. 67/68, Alcan pp. 72/73 .....	8
Émile DURKHEIM, <i>L'éducation morale</i> , PUF, p. 139.....	8
<b>TRANSMISSION DE LA CULTURE ET RESPONSABILITÉ ÉDUCATIVE</b> .....	9
Hannah ARENDT, Extraits du chapitre « <i>La crise de l'éducation</i> » in <i>La Crise de la culture</i> , 1958.....	9
Olivier REBOUL, <i>Qu'est-ce qu'apprendre ?</i> , p. 58 et pp. 180-1.....	10
Claude LEVI-STRAUSS, « <i>Propos retardataire sur l'enfant créateur</i> », <i>Le regard éloigné</i> , Plon, 1983, p. 357-370 ; .....	10
<b>2. CRITIQUE DE LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE</b> .....	11
Diane GENDRON, Martin PROVENCHER. Extrait de <i>Philosopher au collège</i> [Québec] Enquête sur la perception des étudiants. ....	11
John DEWEY .....	11
<b>CRITIQUE DES LEÇONS MAGISTRALES</b> .....	12
ALAIN (1932), <i>Propos sur l'éducation</i> , XXXIV .....	12
ALAIN (1932), <i>Propos sur l'éducation</i> , XXXVI .....	12
Denis KAMBOUCHNER, <i>Une école contre l'autre</i> , PUF, 2000 .....	12
<b>UN AUTRE REGARD SUR L'ENFANT</b> .....	13
Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>L'Émile</i> .....	13
<b>Le non respect de l'enfant</b> .....	13
Maria MONTESSORI, <i>L'enfant</i> , édition Gonthier-Denoël.....	13
Janusz KORCZAK , <i>Le droit de l'enfant au respect</i> , Éd. du Conseil de l'Europe (2010) .....	14
<b>QUELQUES THÉMATIQUES DU COURANT DE L'ÉDUCATION NOUVELLE</b> .....	15
<b>1. La philosophie de l'éducation nouvelle</b> .....	15
John DEWEY, <i>Expérience et éducation</i> (1939) .....	15
<b>2. Une nouvelle attitude vis-à-vis de l'enfant</b> .....	15
Édouard CLAPARÈDE (1873-1940), "Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance", in <i>L'éducation fonctionnelle</i> , Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, pp. 79/80. ....	15
Roger COUSINET (1881-1973), <i>L'éducation nouvelle</i> , Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968 .....	15
<b>3. Apprentissage et intérêt</b> .....	16
John DEWEY, <i>Qu'est-ce que « l'intérêt » de l'enfant ?</i> , 1897, in <i>L'école et l'enfant</i> , Ed. Delachaux et Niestlé.....	16

John DEWEY, <i>l'École et l'enfant</i> , Delachaux et Niestlé, 1976, p. 41-84 .....	17
Édouard CLAPARÈDE, <i>Intérêt, besoin. Éducation et psychologie, oct. 1913</i> .....	18
<b>4. activité, apprentissage</b> .....	19
Maria MONTESSORI, <i>La Nouvelle Education</i> (1931) , cité par Böhm, in <i>Quinze pédagogues, textes choisis</i> , J. Houssaye, éd. A. Colin, 1995, pp.146-150. ....	19
Roger COUSINET, <i>Une pédagogie de l'apprentissage</i> , PUF, 1959.....	19
ALAIN, <i>Propos sur l'éducation</i> (1932), XXXVIII.....	19
<b>5. Nouvelle conception du rôle du maître</b> .....	20
Roger COUSINET, <i>Une méthode de travail libre par groupes</i> (extrait).....	20
<b>6. Apprentissage et vie sociale</b> .....	20
John DEWEY, <i>Mon credo pédagogique</i> (« <i>My Pedagogic Creed</i> ») <i>School Journal</i> vol. 54 (January 1897), pp. 77-80. Trad. perso.....	20
<b>7. Apprentissage et vie démocratique</b> .....	21
Jean PIAGET, <i>L'éducation de la liberté</i> (conférence prononcée le 8 juillet 1944) .....	21
 <b>CRITIQUE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE</b> .....	22
Hannah ARENDT, <i>La Crise de la culture</i> , 1958). ....	22
 <b>PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE</b> .....	23
A. VASQUEZ et F. OURY, <i>Vers une pédagogie institutionnelle</i> , Maspéro, 1967, p. 82-83.....	23
J.-P. Pourtois & H. Desmet, in J. Houssaye (1996), <i>Pédagogues contemporains</i> , éd. A. Colin, p. 24 .....	23
 <b>AUX LIMITES DE L'ENSEIGNEMENT</b> .....	23
Carl ROGERS, <i>Liberté pour apprendre</i> Dunod, 1971 .....	23
 <b>APPROCHES DIDACTIQUES</b> .....	25
<hr/>	
<b>DIDACTIQUE</b> .....	25
ARENILLA , GOSSOT, ROLLAND, ROUSSEL, <i>Dictionnaire de pédagogie</i> , Ed. Bordas (2000) .....	25
<b>PEDAGOGIE DU CONTRAT</b> .....	26
F. RAYNAL. A. RIEUNIER, <i>Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés</i> , ESF. 2001. p. 267.....	26
<b>PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS</b> .....	26
ARENILLA , GOSSOT, ROLLAND, ROUSSEL, <i>Dictionnaire de pédagogie</i> , Ed. Bordas (2000) .....	26
<b>PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE</b> .....	27
ARENILLA , GOSSOT, ROLLAND, ROUSSEL, <i>Dictionnaire de pédagogie</i> , Ed. Bordas (2000) .....	27
<b>DONNER DU SENS AUX APPRENTISSAGES</b> .....	27
Olivier REBOUL, <i>La Philosophie de l'éducation</i> , PUF, 2001. ....	27
Michel DEVELAY, <i>Donner du sens à l'école</i> , Paris, ESF, 1996.....	28
Philippe MEIRIEU, <i>Apprendre... oui mais comment</i> , ESF, 1991. ....	28
<b>SITUATION PROBLÈME</b> .....	29
Jean-Pierre ASTOLFI, <i>Styles d'apprentissage et modes de pensée.</i> .....	29
<b>REPRÉSENTATIONS INITIALES</b> .....	29
Philippe PERRENOUD, « <i>Dix nouvelles compétences pour enseigner</i> », ESF, 1999. ....	29
Jean François RICHARD, Présentation du chap. 4 du livre <i>Les activités mentales</i> , éd A. Colin, 1995.....	29
<b>L'ERREUR</b> .....	30
ARENILLA , GOSSOT, ROLLAND, ROUSSEL, <i>Dictionnaire de pédagogie</i> , Ed. Bordas (2000) .....	30
<b>DIDACTIQUES DES SCIENCES</b> .....	30
Jean-Pierre ASTOLFI, <i>L'œil, la main, la tête - Expérimentation et apprentissage. (Cahiers Pédagogiques, n°409, décembre 2002)</i> .....	30
 <b>LE (SOCIO-) CONSTRUCTIVISME EN DÉBAT</b> .....	31
<hr/>	

Marie-Christine BELLOSTA, <i>Le politique, le théoricien et le parent d'élève</i> , in <i>Quelles sont les pédagogies efficaces ?</i> Les Cahiers du débat 2005.....	32
Normand BAILLARGEON, « <i>La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique</i> » (2006) .	33
Philippe PERRENOUD, <i>Constructivisme : confusion et mauvaise foi</i> , in <i>Enjeux pédagogiques</i> n° 10 – nov. 2008.....	34
<b>QUELLE AUTORITÉ AUJOURD'HUI ?</b> .....	<b>34</b>
Max WEBER, " <i>Économie et Société</i> ", 1921. Plon, 1971. ....	34
Alain RENAUT, <i>La Fin de l'autorité</i> , Flammarion, 2004 .....	35
Mireille CIFALI. <i>Le lien éducatif</i> . Contre-jour psychanalytique, PUF,1994.....	36
Mireille CIFALI. <i>Plaisir et refus d'apprendre, joie et violence d'enseigner : responsabilités d'aujourd'hui</i> , conférence faite à Yverdon le 5 février 1995. ....	36
<b>L'ÉVALUATION EN QUESTION</b> .....	<b>37</b>
<i>Quinze façons de démotiver en évaluant</i> , C.R.A.P.,.....	37
Olivier MAULINI, <i>Resserrer ou justifier les classements ? L'évaluation scolaire entre deux injonctions</i> ....	38
Pierre MERLE, <i>À quoi servent les notes ?</i> in <i>Sciences Humaines</i> , Numéro Spécial, n°5, L'école en question	38

## INTRODUCTION

---

Emile DURKHEIM, *Nature et méthode de la pédagogie*, dans *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, col. Quadrige, pp. 69-70.

---

On a souvent confondu les deux mots d'**éducation** et de **pédagogie**, qui demandent pourtant à être soigneusement distingués.

L'**éducation**, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale. Il n'y a pas de période dans la vie sociale, il n'y a même, pour ainsi dire, pas de moment dans la journée où les jeunes générations ne soient pas en contact avec leurs aînés, et où, par suite, elles ne reçoivent de ces derniers l'influence éducatrice. Car cette influence ne se fait pas seulement sentir aux instants très courts où parents ou maîtres communiquent consciemment, et par la voie d'un enseignement proprement dit, les résultats de leur expérience à ceux qui viennent après eux. Il y a une éducation inconsciente qui ne cesse jamais. Par notre exemple, par les paroles que nous prononçons, par les actes que nous accomplissons, nous façonnons d'une manière continue l'âme de nos enfants.

Il en est tout autrement de la **pédagogie**. Celle-ci consiste, non en actions, mais en théories. Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer. Parfois elles se distinguent des pratiques en usage au point de s'y opposer. La pédagogie de Rabelais, celle de Rousseau ou de Pestalozzi, sont en opposition avec l'éducation de leur temps. L'éducation n'est donc que la matière de la pédagogie. Celle-ci consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation.

C'est ce qui fait que la pédagogie, au moins dans le passé, est intermittente, tandis que l'éducation est continue. Il y a des peuples qui n'ont pas eu de pédagogie proprement dite ; elle n'apparaît même qu'à une époque relativement avancée de l'histoire. On ne la rencontre en Grèce qu'après l'époque de Périclès, avec Platon, Xénon, Aristote. C'est à peine si elle a existé à Rome. Dans les sociétés chrétiennes, ce n'est guère qu'au XVI<sup>e</sup> siècle qu'elle produit des œuvres importantes ; et l'essor qu'elle prit alors se ralentit au siècle suivant, pour ne reprendre toute sa vigueur qu'au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle. C'est que l'homme ne réfléchit pas toujours, mais seulement quand il est nécessité à réfléchir, et que les conditions de la réflexion ne sont pas toujours et partout données.

---

Émile DURKHEIM, *L'éducation morale* (cours de sociologie professée à la Sorbonne en 1902-1903), extraite de l'*Introduction* à la *Première leçon*.

---

Il nous a paru nécessaire de bien déterminer ce qu'il fallait entendre par pédagogie. J'ai donc montré tout d'abord qu'elle n'était pas une science. Ce n'est pas qu'une science de l'éducation ne soit possible, mais la pédagogie n'est pas cette science. Cette distinction est nécessaire, afin que l'on ne juge pas des théories

pédagogiques d'après les principes qui ne conviennent qu'aux recherches proprement scientifiques. (...) Tout ce que peut et doit faire le pédagogue, c'est de réunir, le plus consciencieusement qu'il est possible, toutes les données que la science met à sa disposition, à chaque moment du temps, pour guider l'action ; et on ne peut rien lui demander de plus.

Mais, si la pédagogie n'est pas une science, elle n'est pas non plus un art. L'art, en effet, est fait d'habitudes, de pratiques, d'habileté organisée. L'art de l'éducation, ce n'est pas la pédagogie, c'est le savoir-faire -de l'éducateur, l'expérience pratique du maître.

Et il y a là deux choses si nettement différentes, qu'on peut être assez bon maître, tout en étant peu propre aux spéculations pédagogiques. Inversement, le pédagogue peut manquer de toute habileté pratique. Nous n'aurions volontiers confié une classe ni à Montaigne ni à Rousseau, et les échecs répétés de Pestalozzi prouvent qu'il ne possédait qu'incomplètement l'art de l'éducation. La pédagogie est donc quelque chose d'intermédiaire entre l'art et la science. Elle n'est pas l'art, car elle n'est pas un système de pratiques organisées, mais d'idées relatives à ces pratiques. Elle est un ensemble de théories. Par là, elle se rapproche de la science. Seulement, tandis que les théories scientifiques ont pour but unique d'exprimer le réel, les théories pédagogiques ont pour objet immédiat de guider la conduite. Si elles ne sont pas l'action elle-même, elles y préparent et en sont toutes proches. C'est dans l'action qu'est leur raison d'être. C'est cette nature mixte que j'essayais d'exprimer, en disant qu'elle est une *théorie pratique*. Par là se trouve déterminée la nature des services qu'on en peut attendre. Elle n'est pas la pratique, et, par conséquent, elle n'en peut dispenser. Mais elle peut l'éclairer. Elle est donc utile dans la mesure où la réflexion est utile à l'expérience professionnelle.

Si elle excède les limites de son domaine légitime, si elle entend se substituer à l'expérience, édicter des recettes toutes faites que le praticien n'aura qu'à appliquer mécaniquement, elle dégénère en constructions arbitraires. Mais, d'un autre côté, si l'expérience se passe de toute réflexion pédagogique, elle dégénère à son tour en routine aveugle, ou bien elle se met à la remorque d'une réflexion mal informée et sans méthode. Car la pédagogie, en définitive, n'est pas autre chose que la réflexion la plus méthodique et la mieux documentée possible, mise au service de la pratique de l'enseignement.

## LES PÉDAGOGIES

### 1. PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE

---

Franç MORANDI, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Nathan Université 2001.

---

#### LE MODELE TRADITIONNEL, ORIGINES ET PRESENT DE LA PEDAGOGIE SCOLAIRE

Au sens étymologique, **la tradition, c'est l'acte de faire passer à un autre**. La pédagogie traditionnelle peut être considérée comme un système de traitement de

l'information, de transmission et de communication scolaires. Selon la logique de ce modèle, l'action pédagogique s'établit, ou plus exactement est identifiée principalement autour de l'activité du seul acteur reconnu qu'est le professeur ; on considère l'enseignement comme le principal élément réalisateur. Le traditionnel, comme transmission, décrit également la transitivité supposée des savoirs et des valeurs, reproduction d'un ordre établi, conformité à un modèle et modèle de conformité, même si celle-ci est supposée libératrice. (p.22)

[trois pôles du modèle traditionnel]

- **L'ensemble des modes de faire en pédagogie issus d'une tradition** : la tradition et la culture pédagogiques, au double sens de culture professionnelle et d'origine culturelle de la pédagogie, à laquelle nous empruntons les principes et la manière d'une activité pédagogique (par exemple une classe et faire la classe) ;

- **la référence culturelle et humaine au passé** : on enseigne la tradition, les textes anciens, les classiques, c'est-à-dire les auteurs expliqués et commentés en classe, les leçons du passé. Cette continuité est centrée sur l'accès formateur aux connaissances et aux valeurs indispensables, à la fois par son contenu et par la manière d'y accéder ;

- **le processus formel de transmission et de tradition**, constitué autour d'éléments d'autorité des connaissances et de ceux qui les transmettent. Au-delà des objets à transmettre, qu'il s'agisse d'œuvres du passé ou du présent, ce passage devient le fondement actif et raisonné du modèle traditionnel. (p.23)

## LE MODELE TRADITIONNEL DANS LA PEDAGOGIE D'AUJOURD'HUI

L'origine "traditionnelle" de l'école est celle de la mise en place de processus par lesquels le professeur transmet ses connaissances et ses valeurs, selon un mode préétabli (...).

Le modèle traditionnel, constitué autour de ces éléments transmissifs et transitifs, concerne l'*habitus* (P. Bourdieu) pédagogique lui-même, reproduction par les élèves des modes pédagogiques selon lesquels ils ont été enseignés et formés. Il fonctionne comme théorie implicite de l'activité pédagogique. Le modèle traditionnel est ainsi à l'origine d'un ensemble de pratiques régulières énonçant l'office d'un professeur devant des élèves (...)

Dans le débat pédagogique, l'identification de l'activité pédagogique, ou encore la manière de poser le problème de la méthode et de sa réalisation, est souvent redevable d'un repère traditionnel, alors même que l'on veut rompre avec lui. Mais lorsque l'on critique la pédagogie traditionnelle, **que critique-t-on ?**

Par exemple, **la pédagogie traditionnelle implique-t-elle la passivité de l'élève ?** Considérer la capacité de l'élève à « recevoir » peut recouvrir deux conceptions contradictoires selon que l'on met l'accent sur sa passivité (l'esprit de l'élève serait un morceau de cire, modelable culturellement et cognitivement à l'infini), avec tout ce que cela suppose sur le plan social et scolaire, ou sur son aptitude, c'est-à-dire sa dignité et son droit au savoir. Faire de l'élève un récepteur passif relève de

l'interprétation et de l'usage social d'une autorité. Autorité d'argument, pouvoir de compétence, puisque le maître est dépositaire d'un savoir (et pas propriétaire, tradition signifiant passage et partage), la pédagogie traditionnelle devient pouvoir ordonnateur dans la gestion de cet enseignement. Mais le processus originel s'accompagne en fait de l'échange, d'une action en situation : en quelque sorte l'interprétation diffère du modèle. Cet échange est instrument de transmission, mais aussi moteur de réalisation d'une culture, avec tous ses enjeux, politiques, sociaux, philosophiques. Il est inscrit dans ce modèle que l'élève devienne actif en un second temps, celui de l'intégration de l'objet transmis, par exemple sous forme d'exercices, de commentaires, etc. La pédagogie traditionnelle est une pédagogie différée. Là non plus les méthodes ne sont pas indifférentes aux fins, non forcément conservatrices, mais associées à une conception du rôle du savoir et à un projet pour l'élève. (p.37)

[Éléments traditionnels de méthode]

## L'apprentissage

[Franc Morandi commence par citer l'analyse que Roger Cousinet - figure de la pédagogie nouvelle - fait de la pédagogie traditionnelle] « *Par l'enseignement que j'ai construit à cet effet, j'évite à l'élève l'apprentissage qui lui serait nécessaire si mon enseignement n'existait pas. J'enseigne précisément pour lui éviter la peine de l'apprentissage, et plus, par conséquent, il participera, par sa docilité et son attention, à mon enseignement, moins il aura à apprendre. [...]* Et je ne veux pas dire par là que l'écolier soit passif. Il ne l'est certainement pas, il est actif, mais il ne l'est qu'au sein de ce monde artificiel où toutes ses démarches (auxquelles on l'oblige) sont dictées par le maître, et où il n'apprend guère à travailler, et encore moins à apprendre ». L'enseignement ainsi conçu réduit la pédagogie à un mode de contrôle de la réalisation du travail de l'élève et se substitue à son action propre. L'apprentissage lui est évité mais, pour Cousinet, au détriment de la réalisation d'un véritable travail personnel. (p.38)

## Humanisme et culture pédagogiques

Humanisme et culture participe au même projet. Si l'institution scolaire est articulée autour du « traditionnel », une des origines en est **le passage à l'universel par la culture**. (...) Cet idéal de transformation humaniste, du rôle formateur et universel de la culture devient celui de l'instruction scolaire (...) la culture n'est pas la condition requise pour aller à l'école, mais c'est l'école qui est requise pour permettre à tous de « s'élever » par la culture.

« Ce qui donne à l'enseignement du second degré son caractère original (...) ce qui lui confère une unité profonde et organique, que marque la coordination des programmes, c'est qu'il vise à former l'esprit (...) et à (...) donner une culture générale. Son rôle est moins de les pourvoir d'un bagage de connaissances utiles que de favoriser le libre et complet développement de leurs facultés (...) en développant chez eux tout ce qui fait l'excellence de l'homme : l'intelligence, le cœur, le caractère, le sens moral, le goût du beau. C'est par cet objet et pas seulement par son contenu que doit se définir un

enseignement humaniste ». (Instructions Ministérielles du 30 septembre 1938)

(...) La pédagogie est apparue avec le projet de la réalisation d'une individualité par la culture, d'une universalité par les savoirs. Cet axe humaniste et culturel, traditionnel en tant que processus, est devenu tardivement principe de la pédagogie scolaire (p.39-40).

### De la culture aux disciplines

(...) S'est opéré un passage récent entre une pédagogie ayant pour objet essentiels les lettres, les humanités et une pédagogie des contenus disciplinaires mettant les mathématiques puis les sciences au centre de l'activité scolaire (...) On passe peut-être ainsi d'une pédagogie de la connaissance et de la culture à une pédagogie des savoirs, d'une identification culturelle à une identification cognitive

### Le mode classe

la « classe »... impose... de recourir à la méthode ex positive, ou à ses variantes magistrales et interrogatives, de concevoir l'activité comme allant de soi. Ainsi le professeur « fait-il » la « classe » et le cours. (...) Le mode classe (**classique**) et celui de l'enseignement dit traditionnel reposant sur la figure d'une unité de lieu, de temps et de savoir programmer pour les élèves et les professeurs. (...)

## LES APPRENTISSAGES

Jules FERRY (1882), *Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques*

Art. 16. Au commencement de chaque année scolaire, le tableau de l'emploi du temps par jour et par heure est dressé par le directeur de l'école, et, après approbation de l'inspecteur primaire, il est affiché dans les salles de classe.

La répartition des exercices doit satisfaire aux conditions générales ci-après déterminées :

1. Chaque séance doit être partagée en plusieurs exercices différents, coupés soit par la récréation réglementaire, soit par des mouvements et des chants.
2. Les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention, tels que les exercices d'arithmétique, de grammaire, de rédaction, seront placés de préférence le matin.
3. Toute leçon, toute lecture, tout devoir, sera accompagné d'explications orales et d'interrogations.
4. La correction des devoirs et la récitation des leçons ont lieu pendant les heures de classe auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons. Dans la règle, les devoirs sont corrigés au tableau noir en même temps que se fait la visite des cahiers. Les rédactions sont corrigées par le maître en dehors de la classe.

ALAIN (1932), *Propos sur l'éducation*, LV

Lire et relire ; réciter ; encore mieux écrire, non point vite, mais au contraire avec la précaution d'un graveur ; tracer de belles marges sur un beau cahier ; copier des formules pleines, équilibrées, belles, voilà le travail

heureux, assoupli, qui fait le nid pour l'idée. Il y a une gymnastique de l'écriture, qui est visible dans la forme et le tracé, et qui est un signe de la culture ; mais d'abord une condition de culture. Tant que les mots dont vous allez vous servir ne sont pas rendus familiers par la lecture d'abord, et puis par la copie, n'espérez rien de la parole. Et vous-même, beau parleur, écrivez au lieu de dire. Le tableau noir n'est pas bon seulement pour la géométrie. Rude épreuve. Mais je vous vois pressé et enchaîné ; écrivez donc en majuscules, comme si vous graviez une inscription dans le marbre. Ainsi votre pensée devient objet pour vous et pour tous. Et l'attitude qu'ils prendront pour copier à leur tour les dispose justement comme il faut pour vous comprendre. En vérité un petit bonhomme qui fait des bâtons commence son œuvre d'homme.

Denis KAMBOUCHNER, *Une école contre l'autre*, PUF, 2000

Dans un certain nombre de disciplines – toutes celles qui admettent la dénomination de sciences – le mode traditionnel de l'enseignement s'articulait, et s'articule encore assez généralement, à la succession de la leçon et de l'exercice : la leçon devant présenter et expliquer, de la manière la plus limpide et la plus complète, les choses (vérités ou démonstrations) dont un certain programme a prévu que les élèves les retiennent ; les élèves devant ensuite, par certains exercices d'application ou de répétition, montré qu'ils ont assimilé la matière de cette leçon, selon les modalités usitées par ladite matière. Il était caractéristique de cette méthode que les exercices proposés se tiennent aussi strictement que possible dans les limites de la matière traitée. Plus grande était la liberté accordée à la leçon, qui pouvait, quant à elle, dans la mesure où cela semblait pertinent au maître, déborder quelque peu le programme pour évoquer des objets non prévus. Quant aux exercices, ils donnaient lieu en classe à correction plutôt qu'à préparation, parce qu'étant tous d'une espèce déterminée dans un petit nombre de formes canoniques, tous les élèves étaient supposés connaître la manière de les exécuter ; de même qu'ils étaient supposés avoir émis, à la suite immédiate de la leçon, toutes les questions de nature à dissiper leurs perplexités.

## AUTORITÉ, DISCIPLINE ET SANCTION

Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, 1966, p.110-111.

Il est de la plus haute importance que les enfants apprennent à travailler. (...) Et où donc le penchant au travail doit-il être cultivé, si ce n'est à l'école ? L'école est une culture par contrainte. Il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant à tout regarder comme un jeu. Il doit avoir du temps pour ses récréations, mais il doit aussi y avoir pour lui un temps où il travaille. Et si l'enfant ne voit pas d'abord à quoi sert cette contrainte, il s'avisera plus tard de sa grande utilité. Vouloir toujours répondre aux questions de l'enfant : Pourquoi ceci ? - A quoi bon cela ?, serait d'une manière générale laisser sa curiosité prendre un mauvais pli. L'éducation doit comprendre la contrainte, mais elle ne doit pas pour autant devenir un esclavage.

---

Émile DURKHEIM, "L'éducation, sa nature son rôle", dans *Éducation et sociologie*, PUF Quadrige pp. 67/68, Alcan pp. 72/73

---

*L'autorité morale* est la qualité maîtresse de l'éducateur. Car c'est par l'autorité qui est en lui que le devoir est le devoir. Ce qu'il a de tout à fait sui generis, c'est le ton impératif dont il parle aux consciences, le respect qu'il inspire aux volontés et qui les fait s'incliner dès qu'il a prononcé. Par suite, il est indispensable qu'une impression du même genre se dégage de la personne du maître.

Il n'est pas nécessaire de montrer que l'autorité ainsi entendue n'a rien de violent ni de compressif : elle consiste tout entière dans un certain ascendant moral. Elle suppose réalisées chez le maître deux conditions principales. Il faut d'abord qu'il ait de la volonté. Car l'autorité implique la confiance, et l'enfant ne peut donner sa confiance à quelqu'un qu'il voit hésiter, tergiverser, revenir sur ses décisions. Mais cette première condition n'est pas la plus essentielle. Ce qui importe avant tout, c'est que l'autorité dont il doit donner le sentiment, le maître la sente réellement en lui. Elle constitue une force qu'il ne peut manifester que s'il la possède effectivement. Or d'où peut-elle lui venir ? Serait-ce du pouvoir matériel dont il est armé, du droit qu'il a de punir et de récompenser ? Mais la crainte du châtement est tout autre chose que le respect de l'autorité. Elle n'a de valeur morale que si le châtement est reconnu comme juste par celui-là même qui le subit : ce qui implique que l'autorité qui punit est déjà reconnue comme légitime. Ce qui est en question. Ce n'est pas du dehors que le maître peut tenir son autorité, c'est de lui-même ; elle ne peut lui venir que d'une foi intérieure. Il faut qu'il croie, non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de son cœur, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche.

---

Émile DURKHEIM, *L'éducation morale*, PUF, p. 139.

---

Ce qui fait *l'autorité de la règle à l'école*, c'est le sentiment qu'en ont les enfants, c'est la manière dont ils se la représentent comme une chose *inviolable, sacrée, soustraite à leurs atteintes* ; et tout ce qui pourra affaiblir ce sentiment, tout ce qui pourra induire les enfants à croire que cette inviolabilité n'est pas réelle, ne pourra manquer d'atteindre la discipline à sa source. Or, dans la mesure où la règle est violée, elle cesse d'apparaître comme inviolable ; une chose sacrée qui est profanée cesse d'apparaître comme sacrée, si rien de nouveau n'intervient qui lui restitue sa nature primitive. On ne croit pas à une divinité sur laquelle le vulgaire peut porter impunément la main. Aussi, toute violation de la règle tend, pour sa part, à entamer la foi des enfants dans le caractère intangible de la règle. Ce qui fait qu'ils s'y soumettent, c'est qu'ils lui prêtent un prestige, une sorte de force morale dont l'énergie se mesure à la puissance de son action. La voient-ils unanimement obéir : elle leur apparaîtra comme très puissante, d'après l'importance même de ses effets. Au contraire, voient-ils que les volontés s'y dérobent facilement, ils la sentiront faible et sans action. Voilà le véritable mal moral causé par la faute. C'est qu'elle ébranle la foi de l'enfant dans l'autorité de la loi scolaire, de même qu'elle ébranle la foi de l'adulte dans l'autorité

de la loi morale, et par conséquent, diminue réellement cette autorité. En un mot, l'infraction morale, si rien n'en vient neutraliser les effets, démoralise ; l'acte d'indiscipline affaiblit la discipline. Que faut-il pour compenser le mal ainsi produit ? Que la loi violée témoigne que, malgré les apparences, elle est toujours elle-même, qu'elle n'a rien perdu de sa force, de son autorité, en dépit de l'acte qui l'a niée, en d'autres termes, *il faut qu'elle s'affirme en face de l'offense*, et réagisse de manière à manifester une énergie proportionnée à l'énergie de l'attaque qu'elle a subie. *La peine* n'est rien autre chose que cette manifestation significative.

### **John DEWEY, les écoles de demain**

Pour la grande majorité des parents et des maîtres le mot école est lui-même synonyme de discipline ; il évoque le calme, les élèves bien alignés devant leur pupitre et écoutant le maître, ne parlant que quand ce dernier leur adresse la parole. Une école dont ces caractéristiques sont absentes est, d'après eux, forcément médiocre. Il existe un certain nombre de connaissances accumulées que tout enfant doit assimiler s'il ne veut pas rester inculte : c'est le devoir de l'école de veiller à ce que l'enfant ait bien acquis ce savoir. Comment faire ? Voici : mon nain installera les enfants par rangées, assez éloignés les uns des autres pour qu'ils ne puissent bavarder ensemble ; on leur apprendra à obéir, on leur apprendra « le respect » du maître et de tout ce qui touche à l'école. Comment obtenir le résultat qu'on recherche si l'enfant n'est pas assis tranquille, attentif, réceptif.

---

### **Denis KAMBOUCHNER,**

*La crise de l'enseignement est à titre essentiel une crise de l'autorité pédagogique*, E.N.S., " Les lundis de la philosophie " 27 février 2006 par Denis Kambouchner

---

(...) Il y a crise de l'enseignement lorsqu'il arrive avec une très grande fréquence, *le plus souvent ou peu s'en faut*, et donc pour des raisons relativement indépendantes des personnes, que le professeur *ne se fasse pas entendre*, soit que ses élèves ne tiennent pas en place, aillent et viennent, le cas échéant s'absentent, et couvrent sa voix d'un vacarme collectif ; soit que, conservant un calme et un silence au moins relatifs, ils témoignent dans des délais rapides qu'ils n'ont pratiquement rien enregistré de ce qu'il leur a dit. .

" Se faire entendre " veut dire naturellement à la fois se faire écouter (*matériellement*) et se faire comprendre - donc se faire écouter *formellement*, et notamment faire considérer et faire adopter des règles pour tel ou tel genre de situation ou de prestation. Déterminer la nature ou la structure de l'autorité pédagogique revient à déterminer les conditions dans lesquelles cette entente est assurée à titre habituel. Et il est aisé de remarquer que ces conditions sont de deux types, et concernent respectivement une certaine structure d'attente et la manière dont cette attente est remplie. .

D'une part, les élèves doivent consentir à être là (dans l'espace assigné pour l'enseignement), avec certaines conditions de tenue physique et un certain degré d'attention ; ce qui n'a de sens que dans la mesure où il

leur a été signifié qu'ils avaient avantage à être là et qu'écouter le professeur leur serait utile (de même que le remplissage de toutes les autres consignes) ; chose qui suppose de la part de ceux par qui cette indication s'effectue une connaissance générique, *a priori* largement traditionnelle, de la matière et des formes de l'enseignement. .

D'autre part, le professeur ne doit rien faire qui désigne son propre discours, quelles qu'en soient les modalités, comme non-pertinent par rapport à ce qui est attendu. Il doit au contraire remplir au mieux cette attente générique, et plus il donnera de signes de la remplir au mieux (ce qui peut en fait impliquer un certain coefficient de déconcertation ou d'imprévu), plus grande sera son autorité. Au contraire, plus il donnera de signes d'en être incapable, plus il sera disqualifié. (...)

Dans ces conditions et à titre général, l'autorité pédagogique peut entrer en crise pour l'une au moins de trois raisons : .

(a) aucun travail d'habituance suffisant n'a été effectué auprès des élèves afin qu'ils consentent à écouter quoi que ce soit ;

(b) la masse des élèves abordent les formes, contenus et réquisits de l'enseignement qui leur est dispensé avec un *a priori* négatif ; .

(c) les professeurs déçoivent massivement les attentes dont ils font l'objet. .

## TRANSMISSION DE LA CULTURE ET RESPONSABILITÉ ÉDUCATIVE

---

Hannah ARENDT, Extraits du chapitre « *La crise de l'éducation* » in *La Crise de la culture*, 1958.

---

**T1.** Avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde. Ces deux responsabilités ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit. En un certain sens, cette responsabilité du développement de l'enfant va contre le monde : l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération. (...)

Parce que le monde est fait par des mortels, il s'use ; et parce que ses habitants changent continuellement, il court le risque de devenir mortel comme eux. Pour préserver le monde de la mortalité de ses créateurs et de ses habitants, il faut constamment le remettre en place. Le problème est tout simplement d'éduquer de façon telle qu'une remise en place demeure effectivement possible, même si elle ne peut jamais être définitivement assurée. (...) C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que **l'éducation doit être conservatrice** ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, su-

ranné et proche de la ruine. (...)

L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun. » (...)

**T2.** Dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit ; dans la mesure où il est nouveau, on doit veiller à ce que cette chose nouvelle mûrisse en s'insérant dans le monde tel qu'il est. Cependant, de toute façon, vis-à-vis des jeunes, les éducateurs font ici figure de représentants d'un monde dont, bien qu'eux-mêmes ne l'aient pas construit, ils doivent assumer la responsabilité, même si, secrètement ou ouvertement, ils le souhaitent différent de ce qu'il est. Cette responsabilité n'est pas imposée arbitrairement aux éducateurs ; elle est implicite du fait que les jeunes sont introduits par les adultes dans un monde en perpétuel changement. Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation.

Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. L'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signifierait les choses en lui disant : « *Voici notre monde.* »

(...) Les enfants ne peuvent pas rejeter l'autorité des éducateurs comme s'ils se trouvaient opprimés par une majorité composée d'adultes-mêmes si les méthodes modernes d'éducation ont effectivement essayé de mettre en pratique cette absurdité qui consiste à traiter les enfants comme une minorité opprimée qui a besoin de se libérer. L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut que signifier une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants. (...) C'est comme si, chaque jour, les parents disaient : « *En ce monde même nous ne sommes pas en sécurité chez nous ; comment s'y mouvoir, que savoir, quel bagage acquérir sont pour nous aussi des mystères. Vous devez essayer de faire de votre mieux pour vous en tirer ; de toute façon vous n'avez pas de comptes à nous demander. Nous sommes innocents, nous nous lavons les mains de votre sort.* » (...)

**T3.** Évitions tout malentendu : il me semble que **le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation**, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose, - l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant, le nouveau contre l'ancien, l'ancien contre le nouveau. Même la vaste respon-

sabilité du monde qui est assumée ici implique, bien sûr, une attitude conservatrice. (...)

La véritable difficulté de l'éducation moderne tient au fait que, malgré tout le bavardage à la mode sur un nouveau conservatisme, il est aujourd'hui extrêmement difficile de s'en tenir à ce minimum de conservation et à cette attitude conservatrice sans laquelle l'éducation est tout simplement impossible. Il y a à cela de bonnes raisons. La crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition, c'est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé. Pour l'éducateur cet aspect de la crise est particulièrement difficile à porter, car il lui appartient de faire le lien entre l'ancien et le nouveau : sa profession exige de lui un immense respect du passé.(...)

Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. Mais cela signifie qu'il n'appartient pas seulement aux professeurs et aux éducateurs, mais à chacun de nous, dans la mesure où nous vivons ensemble dans un seul monde avec nos enfants et avec les jeunes, d'adopter envers eux une attitude radicalement différente de celle que nous adoptons les uns envers les autres. Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique. Et c'est au seul domaine de l'éducation que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent, mais qui n'ont pas une valeur générale et ne doivent pas prétendre détenir une valeur générale dans le monde des adultes.

---

Olivier REBOUL, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, p. 58 et pp. 180-1

---

Le but véritable d'un apprentissage supérieur n'est pas de reproduire le modèle mais de s'en passer ; de jouer le morceau non pas comme le joue le maître mais comme on veut le jouer. C'est là, en tout cas, le critère le moins contestable de tout apprentissage, celui qui permet de dire à coup sûr si l'on a « bien » appris ou non ! Avoir « bien » appris, qu'est-ce, sinon avoir acquis une maîtrise permettant de se passer de maître ? Apprendre à, dans tous les domaines, c'est apprendre la chose la plus utile mais aussi la plus difficile ; c'est apprendre à faire ce qu'on veut. » (p. 58) (...) « S'il est facile de critiquer la culture, il est difficile de la remplacer et de dire pour « quoi » l'on enseigne. Certains prônent l'anticulture qui, en exterminant joyeusement tous les modèles, libérera en chacun sa spontanéité et sa créativité. Rien ne prouve cependant qu'on puisse se passer de modèles, ne serait-ce que pour les dépasser. De plus, l'anti-culture ne nous donne guère de critères, fussent-ils des critères purement négatifs, pour discerner la spontanéité d'avec le débrillé, la créativité d'avec le n'importe-quoi. Enfin, en renonçant aux modèles, l'enseignement accepte en fait de livrer l'élève à ces autres modèles véhiculés par la société ; comment savoir si le « vécu » de l'enfant et de l'adolescent n'est pas fabriqué par les préjugés du milieu, par la publicité et par les médias ? » (p. 180)

---

Claude LEVI-STRAUSS, « *Propos retardataire sur l'enfant créateur* », *Le regard éloigné*, Plon, 1983, p. 357-370 ;

---

« *On ne crée jamais qu'à partir de quelque chose qu'il faut donc connaître à fond* »

Quand nous nous extasions sur les dons créateurs du très jeune enfant, nous sommes donc, en bonne partie, victimes d'une illusion. Ces dons existent, mais tiennent à la coexistence, pendant cet âge précoce, d'un grand nombre de possibilités encore ouvertes que l'apprentissage et la maturation organique devront plus tard éliminer. Si ces possibles se maintenaient tous, s'ils n'entraient en concurrence les uns avec les autres, si un choix ne s'opérait au sein d'un programme génétique à l'origine très varié, si certaines voies nerveuses ne se développaient et ne se stabilisaient par fonctionnement aux dépens d'autres, le cerveau, et donc l'esprit, n'atteindrait jamais la maturité. (...) Les fonctions mentales résultent d'une sélection, laquelle supprime toutes sortes de capacités latentes. Tant qu'elles subsistent, celles-ci nous émerveillent à juste titre, mais il serait naïf de ne pas s'incliner devant cette nécessité inéluctable que tout apprentissage, y compris celui reçu à l'école, se traduit par un appauvrissement. Il appauvrit, en effet, mais pour en consolider d'autres, les dons labiles du très jeune enfant.

Supposons même que, dans certains cas privilégiés, ces dons se conservent, ainsi qu'on le dit de certains poètes ou artistes. Croit-on que même ceux-là tirent tout de leur seul fonds ? Comme si l'on pouvait imputer à Racine cette idée extravagante, j'ai entendu, pendant la discussion qui suivit la table ronde, invoquer la préface de Bérénice à l'appui. Mais faire quelque chose *de rien* — en quoi Racine dit que l'invention consiste — n'est, en aucune façon, faire quelque chose *à partir de rien*. Lui-même n'aurait jamais écrit Bérénice ni ses autres ouvrages, si, sur les bancs de l'école, il n'avait appris par cœur Sophocle et Euripide, et si une longue intimité avec les tragiques grecs, les poètes et les comiques latins ne lui avait enseigné, comme il le souligne, à traiter un sujet peut-être mince en lui donnant une force dramatique. On ne crée jamais qu'à partir de quelque chose qu'il faut donc connaître à fond, ne fût-ce que pour pouvoir s'y opposer et le dépasser.

Cependant, les mêmes éducateurs qui trouvent admirable qu'on exerce l'enfant à se battre contre des objets matériels tels que pigments colorés, papier, pinceaux, terre glaise, planches et parpaings, s'indignent qu'on puisse lui demander de réagir, dans une composition française, au texte d'un auteur mort ou vivant, parce que, nous dit-on, l'enfant ne l'a pas lui-même pensé. Comment ne voit-on pas que la situation est *la même* ici et là ? Dans les deux cas, on invite l'enfant à se coller avec une réalité ou un ensemble de réalités étrangères, de nature matérielle ou spirituelle; on attend de lui qu'il perçoive d'abord leurs propriétés caractéristiques, qu'il se les assimile; enfin, contre les résistances qu'elles lui opposent — que ce soit pour les manipuler ou pour les comprendre — qu'il fasse œuvre personnelle en produisant une synthèse originale à partir de tous ces éléments. (...)

Craignons, toutefois, qu'en sacrifiant les rudes nécessités

de l'apprentissage à nos rêveries égoïstes, nous ne finissons par jeter par-dessus bord l'école, avec tout ce qu'encore elle représente, et ne frustrions nos successeurs du peu qui reste solide et substantiel dans l'héritage que nous pouvons leur transmettre.

## 2. CRITIQUE DE LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE

Diane GENDRON, Martin PROVENCHER. Extrait de *Philosopher au collège* [Québec] Enquête sur la perception des étudiants.

Nul mieux que Gombrowicz n'a montré à quel point il était difficile de maintenir les postulats de l'enseignement classique dans les conditions modernes. L'un des professeurs qu'il campe dans *Ferdynand* enseigne la poésie. Lors d'une leçon, il demande à ses élèves d'expliquer pourquoi la beauté immortelle des poésies de Jules Slowacki éveille l'enthousiasme chez ses lecteurs. La réponse toute faite qu'il attend de ses élèves tient en un mot: parce qu'il est un grand poète. Mais ce présupposé, que le professeur accepte comme une évidence, n'est plus reconnu par ses élèves. Il faut que l'un d'entre eux, Galkiewicz, se manifeste et déclare son incompréhension pour éveiller l'attention du professeur à cette réalité : «*Mais je ne peux pas comprendre, moi ! Je ne peux pas comprendre comment ça m'enthousiasme si ça ne m'enthousiasme pas !*».

Or, si l'ordre du monde n'est plus reconnu par l'élève, le professeur perd automatiquement l'autorité qui lui aurait permis d'intercéder en sa faveur auprès de l'élève. Cet effondrement de la fonction médiatrice du professeur est souligné par le fait que la relation maître/élève prend tout de suite ici une tournure personnelle. Le professeur perçoit l'incompréhension de Galkiewicz comme une menace : «*Vous voulez ma perte ? Vous ne vous rendez pas compte de ce que vous dites ?*» . Il suggère alors à ce dernier que son incapacité résulte peut-être d'un manque d'intelligence de sa part alors que tous ses camarades comprennent, ce qui n'aboutit qu'à renforcer l'étudiant dans sa conviction : «*Parole d'honneur, personne ne s'enthousiasme. Comment est-ce que ce serait possible, puisque personne ne lit ça à part nous, à l'école, et encore parce qu'on nous y oblige*». (...) L'obstination de l'élève l'amène ensuite à nier la réalité de cette incompréhension et à réitérer mécaniquement son présupposé pour se donner une contenance: «*Galkiewicz, c'est inadmissible. La grande poésie, étant grande et étant poésie, ne peut pas ne pas vous enthousiasmer, donc elle vous enthousiasme*.» (...)

Mais cet échec, qu'on pourrait vouloir attribuer à l'incompétence caricaturale du professeur, ne relève pas d'une faillite personnelle. Il résulte plutôt de l'assomption tacite des postulats d'une pédagogie qui présupposait une forte homogénéité culturelle pour être valable. Quiconque partageait cette culture connaissait avant de venir à l'école le nom des poètes et savait qu'ils étaient grands. C'est pourquoi on n'avait pas à expliquer en quoi consistait leur grandeur. Dès que cette condition a cessé d'être remplie, la grandeur des poètes est devenue problématique, et cette approche de la pédagogie est

entrée en crise.

Un dessin de Plantu...



John DEWEY

- *Expérience et éducation*, 1938

Le silence et l'obéissance passive érigée en règle constante, empêchent les élèves de révéler leur nature. Ils renforcent l'uniformité artificielle des enfants dans la classe. Ils donnent plus de valeur au paraître qu'à l'être. Ils accordent le primat aux apparences de l'attention, au décorum, et à l'obéissance. Tous ceux qui sont familiarisés avec les écoles où prévaut ce système n'ignorent pas que pensées, imagination, désirs, activités clandestines continuent leur courant derrière cette façade

- «*L'intérêt et l'effort dans leurs rapports avec l'éducation de la volonté*» in *L'éducation nouvelle* (1977) Groupe Edition de l'ANEN

Un enfant est entièrement occupé, on le constate, à l'étude d'une table de multiplication ; il est capable de répondre aux questions que lui pose l'instituteur. Ce dernier se félicite d'avoir si bien éduqué la volonté de l'élève et de lui avoir fait prendre de si bonnes habitudes intellectuelles et morales. Mais la question de l'éducation morale de cet élève n'est pas résolue, tant que nous ignorons à quoi il a été occupé intérieurement, quelle était la direction prédominante de son attention, ses sentiments et ses dispositions pendant qu'il était engagé dans sa besogne. Si elle ne lui est apparue que comme une corvée, il est certain alors que, psychologiquement, l'enfant est en train d'acquiescer l'habitude de diviser son attention; il apprend à diriger son œil et son oreille, ses lèvres et sa bouche vers les matériaux qu'on lui présente, de façon à les graver dans sa mémoire, pendant que, du même coup, ses images mentales se libèrent de ce travail mécanique pour se porter vers ce qui est d'un intérêt vivant pour son

organisme en croissance. [...] Tandis que nous nous félicitons de la discipline que nos élèves acquièrent, et que nous la jugeons par leurs capacités à reproduire une leçon qu'ils ont écoutée, nous oublions de déplorer l'indiscipline qui s'est glissée dans leur nature profonde, laquelle a suivi ses propres caprices, les suggestions désordonnées du moment ou de l'expérience passée.

## CRITIQUE DES LEÇONS MAGISTRALES

ALAIN (1932), *Propos sur l'éducation*, XXXIV

Il est arrivé à tout homme d'entendre une suite de leçons. Celui qui veut s'instruire par ce moyen, et qui n'espère pas trouver ailleurs les notions qui lui sont ainsi exposées, prend un parti héroïque ; il se fait sténo. graphie pendant une heure. Il note tout, attentif seulement à bien entendre et à transcrire par des signes suffisants. Ensuite il met au net tout le discours, non sans peine ; et il faut reconnaître que ce travail de reconstitution exerce le jugement plus qu'aucun autre. Les signes nous attendent et nous ramènent ; ainsi l'imagination ne nous égare point ; la pensée, dans son ensemble, nous est assez familière ; entre cette pensée présumée et les signes qui la détermineront mieux, notre réflexion s'exerce à coup sûr ; nous inventons sans avoir à créer. J'ajoute que, même dans le travail sténographique, par ces mouvements réglés et faciles, le corps se trouve délié et l'attention court en avant, mouvement d'esprit libre et juste. Et c'est assez pour que la leçon magistrale soit toujours bonne à entendre. Mais il y faut deux conditions, la course de la plume pendant le discours, et la mise en forme ensuite. À quels élèves peut convenir la leçon magistrale, c'est ce que l'on comprend sans peine. (...)

Il est impossible, on le comprend bien, qu'un écolier rédige ; ce ne serait pas un mauvais exercice si on lui proposait de reconstituer par écrit une seule phrase qu'il vient d'entendre ; mais, avec trente élèves seulement, il faudrait une demi-heure pour une phrase. (...) Au reste l'écolier est incapable de prendre des notes à la volée. Ils seront donc tous, les bras croisés, les yeux attachés sur le visage du maître, attentifs comme on est devant un faiseur de tours. Cette expression du visage est bien trompeuse ; il n'y a point de plus sot personnage que l'écouteur qui boit les paroles et fait oui de la tête. (...) Il faut dire que toute leçon où le bambin ne lit pas ou n'écrit pas est une leçon perdue. Il faut dire que ces pédagogues bavards finiront par rendre impossible un métier déjà difficile, et qu'au surplus ils ne connaissent point.

ALAIN (1932), *Propos sur l'éducation*, XXXVI

D'une leçon magistrale il ne reste presque rien après huit jours, et après quinze jours il ne reste rien du tout. C'est en récitant, en lisant, en copiant et recopiant, que l'enfant retient à la fin quelque chose. Tout le monde le sait (...) Si j'avais à juger d'une classe de piano, je voudrais entendre les élèves, et non pas le maître

Si l'apprentissage se bornait à une simple réception, le résultat ne serait guère meilleur que si nous écrivions des phrases sur l'eau ; car ce n'est pas la réception mais l'auto-activité par laquelle on se saisit de quelque chose,

et la faculté d'utiliser, à nouveau, une connaissance, qui, seules, en font notre propriété.

Denis KAMBOUCHNER, *Une école contre l'autre*, PUF, 2000

[*nota bene* : si D. Kambouchner expose ici les critiques de l'école traditionnelle, à titre personnel il défend une conception classique de l'enseignement opposée aux courants pédagogiques rénovateurs qu'il critique]

Bien connues sont aujourd'hui les critiques que, depuis les origines de la pensée pédagogique, ce système [traditionnel d'enseignement] s'est attirées. La principale concerne le caractère verbal des leçons : lors même qu'elles sont exemptes d'erreurs, de vague et de verbosité, ces leçons peuvent manquer de la clarté souhaitable ; elles ne valent pas pour une expérience véritable, et quand même leur contenu serait en soi irréprochable, elles risqueraient encore de passer les capacités (d'attention ou de conceptualisation) de certains des élèves à qui elles s'adressent. Mais il y a d'autres objections : que, dans ce mode d'enseignement, l'intérêt de l'élève pour l'objet de la leçon est toujours présumé ; que le même élève se trouve enfermé dans des exercices convenus, qui font principalement appel aux capacités de mémorisation, au détriment de toute initiative intellectuelle ; que ces exercices ne permettent ni d'étendre les compétences de l'élève au-delà de l'objet précis de la leçon, ni de vérifier en toute rigueur celles qu'il a acquises en l'occurrence ; et enfin, toutes sortes de qualités (d'ordre et de méthode, mais aussi d'élégance et d'aisance) dont l'acquisition, dans l'enseignement traditionnel, ne fait l'objet d'aucun programme ni protocole exprès. De même donc que les pédagogues se sont très tôt attaqués à la structure de la classe, ils s'en sont pris très tôt au privilège ou à l'institution de la leçon, qu'ils ont cherché, au mieux, à réduire à portion congrue, en développant et en ouvrant en revanche en tout sens les exercices, ou plutôt les travaux, projets ou tâches qui devaient éveiller et entretenir l'intérêt et l'activité des élèves de toutes les façons concevables. C'était là le moyen, non pas simplement d'annuler l'écart entre la matière exposée et la matière réellement assimilée, mais peut-être aussi de l'inverser, en faisant que, par son activité, l'élève découvre par lui-même des vérités et des procédés qui ne lui auraient pas été indiqués au départ.

Sur le plan général auquel la présente discussion doit se cantonner pour l'instant, il y a deux ou trois points que l'on ne saurait refuser d'admettre. On ne saurait refuser d'admettre que la simple audition d'une leçon, si brillante soit-elle, reste en un sens, dans le processus d'appropriation d'un certain savoir, un moment faible car préparatoire ou anticipatif, par rapport à l'expérience quasi physique des obstacles inhérents à l'exécution d'une tâche corrélative. On ne saurait refuser d'admettre qu'au titre le plus organique on apprend en faisant, avec l'effort spécifique de ce faire, et le parti pris d'apporter tout son cœur à sa tâche ; et que, de fait, l'enseignement par l'exercice a toujours été la règle dans un certain nombre de matières, dont beaucoup ne ressortissaient pas au genre longtemps méprisé des « arts mécaniques ». On ne saurait, aussi bien, refuser d'admettre que les élèves d'aujourd'hui acceptent moins couramment que ceux

d'hier de rester immobiles, silencieux et attentifs pendant une heure entière.

## UN AUTRE REGARD SUR L'ENFANT

Jean-Jacques ROUSSEAU, *L'Émile*

**T1. On ne connaît point l'enfance** : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fautive, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire; mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point ; or, si vous lisez ce livre dans cette vue je ne le crois pas sans utilité pour vous. (*L'Émile*, Préface, p.32)

**T2.** Si l'homme naissait grand et fort, sa taille et sa force lui seraient inutiles jusqu'à ce qu'il eût appris à s'en servir; elles lui seraient préjudiciables, en empêchant les autres de songer à l'assister ; et, abandonné à lui-même, il mourrait de misère avant d'avoir connu ses besoins. On se plaint de l'état de l'enfance; on ne voit pas que **la race humaine eût péri, si l'homme n'eût commencé par être enfant.**

Nous naissons faibles, nous avons besoin de force ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation. (*L'Émile*, Livre I, pp. 36-37)

**T3. Chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable**, sorte de maturité qui lui est propre. Nous avons souvent oui parler d'un homme fait ; mais considérons un enfant fait : ce spectacle sera plus nouveau pour nous, et ne sera peut-être pas moins agréable. (fin du Livre II)

### Laissez mûrir l'enfance dans l'enfant

La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces, qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre ; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins censé que d'y vouloir substituer les nôtres ; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut, que du jugement à dix ans... » (*L'Émile*, Livre II, p.108)

**T.4** Nous ne savons jamais nous mettre à la place des enfants ; **nous n'entrons pas dans leurs idées**, nous leur prêtons les nôtres ; et suivant toujours nos propres raisonnements, avec des chaînes de vérité nous n'entassons qu'extravagances et qu'erreurs dans leur tête. Je suis ce-

pendant bien éloigné de penser que les enfants n'aient aucune espèce de raisonnement. Au contraire, **je vois qu'ils raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible.** Mais c'est sur leurs connaissances que l'on se trompe en leur prêtant celles qu'ils n'ont pas, et les faisant raisonner sur ce qu'ils ne sauraient comprendre. **On se trompe encore en voulant les rendre attentifs à des considérations qui ne les touchent en aucune manière**, comme celle de leur intérêt à venir, de leur bonheur étant hommes, de l'estime qu'on aura pour eux quand ils seront grands; discours qui, tenus à des êtres dépourvus de toute prévoyance, **ne signifient absolument rien pour eux.** (*L'Émile*, Livre III, p.181)

**T5.** Que faut-il donc penser de **cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain**, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce, et commence par le rendre misérable, pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais ? Quand je supposerais cette éducation raisonnable dans son objet, comment voir sans indignation de pauvres infortunés soumis à un joug insupportable et condamnés à des travaux continuels comme des galériens, sans être assuré que tant de soins leur seront jamais utiles! L'âge de la gaieté se passe au milieu des pleurs, des châtimens, des menaces, de l'esclavage. On tourmente le malheureux pour son bien (...) Qui sait combien d'enfants périssent victimes de l'extravagante sagesse d'un père ou d'un maître?

**Hommes, soyez humains**, c'est votre premier devoir ; soyez-le pour tous les états, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. Quelle sagesse y a-t-il pour vous hors de l'humanité ? **Aimez l'enfance** ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres, et où l'âme est toujours en paix ? **Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe**, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser ? Pourquoi voulez-vous remplir d'amertume et de douleurs ces premiers ans si rapides, qui ne reviendront pas plus pour eux qu'ils ne peuvent revenir pour vous ? Pères, savez-vous le moment où la mort attend vos enfants ? Ne vous préparez pas des regrets en leur ôtant le peu d'instant que la nature leur donne : aussitôt qu'ils peuvent sentir **le plaisir d'être**, faites qu'ils en jouissent ; faites qu'à quelque heure que Dieu les appelle, ils ne meurent point sans avoir goûté la vie. (...)

Pour ne point courir après des chimères, n'oublions pas ce qui convient à notre condition. L'humanité a sa place dans l'ordre des choses ; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine : **il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant.** (*L'Émile*, Livre II, p. 92).

## LE NON RESPECT DE L'ENFANT

Maria MONTESSORI, *L'enfant*, édition Gonthier-Denoël

I LA QUESTION SOCIALE DE L'ENFANT

...Après trente années d'études, nous le [*l'enfant*] considérons comme l'être humain oublié par la société, et plus encore par ceux-là même qui l'aiment, qui lui donnent et lui conservent la vie. Qu'est-ce que l'enfant? C'est le dérangeur de l'adulte fatigué par des occupations toujours plus pressantes.

**Il n'y a pas de place pour l'enfant** dans la maison de plus en plus réduite de la ville moderne, où les familles s'entassent. Il n'y a pas de place pour lui dans les rues. parce que les véhicules se multiplient et que les trottoirs sont encombrés de gens pressés. Les adultes n'ont pas le temps de s'occuper de lui, quand la besogne est urgente. Le père et la mère vont tous les deux au travail; et quand il n'y a pas de travail, la misère opprime l'enfant et l'entraîne avec les adultes. Mais, même dans les conditions les meilleures, l'enfant est relégué à la nursery, avec des étrangers payés ; et il ne lui est pas permis d'entrer dans la partie de la maison réservée à ceux qui lui ont donné la vie.

**Il n'y a pas un refuge où l'enfant** puisse sentir que son âme sera comprise, où son activité pourra s'exercer. Il faut qu'il reste tranquille, qu'il se taise, qu'il ne touche à rien parce que rien n'est à lui. Tout est la propriété intangible de l'adulte, tabou pour l'enfant. Et où sont ses affaires à lui ? Il n'en a pas. Il y a seulement quelques dizaines d'années, il n'existait même pas de chaises pour l'enfant. (...)

Voilà donc la situation de l'enfant qui vit dans l'ambiance de l'adulte : **c'est un dérangeur** qui cherche, et ne trouve rien pour lui; qui entre, mais qui est expulsé. Sa position est comme celle d'**un homme sans droits civiques et sans ambiance propre : un extra-social, que tout le monde peut traiter sans respect, insulter, battre, punir, en exerçant un droit reçu de la nature : le droit de l'adulte.** L'adulte, par un phénomène psychique mystérieux, a oublié de préparer une ambiance pour son enfant. Dans l'organisation sociale, il a oublié son fils. Dans l'élaboration des lois successives il a laissé son propre héritier sans lois et, par conséquent, hors la loi. Il l'a abandonné sans direction à l'instinct de tyrannie qui existe au fond de chaque cœur d'adulte.

---

Janusz KORCZAK , *Le droit de l'enfant au respect*, Éd. du Conseil de l'Europe (2010)

---

(...) Nous avons vécu dans l'idée que grand vaut mieux que petit.

– Je suis grand, s'écrie joyeusement un bambin mis debout sur une table. Je suis plus grand que toi, déclare-t-il avec orgueil à un copain du même âge mais plus petit de taille.

Qu'il est pénible de ne pas pouvoir atteindre un objet, surtout si, pour le faire, vous vous êtes dressé sur la pointe des pieds ! Quelle fatigue pour les petites jambes de vouloir emboîter le pas à un adulte. Et de la main trop petite le verre glisse toujours. Que d'efforts, que de gestes maladroits, rien que pour grimper sur une chaise, monter un escalier, s'asseoir dans une voiture ; impossible d'ouvrir une porte, de regarder par la fenêtre, de décrocher ou de suspendre un objet : c'est toujours trop haut.

Dans une foule, personne ne fait attention à vous, on ne voit rien, on se fait bousculer. Décidément, il n'est pas facile ni agréable d'être petit. Il faut être grand, occuper pas mal de place pour susciter estime et admiration. Petit veut dire toujours : banal, dépourvu d'intérêt.

Petites gens, petits besoins, petites joies, petites tristesses.

Il n'y a que le grand pour nous en imposer : grandes villes, hautes montagnes, arbres majestueux. Nous disons : « Une grande œuvre, un grand homme. » Un enfant, c'est si petit, si léger... si peu de chose. Il nous faut nous pencher, nous abaisser jusqu'à lui.

Si faible aussi, et c'est le pire.

On peut le soulever, le projeter en l'air, le faire asseoir contre son gré, lui dire d'arrêter de courir, anéantir à chaque instant le moindre de ses efforts. Se montre-t-il indocile ? Nous sommes assez forts pour en venir à bout. Nous disons : « T'en va pas, touche pas, pousse-toi, rends-le », et l'enfant sait qu'il lui faut obéir. Avant d'en arriver là, que de fois n'a-t-il pas protesté, toujours en vain.

Le voilà à présent soumis, résigné.

**Qui oserait traiter de la sorte un adulte ?** Il faudrait que les circonstances soient exceptionnelles pour que celui-ci se voie brusqué, poussé, roué de coups. Alors qu'il nous semble naturel et innocent de donner une claque à l'enfant, de lui saisir la main pour qu'il nous suive docilement, de le serrer brutalement dans nos bras.

L'impuissance favorise le culte de la force. On s'arroge vite le droit de manifester librement sa mauvaise humeur ; plus besoin d'être adulte pour utiliser l'argument de la force, contraindre à l'obéissance. On peut faire mal impunément si l'on se sent plus âgé ou plus fort physiquement.

C'est notre propre exemple qui apprend à l'enfant à mépriser tout ce qui est faible. Mauvaise éducation est d'un triste présage. [...]

Le jeune (...) nous le berçons, le protégeons, le nourrissons, l'éduquons. Il reçoit tout sans se soucier de rien. *Que serait-il sans nous à qui il doit tout ?* Tout sans exception, à nous seuls.

Nous connaissons les chemins de la réussite, lui prodiguons leçons et conseils, développons ses qualités, corrigeons ses défauts. Nous nous chargerons de le diriger, de le rendre meilleur, de l'endurcir. Il ne peut rien, nous pouvons tout.

**Nous donnons les ordres et exigeons la soumission.** Moralement et juridiquement responsables, sachant tout et prévoyant tout, nous sommes seuls juges de ses actes, mouvements, pensées et projets. Nous fixons ses devoirs et veillons à ce qu'il les remplisse. Tout dépend de notre volonté et de notre compréhension ; ce sont nos enfants, notre propriété – interdit d'y toucher. (...)

Alors que même un mendiant dispose à sa guise de l'aumône reçue, **l'enfant ne possède rien en toute propriété** ; il lui faut rendre compte de chaque objet mis gratuitement entre ses mains : il ne peut ni déchirer, ni casser, ni salir, ni donner, ni refuser. Il doit l'accepter et s'en montrer satisfait. Tout est prévu et réglé d'avance, les lieux et les heures, avec prudence, et selon la nature

de chaque occupation. (Ne serait-ce pas la raison de son attachement aux objets sans valeur ? Attachement qui nous étonne et qui éveille notre commisération. Ces bouts de ficelle, boîtes et perles, tout ce bric-à-brac innommable, n'est-ce pas sa seule propriété ?)

### **L'enfant doit mériter tous ces bienfaits par l'obéissance et la bonne conduite.**

Nous pouvons être sensibles à une jolie prière, nous laisser attendrir... pourvu que l'enfant n'exige rien. Tout ce que nous lui donnons dépend de notre bon vouloir ; pas de ses droits, qui sont nuls. (Une comparaison douloureuse s'impose : celle d'une femme entretenue par un homme riche.)

Notre attitude à l'égard des enfants est corrompue par leur dépendance matérielle, par la misère de leur condition. **Nous manquons de respect à l'enfant parce qu'il ne sait rien, ne devine rien, ne pressent rien.** Il ne connaît pas les difficultés ni les complications de la vie adulte, il ignore d'où viennent ces périodes d'agitation, de découragement, de lassitude qui troublent notre paix et gâchent notre humeur ; il n'a aucune idée des défaites et des faillites qui accompagnent notre maturité. Naïf, il se laisse facilement endormir, tromper, sans se douter de quoi que ce soit.

Petit, faible, pauvre, dépendant, il n'est qu'un citoyen potentiel. **Traité tantôt avec indulgence, tantôt avec brutalité, mais toujours et partout avec le même irrespect.** Ce n'est qu'un enfant, un gamin, qui ne sera homme que demain. Il lui faut encore attendre pour exister vraiment.

**Le surveiller, l'avoir constamment à l'œil.** Le surveiller, ne pas le lâcher d'une semelle. Le surveiller, qu'il ne soit jamais seul. A tout moment, il risque de tomber, de se faire mal, tout salir, renverser, déchirer, casser, égarer, perdre ; mettre le feu à la maison, faire entrer les voleurs. Le malheur est si vite arrivé et c'est l'infirmité à vie : lui, son camarade de jeu, nous-mêmes, tout le monde est menacé.

**Surveillance encore et toujours surveillance ;** il faut lui interdire toute initiative, exercer un droit absolu de contrôle. Il ne sait ni combien, ni comment, ni quoi manger ou boire ; il ignore les limites qu'impose la fatigue. On veillera sur ses repas, son sommeil, son repos. Pendant combien de temps ? Jusqu'à quand ? Toujours. Il a beau changer avec le temps, notre méfiance demeure, ou même s'accroît.

## **QUELQUES THÉMATIQUES DU COURANT DE L'ÉDUCATION NOUVELLE**

### **1. LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE.**

---

John DEWEY, *Expérience et éducation* (1939)

---

Si l'on essaie de dégager la philosophie impliquée dans les pratiques de l'éducation nouvelle, on peut, me semble-t-il, discerner certains principes communs à toutes les écoles progressives existantes, en dépit de leur diversité. A ce qui s'impose du dehors, on oppose l'expression de la culture de la personnalité ; à la disci-

pline externe, l'activité libre ; à l'enseignement qui procède des manuels et des livres, celui de l'expérience ; à l'acquisition d'aptitudes particulières obtenues par dressage, celles qui permettent l'accomplissement de fins liées aux tendances profondes ; à la préparation d'un avenir plus ou moins éloigné, la saisie intégrale des possibilités qu'offre le présent ; aux buts et à la manière statiques des programmes, le commerce avec le monde en perpétuel changement.

### **2. UNE NOUVELLE ATTITUDE VIS-À-VIS DE L'ENFANT.**

---

Édouard CLAPARÈDE (1873-1940), "Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance", in *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, pp. 79/80.

---

J.-J. Rousseau est certainement le premier qu'ait préoccupé la question du pourquoi de l'enfance, et il en a même donné une réponse si satisfaisante que celles que l'on propose aujourd'hui ne font guère que développer, préciser, grâce aux lumières nouvelles de la science contemporaine, l'esquisse que, dans une extraordinaire intuition de génie, il avait tracée d'une main si sûre.

« *On se plaint de l'état de l'enfance; on ne voit pas que la race eût péri si l'homme n'eût commencé par être enfant* », déclare-t-il tout d'abord. Et cette déclaration, notons-le bien, n'est pas une simple remarque lancée incidemment; elle figure à la première page de l'*Émile*. C'est sur elle et sur d'autres analogues que va reposer tout son système éducatif. Rousseau a fort bien compris que prendre une attitude à l'égard de l'enfance, s'enquérir de la valeur de l'enfance, est le premier devoir d'un éducateur soucieux. Tout le sens que l'on va donner à l'éducation ne dépend-il pas de la signification positive ou négative que l'on attribue à l'enfance ? Or Rousseau prend immédiatement position ; il en tient pour la solution positive : sans l'état d'enfance, la race eût péri. Cette simple remarque, d'apparence bien pacifique, est grosse pourtant de toute la révolution que *l'Émile* va déchaîner dans le monde de la pédagogie. Car elle suscite immédiatement une question que l'éducateur ne pourra plus ne pas se poser, et qui va le conduire fort loin. Si la race eût péri sans l'état d'enfance, c'est que l'enfance est utile. En quoi alors est-elle utile ? L'enfance n'est donc pas cet état d'imperfection qu'il faut s'efforcer de corriger au plus tôt ? L'enfance serait donc un bien et non un mal nécessaire ?

---

Roger COUSINET (1881-1973), *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968

---

**T1.** [ Rousseau ] "affirme que l'enfance n'est pas du tout une voie d'accès, une préparation, mais qu'elle a une valeur en soi, une valeur positive, et qu'on doit non maintenir les yeux de l'enfant fixés sur l'issue de cette voie et le guider pour qu'il en sorte le plus tôt possible, mais au contraire lui permettre d'y séjourner le plus longtemps possible. Voilà la nouveauté pédagogique à laquelle Claparède a pu donner sans exagération le nom de " *révolution copernicienne* ". Voilà l'idée maîtresse qui domine toute la pédagogie nouvelle, qui la distingue radicalement de toute l'ancienne. Jusqu'à Rousseau l'éducation

consiste à préparer l'enfant à devenir adulte ; avec Rousseau l'éducation consiste à l'empêcher de devenir (trop tôt) un adulte. Il faut que l'enfance, du premier âge à la puberté au moins, s'accomplisse, parvienne à sa maturité, parce qu'il y a " une maturité de l'enfance"; il faut que, puisque nous considérons comme l'adulte idéal l'homme fait, nous admettions que l'enfant idéal est "l'enfant fait". Quand nous lui aurons permis de se faire, d'être fait en tant qu'enfant, alors, mais alors seulement, nous pourrons examiner le problème de son passage à un stade ultérieur, et de la meilleure manière dont peut s'effectuer ce passage".

**T2.** L'éducation nouvelle consiste vraiment en une attitude nouvelle vis-à-vis de l'enfant. Attitude faite de compréhension, d'amour (comme aussi bien fut celle d'un Pestalozzi), mais surtout attitude de respect. Attitude d'attente, de patience, attitude de la main délicate qui n'ose ni ouvrir un bouton de fleur ni déranger le bébé au cours de ses premières expériences, ni aussi bien l'écolier au cours de ses premiers travaux. Attitude d'acceptation de l'enfance comme une période nécessaire dans le développement de l'homme. Indulgence, plus qu'indulgence, admission des erreurs de l'enfant, de ses faux pas, de ses hésitations, de ses lenteurs. Désir souvent passionné de satisfaire ses besoins propres, même si la société doit attendre quelque peu pour que soient satisfaits les siens.

### 3. APPRENTISSAGE ET INTÉRÊT

John DEWEY, *Qu'est-ce que « l'intérêt » de l'enfant ?*, 1897, in *L'école et l'enfant*, Ed. Delachaux et Niestlé

On dit souvent que **la doctrine qui fonde l'éducation sur l'intérêt** substitue le caprice, l'expérience grossière et désordonnée de l'enfant à l'expérience exercée et mûrie de l'adulte. Ce que nous en avons dit remet les choses au point. L'enfant possède naturellement des intérêts dus en partie au degré de développement qu'il a atteint, en partie aux habitudes qu'il a acquises et au milieu dans lequel il vit. Ces intérêts sont relativement incultes, instables, transitoires. Pourtant, ils représentent tout ce qui est important pour l'enfant ; ils sont les seules puissances auxquelles l'éducateur puisse s'adresser ; ils sont des points de départ, ce qu'il y a chez l'enfant d'actif, d'initiateur. L'éducateur doit-il donc les prendre comme points d'arrivée, comme quelque chose de définitif, d'achevé ? Doit-il chercher à les satisfaire et à les conserver tels qu'ils sont ? Aucunement, et celui qui les utiliserait de cette manière serait le pire ennemi de la théorie de l'intérêt. Car la signification de l'intérêt réside toute dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les pouvoirs nouveaux qu'il crée. Les impulsions et les habitudes de l'enfant doivent donc être interprétées. Le véritable pédagogue est précisément celui qui, grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans ces intérêts non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal. C'est ici qu'intervient l'intérêt tel que l'a décrit Herbart : tout d'abord, celui du petit enfant qui aime parler de lui et de ses amis, de ses expériences et de ses hauts faits. A quoi tend cet intérêt ? Quel peut bien être le but qu'il poursuit ? Puis, vient le besoin de gribouiller, de faire

des maisons, des chiens, des personnages. Que cherche cet intérêt ? Et ainsi de suite. Répondre de pareilles questions, ce n'est pas seulement connaître la psychologie de l'enfant, c'est aussi et du même coup, reconnaître la haute valeur de la sagesse adulte, avec ses connaissances historiques, sa science et les ressources de l'art. Les programmes scolaires, avec tous leurs raffinements et toute leur ampleur, sont la réponse à cette question : Que signifient les pouvoirs qui s'éveillent peu à peu chez l'enfant ?

Pour amener à maturité les goûts et les besoins de l'enfant, il faut sans doute du temps. On n'y arrive que pas à pas. Dans la pratique de l'éducation, c'est aujourd'hui qui compte, et il faut que le maître voie immédiatement quel usage il peut faire de l'intérêt présent. Ainsi, l'intérêt pour le gribouillage doit être utilisé tout de suite, et il faut en tirer tout le bien possible sans tarder, sans s'occuper surtout du fait que dans dix ans, l'élève calligraphiera ou tiendra des livres ; il faut employer cet intérêt de manière à lui ouvrir des voies nouvelles et à le tirer de son état rudimentaire. On peut dire que le devoir principal de l'éducateur est d'utiliser cet intérêt et ces habitudes de manière à en faire quelque chose de plus plein, de plus large, de plus discipliné, de mieux ordonné. Et celui qui sait toujours utiliser ainsi l'intérêt en restera toujours maître. En réalité, l'intérêt est une chose mouvante, un processus de croissance, un enrichissement vital, une acquisition d'énergie. Comment s'y prendre pour augmenter les connaissances et les capacités actives de l'enfant ? En cela consiste l'art du pédagogue. Il n'y a pas à aller contre. Mais, la discussion qui précède prouve qu'on doit distinguer entre l'intérêt direct - ou moyens et fins sont étroitement unis, ou du moins très rapprochés - et l'intérêt indirect, qui éclot à un moment plus avancé de la vie psychique. A ce degré, les enfants peuvent relier consciemment leurs actes et les interpréter les uns par les autres.

#### SAVOIR D'ADULTE ET SAVOIR D'ENFANT

**Le savoir humain, tel que le savant l'envisage, n'a aucune relation directe avec l'expérience actuelle de l'enfant.** Il est hors de son horizon. L'oublier, c'est faire courir à l'éducation un danger qui n'a rien de théorique. Dans la pratique, tout le monde en pâtit. Le manuel et le maître rivalisent pour présenter à l'enfant les matériaux scientifiques tels que le savant les considère. Si l'on modifie ou révisé, c'est uniquement pour éliminer certaines difficultés techniques et pour mettre les sujets à la portée de l'intelligence enfantine. Mais on ne traduit pas ces matériaux en termes vivants, on les offre au contraire comme une sorte de substitut, comme une adjonction toute extérieure à la vie et à l'expérience de l'enfant.

Il en résulte **trois conséquences typiques et désastreuses.**

**La première, c'est une absence de connexion organique** avec ce que l'enfant a déjà vu, senti, aimé, qui fait de la connaissance acquise quelque chose de purement formel et de symbolique. En un sens, on ne peut faire trop de cas de ce qui est formel et symbolique, car la forme, le symbole, servent de méthode dans la recherche et la possession du vrai. Ce sont des instruments grâce auxquels l'individu s'avance avec une pleine sûreté vers l'inexploré. Mais ce résultat n'est obtenu que lorsque le

symbole symbolise réellement, c'est-à-dire résume et remplace une expérience que l'individu a déjà vécue. Un symbole venant du dehors, qui n'a pas jailli d'une activité préalable, est et reste quelque chose de vide, d'inutile et de mort. Tout fait, qu'il appartienne à l'arithmétique, à la géographie ou à la grammaire, qui n'a pas été rattaché à ce qui intéressait réellement et d'une façon profonde la vie de l'enfant, occupe une position usurpée. Ce n'est pas une réalité, mais simplement le nom d'une réalité qui pourrait être expérimentée si les conditions voulues étaient remplies. Or ces conditions ne peuvent pas être remplies quand on présente brusquement à un enfant les connaissances d'autrui et qu'on lui demande un effort pour qu'il les possède à son tour. Ce qu'on veut lui enseigner demeure un hiéroglyphe ; il signifierait quelque chose si l'enfant en avait seulement la clé. Mais comme elle manque, le fait n'est qu'une curiosité qui encombre l'esprit, une sorte de poids mort.

**La seconde** conséquence fâcheuse de la pédagogie que nous examinons, c'est **l'absence de motifs**. Non seulement il n'existe dans l'esprit de l'enfant aucun fait, aucune vérité de nature à assimiler, à s'appropriier les faits nouveaux, mais il ne s'y trouve aucun besoin, aucun appétit, aucune demande de ces faits. Au contraire, quand on tient compte de la psychologie et qu'on sait voir les tendances et les activités évoluant chez l'enfant, alors on découvre facilement chez lui l'obstacle d'ordre intellectuel, pratique ou moral qui devrait être enlevé ou vaincu, pour que l'enfant se rende maître du fait qu'on veut enseigner. Ce besoin fournirait précisément un motif de s'instruire. En effet, si l'enfant a un but personnel, il est naturellement poussé à rechercher les moyens de l'atteindre. Quand les connaissances à acquérir sont présentées sous la forme d'une leçon qu'il faut apprendre comme une leçon, il y a absence totale de connexion entre les besoins et le but. Il résulte de ce manque initial de motifs une instruction mécanique et sans vie. Là où il y a vie et développement organique il y a toujours action et réaction; il y a offre et demande; demande de la part de l'esprit et offre de la part du programme d'études.

**La troisième** conséquence déplorable à signaler, c'est que **les sujets les plus scientifiquement et les plus logiquement ordonnés perdent précisément leurs qualités** quand on les présente à l'enfant d'une manière extérieure et stéréotypée. Il faut nécessairement, en effet, que le maître leur fasse subir des transformations pour les rendre accessibles au cerveau de l'enfant. Qu'arrive-t-il ? Ce qui est justement d'une valeur très grande pour le savant ou le logicien est abandonné. Ce qui aurait dû provoquer l'activité de l'esprit et l'organiser disparaît ou est voilé. On ne développe pas adéquatement le pouvoir du raisonnement, la faculté d'abstraction et de généralisation. Le sujet est vidé de sa valeur logique, la seule qu'il eût fallu juger importante, et il devient une pure affaire de mémoire. Voici donc la contradiction du système : l'enfant n'acquiert ni les avantages qu'était censée fournir la logique de l'adulte, ni ceux que lui auraient procurés ses besoins innés, ses tendances instinctives. La logique de l'enfant est faussée et atrophiée, et nous pouvons nous estimer heureux s'il n'a pas acquis tout l'opposé de la science, une sorte de résidu banal et flasque de ce qui fut jadis savoir vivant, une réminiscence dégénérée de ce qui

fut autrefois une expérience réelle des choses.

Mais ce n'est pas encore tout. Les exigences de la psychologie ne peuvent jamais être méconnues impunément. Chassez-les par la porte, elles rentreront par la fenêtre. Toujours et partout il faut faire appel à des motifs, établir des connexions entre l'esprit et ce dont on veut l'enrichir. Il ne peut être question de se passer de ces motifs et de ces connexions ; la grosse question, par conséquent, c'est de savoir si celles-ci sortent organiquement du sujet quand il est mis en relation avec l'esprit ou bien si, au contraire, elles sont importées mécaniquement du dehors.

Si le sujet d'une leçon occupe réellement une place appropriée, de manière à favoriser l'expansion de la conscience de l'enfant, s'il se rattache intérieurement à quelques-uns de ses actes, à ses pensées, à ses souffrances et qu'il facilite son développement futur et augmente sa réceptivité, alors il n'y a pas besoin de se préoccuper de rechercher des biais ou des trucs de méthode pour rendre ce sujet intéressant. Au contraire, tout sujet venant du dehors et n'ayant pas de connexion réelle avec la vie, tout sujet que l'enfant s'approprie pour des motifs qui lui sont étrangers, est privé de cette valeur dont nous venons de parler. C'est pourquoi on se voit forcé de recourir à des exercices factices, à des artifices parfois puérils pour forcer l'attention enfantine.

Il vaut la peine de considérer ce qui se passe quand on croit pouvoir donner à un sujet une signification psychologique par des moyens extérieurs. Il est vrai que l'accoutumance produit la satiété, mais elle produit aussi une sorte d'attachement. Nous pouvons nous habituer à une chaîne et regretter qu'on nous l'enlève. C'est un fait que, par l'habitude, nous en venons à embrasser ce qui nous paraissait hideux au premier aspect. Des activités désagréables, parce qu'elles n'avaient pas de signification pour nous, deviennent avec le temps plus ou moins agréables. Notre esprit peut de même s'intéresser à la routine et au travail mécanique s'il se trouve dans des conditions qui demandent une pareille activité à l'exclusion de toute autre. On entend fréquemment des gens défendre des exercices ennuyeux et absolument vides en affirmant que les enfants y prennent beaucoup d'intérêt. C'est ce qu'il y a précisément de triste; car leur esprit, qu'on a sevré d'une activité normale et qui manque de goût pour des exercices adéquats à sa vraie nature, se dégrade au point de s'intéresser à des choses étroites et mesquines. La loi véritable de l'esprit, c'est de trouver satisfaction dans son propre exercice et si on ne lui fournit pas un travail suffisant et plein de signification pour lui, il essaye, de se satisfaire comme il le peut, et trop souvent il réussit à s'attacher à des choses toutes formelles, excepté dans le cas où décidément cela lui est impossible et où l'élève devient un indiscipliné et un rebelle. **Chez beaucoup d'élèves, l'intérêt pour ce qui est pur symbole et pour la mémorisation mécanique remplace l'intérêt vital et original.**

---

John DEWEY, *l'École et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1976, p. 41-84

---

**Le principe pédagogique de l'intérêt** exige que les sujets eux-mêmes soient choisis en tenant compte de

l'expérience de l'enfant, de ses besoins et de ses fonctions ; il exige encore que (au cas où l'enfant n'aperçoit ou n'apprécie pas cette connexion) le maître lui présente les connaissances nouvelles de manière qu'il en saisisse la portée, en comprenne la nécessité et voie ce qui les relie à ses besoins. C'est en amenant l'enfant à prendre conscience de lui-même en présence d'un sujet nouveau qu'on a vraiment réussi à rendre ce sujet intéressant et profitable. (...)

On dit souvent que la doctrine qui fonde l'éducation sur l'intérêt substitue le caprice, l'expérience grossière et désordonnée de l'enfant à l'expérience exercée et mûrie de l'adulte. Ce que nous en avons dit remet les choses au point. L'enfant possède naturellement des intérêts dus en partie au degré de développement qu'il a atteint, en partie aux habitudes qu'il a acquises et au milieu dans lequel il vit. Ces intérêts sont relativement incultes, instables, transitoires. Pourtant, ils représentent tout ce qui est important pour l'enfant; ils sont les seules puissances auxquelles l'éducateur puisse s'adresser; ils sont des points de départ, ce qu'il y a chez l'enfant d'actif, d'initiateur. [...] Le véritable pédagogue est précisément celui qui, grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans ces intérêts non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal.

---

Édouard CLAPARÈDE, *Intérêt, besoin. Éducation et psychologie*, oct. 1913

---

*Extrait d'une causerie faite à Bourg-en-Bresse, le 12 juillet 1913, à un congrès des instituteurs du Département de l'Ain, et publiée dans le "Bulletin trimestriel de l'Amicale primaire de l'Ain".*

Je voudrais, Mesdames et Messieurs, puisqu'on m'y a si aimablement invité, vous dire pourquoi, à mon sens, la psychologie, et tout spécialement la psychologie de l'enfant, sont d'une très grande importance pour la pratique de l'éducation. Mais c'est là un thème bien vaste, et je ne puis en traiter ici qu'une toute petite partie...

C'est un lieu commun, que l'éducateur, l'instituteur, doit commencer par susciter *l'attention et l'intérêt de son élève*. Mais comment y parvenir ? C'est évidemment la question capitale. Si l'on parcourt les traités de pédagogie, on voit qu'ils donnent sans doute de bons conseils sur la façon de **rendre intéressantes les matières que l'on présente à l'enfant**, mais ils me paraissent ne pas aller assez profond, ne pas chercher quelle est la véritable source de toute activité mentale, source qu'il faut commencer par faire jaillir si l'on veut exploiter son pouvoir dynamique. [...]

Pour qu'un enfant fasse attention, c'est donc une erreur de croire qu'on a fait le nécessaire en lui disant : "Fais attention !" **Pour qu'un enfant fasse attention, il faut créer chez lui le besoin de faire attention ; il faut faire naître dans son esprit un problème qu'il aura envie de résoudre**. Alors son attention s'éveillera toute seule, et se maintiendra aussi longtemps que le besoin persistera. Alors, ne seront plus nécessaires ni les menaces ou les promesses, ni les punitions ou les récompenses ; vous aurez remplacé ces mobiles extérieurs par des mobiles intérieurs infiniment plus puissants, et, au point de vue

éducatif, plus sains, plus conformes à un développement rationnel et moral de la personnalité.

[...] *l'activité d'un écolier ne devrait jamais être autre chose qu'un moyen employé par lui pour satisfaire à un besoin qu'on aurait su créer en lui*. Sans doute, ce besoin suscité ne lui fournira pas *eo ipso*<sup>1</sup> les moyens d'exécuter le travail à faire, la technique à employer. La question de la perfection de l'exécution est un autre problème. Mais le besoin suscité lui donnera envie d'exécuter ce travail ; il lui en donnera le désir. Et c'est déjà énorme. Une fois que vous aurez allumé le désir véritable de résoudre un problème, l'enfant s'intéressera tout naturellement à la technique à employer pour y parvenir.

Notons en passant que, *si vous voulez faire faire une chose à quelqu'un qui n'en ressent pas le besoin, cette chose le dégoûtera*. Le dégoût ! Pourquoi les pédagogues ont-ils tant négligé un phénomène aussi essentiel ! Un aliment vous dégoûte quand on vous l'offre à un moment où vous n'avez pas faim. [...] Eh bien, *l'écolier auquel on veut faire avaler une leçon sans lui en avoir donné le besoin est semblable à celui qui n'a pas d'appétit. Cette leçon lui répugne. Il n'y peut rien, c'est une loi de sa nature*. Sans doute, en s'y efforçant, il pourra un moment faire attention. Mais il devra lutter en quelque sorte contre lui-même[...] *Si l'on veut qu'un enseignement profite, il faut qu'il intéresse assez pour que l'élève s'y plonge tout entier*, et n'y touche pas seulement du bout du cerveau (si vous me passez cette expression), comme on touche du bout des doigts aux choses répugnantes.

Mais maintenant, **comment créer chez l'écolier un besoin** pour les mille choses qu'on exige de lui ? Question difficile à résoudre, certainement. D'abord on pourrait, et sans dommage pour personne, réduire beaucoup ces mille choses, et supprimer toutes celles qui ne peuvent pas correspondre, chez un enfant, à **des intérêts naturels**. Le temps me manque pour entrer dans les détails. Mais le principe, le voici : **chercher à rattacher ce qu'on veut apprendre à l'enfant, ou ce qu'on veut lui faire exécuter, à ses mobiles naturels d'attention ou d'action**. L'enfant est un être plein de curiosité, possédant une quantité d'impulsions qui le dirigent vers la conquête du nouveau. Mais comme nous savons mal profiter de toutes ces sources naturelles d'énergie que l'enfant recèle dans le tréfonds de son être et qu'il faudrait capter ! Imitons la nature qui sait si bien les faire jaillir. Arrangeons-nous pour que les activités que nous réclamons de l'enfant rentrent davantage dans le cercle de *ses préoccupations naturelles*. L'enfant est avant tout un être fait pour jouer. Le jeu, voilà l'artifice que la nature a trouvé pour pousser l'enfant à déployer une activité considérable, activité utile à son développement physique et mental. Usons un peu plus de cet artifice. Mettons davantage notre enseignement au niveau de l'enfant, en nous faisant de ses instincts naturels des alliés, non des ennemis.(...)

**En habituant l'enfant à travailler seulement sur commande, et sans qu'on lui ait fait saisir la signification de son travail**, sans qu'on ait acquis son consentement intérieur pour l'effort qu'on réclame de lui, sans qu'on ait établi dans son esprit un lien rationnel ou affec-

---

<sup>1</sup> *Eo ipso* : par lui-même, de lui-même

tif entre cet effort et un certain but qu'il ait le désir d'atteindre, on dissocie des rouages dont l'union est cependant indispensable au bon fonctionnement de la machine humaine, **on fait de l'enfant un automate** qui sait peut-être obéir, mais qui ne sait plus vouloir. Ah ! Jean-Jacques l'avait bien compris, quand il disait : "*Il faut occuper l'enfant de manière que non seulement il se sente utile à la chose, mais qu'il s'y plaise à force de bien comprendre à quoi sert ce qu'il fait. À quoi cela est-il bon ? Voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi*".

Pour savoir quels sont ces intérêts naturels de l'enfant, capables d'être exploités par l'éducateur, et comment ils varient avec l'âge, il faut beaucoup observer l'enfant. La psychologie de l'enfant mériterait d'être cultivée davantage par les instituteurs, qui sont précisément les personnes les mieux placées pour collaborer avec la psychologue à l'édification de cette science de l'enfant qui est reconnue comme indispensable...

#### 4. ACTIVITÉ, APPRENTISSAGE

---

Maria MONTESSORI, *La Nouvelle Education* (1931), cité par Böhm, in *Quinze pédagogues, textes choisis*, J. Houssaye, éd. A. Colin, 1995, pp.146-150.

---

Les deux pivots sur lesquels gravite la pédagogie moderne : l'un est l'étude et la formation de la personnalité (c'est-à-dire la connaissance de l'enfant dans ses caractéristiques propres), pour le diriger ensuite selon ses tendances reconnues ; l'autre est l'obligation de **laisser l'enfant libre**. C'est la vieille question de la liberté dont l'origine remonte, en France, à J.-J. Rousseau, son précurseur théorique. [...] l'enfant lui-même demande à l'adulte-serviteur d'être aidé, en lui disant : « **Aide-moi à agir seul** ».

L'enfant, en effet, se développe dans son ambiance par sa propre activité, mais il a besoin de moyens matériels, de directions, de connaissances indispensables. C'est l'adulte qui doit pourvoir à ces besoins nécessaires. Il doit donner et faire tout juste ce qu'il faut pour que l'enfant puisse agir utilement par lui-même ; s'il fait moins que le nécessaire, le petit ne peut agir utilement ; et s'il fait plus qu'il ne doit et s'impose ou se substitue à l'enfant, il détruit en lui l'impulsion créative. Il existe donc une intervention qu'on peut déterminer ; il y a une limite parfaite à atteindre qui pourrait s'appeler **le seuil de l'intervention**.

---

Roger COUSINET, *Une pédagogie de l'apprentissage*, PUF, 1959

---

Je ne veux pas redire par là que, **dans la plupart des écoles, l'élève** soit passif. Il ne l'est certainement pas, il est **actif**, mais il ne l'est qu'au sein de ce monde artificiel où **toutes ses démarches (auxquelles on l'oblige) sont dictées par le maître**, et où il apprend de plus en plus, de mieux en mieux, à être enseigné, mais où il n'apprend guère à travailler, et encore moins à apprendre. Certes, s'il est un « bon élève », il s'instruit, ou plutôt le maître l'instruit. [...] Ce que je voudrais chercher dans ce livre, qui est bien, conformément à son titre,

une **pédagogie de l'apprentissage**, est la réponse à cette question : comme une longue tradition didactique, sans cesse renouvelée, et en apparence au moins, perfectionnée, a muni celui qui enseigne de méthodes d'enseignement, est-il possible de munir enfin celui qui apprend de méthodes d'apprentissage ? [...]

Le maître, ayant accepté la transformation pédagogique à laquelle cette nouvelle conception l'invite, n'est plus asservi à cette tâche pénible qui consiste à transmettre son savoir à des écoliers qui ne sont pas disposés à le recevoir pour les raisons que j'ai dites, à le leur faire acquérir, et surtout à les obliger à le conserver. Son savoir, il le range soigneusement pour n'y puiser qu'au fur et à mesure des besoins de ses élèves... Au lieu que les élèves qui apprennent, qui apprennent parce qu'ils ne savent pas, soient à la disposition du maître qui sait, **c'est le maître qui est à la disposition de ses élèves. Il les aide, il collabore à leur apprentissage**... Les élèves trouvent un aide qui travaille avec eux, en se servant de ce qu'ils savent et non de ce qu'il sait, ni de ce qu'il estime qu'ils doivent savoir. [...]

**L'élève redevient un apprenti**. Il apprend à connaître l'objet qu'il connaissait mal, il apprend à se connaître lui-même qu'il ne connaissait pas beaucoup mieux, il apprend à utiliser les instruments de travail et à choisir ceux qui conviennent au travail et à lui-même, il apprend à poser une question précise, à chercher une information précise, à ajuster l'acquisition nouvelle à sa propre construction, à découvrir, si cet ajustement est impossible, qu'il doit chercher une autre acquisition, ou qu'il doit modifier sa construction.

---

ALAIN, *Propos sur l'éducation* (1932), XXXVIII

---

**Les cours magistraux sont temps perdu**. Les notes prises ne servent jamais. J'ai remarqué qu'à la caserne on n'explique pas seulement en style clair ce que c'est qu'un fusil ; mais chacun est invité à démonter et à remonter le fusil en disant les mêmes mots que le maître ; et celui qui n'aura pas fait et refait, dit et redit, et plus de vingt fois, ne saura pas ce que c'est qu'un fusil ; il aura seulement le souvenir d'avoir entendu un discours de quelqu'un qui savait. **On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose**. De même, me suis-je dit souvent, **on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien**. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit.

Cette patience d'atelier, on ne la trouve point dans nos classes, peut-être parce que le maître s'admire lui-même parlant ; peut-être parce que toute sa carrière dépend de ce talent qu'il montre à parler longtemps tout seul ; vraisemblablement aussi de ce que l'enseignement a pour fin de distinguer quelques sujets d'élite, qui arrivent d'eux-mêmes à singer et à inventer ; car il est vrai que l'on n'a pas de grandes places pour tous. **Il faudrait imiter la rude patience de l'instructeur militaire, qui veut que tous sachent démonter et remonter un fusil** ; car il ne s'agit pas seulement d'apprendre le métier à deux ou trois instructeurs ; tous doivent le savoir. Si donc on posait en principe que penser, parler et écrire sont les armes de

l'homme, au lieu de démonter et remonter devant eux en quelques mois tous les systèmes connus de fusils, je veux dire toutes les manières de parler et de raisonner, on leur mettrait les pièces en mains jusqu'à ce qu'ils sachent remonter d'abord une arme, puis une autre. Et les plus habiles n'y perdraient rien, car, à recommencer plus d'une fois ce qu'ils savent faire, ils se le rendraient familier ; et ce genre de savoir, qui est au bout des doigts, est toujours ce qui manque. Par exemple, si quelqu'un veut écrire des pièces de théâtre, je lui dirai : « Soyez acteur, soyez souffleur, soyez copiste ; occupez, si vous pouvez, toutes les places du métier ; et en même temps écrivez vingt ou trente pièces ; on verra bien ensuite si vous êtes capable d'en écrire une. »

Que serait-ce donc qu'un cours, à ce compte ? Voici ; vous faites trois phrases devant l'auditoire, qui écoute, au lieu d'écrire à toute vitesse. Et chacun doit essayer de reproduire ensuite les trois phrases en belle écriture. Les plus habiles changeront un peu, ce qui est inventer ; les moins doués feront des fautes bien visibles, et bien aisées à corriger. Tous ces devoirs seront vus par le maître, et remis aussitôt en forme. Après cela ils apprendront à intercaler une phrase entre deux autres, ou à compléter les trois phrases par une quatrième ; non sans variations et inventions, dont les meilleures auront l'honneur du tableau noir ; et c'est là que se fera le dernier nettoyage. Et puis encore, tout effacé, il faudra refaire, réciter, varier en récitant, chercher des exemples, changer les exemples. **On dira que c'est long ; mais à quoi sert un travail qui ne laisse rien ?**

## 5. NOUVELLE CONCEPTION DU RÔLE DU MAÎTRE

Roger COUSINET, *Une méthode de travail libre par groupes* (extrait)

Quelle est, dans l'organisation de la classe que nous proposons, le rôle du maître ?

**Le maître est à la disposition des élèves.** Ce ne sont plus les enfants qui collaborent avec lui pour l'aider à faire sa classe, **c'est lui qui est le collaborateur des enfants**, et qui les aide à vivre. Il ne domine plus sa classe du haut d'une chaire, il est assis à une table dans un coin. Il n'est pas inoccupé, il ne donne pas à des enfants qui travaillent ce spectacle fâcheux d'un adulte qui ne fait rien. Il travaille, lui aussi, il observe ses élèves, il prend des notes, il fait des recherches, il s'instruit lui-même. *"Dans l'école de l'activité personnelle, il y a place pour le développement aussi bien de l'élève que du maître"* (E.F. O'Neill). Il corrige au besoin les travaux qui lui sont présentés, mais surtout il répond aux questions qui lui sont posées. Il informe ceux qui ont besoin d'être informés. Si on me permet ce jeu de mots, il n'enseigne plus, il renseigne.

Il n'a plus à établir une discipline qui n'a plus de raison d'être. Il n'a plus à interdire puisque les enfants sont libres, **il n'a plus à contraindre puisque les enfants sont actifs**. Il attend paisiblement qu'on ait besoin de lui.

Non que les enfants *"attendent toujours quelque chose de lui"* (E. Kohler). Au fur et à mesure, au contraire, que leur vie sociale se développe et que le travail de groupe

s'intensifie, ils ont de moins en moins souvent recours à lui. Mais ils savent qu'il est là, et **il représente pour eux un appui, une certitude, une aide qui ne leur fait jamais défaut**. Non dans la science, car il est maintes fois arrivé que l'instituteur ou l'institutrice ne puisse répondre immédiatement à une question posée par tel groupe. Les enfants qui travaillent librement dépassent sur bien des points, et surtout dans le domaine scientifique, le niveau établi par les programmes officiels.

Habités à **ne plus voir dans le maître l'enseignant omniscient, ou qui malhonnêtement feint de l'être**, habitués à le voir travailler à côté d'eux, les enfants n'ont jamais été surpris de le voir ignorer la réponse à une de leurs questions, l'avouer et chercher avec eux. Son autorité n'en a nullement été diminuée. Car ce qu'ils lui demandaient, ce n'était pas l'omniscience, mais la bonne volonté à leur apporter son aide.

**C'est pourquoi il lui faut d'autres qualités que celles qu'on réclamait de lui autrefois.** Il n'a plus besoin d'avoir de l'autorité, puisqu'il n'a plus d'autorité à exercer. Il n'a plus besoin d'être habile dans l'art de faire une leçon, puisqu'il n'a plus de leçon à faire. La patience, la modestie de qui sait avouer qu'il ne sait pas, l'honnêteté de qui ne se croit pas omniscient, la loyauté de qui sait reconnaître ses torts.

## 6. APPRENTISSAGE ET VIE SOCIALE

John DEWEY, *Mon credo pédagogique* (« *My Pedagogic Creed* ») *School Journal* vol. 54 (January 1897), pp. 77-80. Trad. perso.

### Article II. Ce qu'est l'école.

Je crois que l'école est en premier lieu une institution sociale. L'éducation étant un processus social, l'école est simplement cette forme de vie communautaire dans laquelle sont concentrés les moyens d'action qui seront les plus efficaces pour amener l'enfant à partager les ressources héritées de la race [*the inherited resources of the race*], et utiliser ses propres capacités à une fin sociale.

Je crois que l'éducation est donc un processus de vie et non une préparation à la vie future.

Je crois que l'école doit représenter la vie présente - une vie aussi réelle et vitale pour l'enfant que celle qu'il mène à la maison, dans le quartier, ou sur le terrain de jeu. [...]

Je crois que la majeure partie de l'éducation actuelle échoue parce ce qu'elle néglige ce principe fondamental de l'école comme une forme de vie de la communauté. Elle conçoit l'école comme un lieu où certaines informations doivent être données, où certaines leçons doivent être apprises, ou bien où certaines habitudes doivent être formées. La valeur de ces choses est conçue comme résidant en grande partie dans un avenir lointain ; l'enfant est obligé de faire ces choses en raison de quelque autre chose qu'il devra faire ; elles sont seulement une préparation. Elles ne deviennent donc une partie intégrante de l'expérience de la vie de l'enfant et, par conséquent, ne sont pas vraiment éducatives. [...]

Je crois que dans les conditions actuelles beaucoup trop d'incitations et de contrôles viennent de l'enseignant parce qu'on a négligé l'idée que l'école est une forme de

la vie sociale.

Je crois que la place et le travail de l'enseignant à l'école doivent être interprétés sur cette même base. L'enseignant n'est pas à l'école pour imposer certaines idées ou créer certaines habitudes chez l'enfant, mais il est là comme membre de la communauté pour choisir les influences qui s'exerceront sur l'enfant et l'aider à réagir de façon appropriée à ces influences.

Je crois que la discipline à l'école devrait procéder de la vie de l'école dans son ensemble et non directement de l'enseignant.

## 7. APPRENTISSAGE ET VIE DÉMOCRATIQUE

Jean PIAGET, *L'éducation de la liberté* (conférence prononcée le 8 juillet 1944)

(in *Piaget et l'éducation* de Constantin XYPAS, P.U.F., 1997)

### « L'ÉDUCATION DE LA LIBERTÉ INTELLECTUELLE »

L'éducation de la liberté suppose d'abord une éducation de l'intelligence et plus spécialement de la raison.

N'est pas libre l'individu qui est soumis à la contrainte de la tradition ou de l'opinion régnante, qui se soumet d'avance à tout décret de l'autorité sociale et demeure incapable de penser par lui-même. N'est pas libre non plus l'individu dont l'anarchie intérieure l'empêche de penser et qui, dominé par son imagination ou sa fantaisie subjective, par ses instincts et son affectivité, est ballotté entre toutes les tendances contradictoires de son moi et de son inconscient. Est libre, par contre, l'individu qui sait juger, et dont l'esprit critique, le sens de l'expérience et le besoin de cohérence logique se mettent au service d'une raison autonome, commune à tous les individus et ne dépendant d'aucune autorité extérieure.

Or, la vie scolaire traditionnelle prépare trop peu à cette liberté intellectuelle, parce qu'elle est trop souvent dominée par une sorte d'autocratie ou de monarchie absolue, qui se donne presque parfois pour une monarchie de droit divin. Le maître d'école, qui ne lutte pas lui-même contre cette tendance spontanée (tendance qui émane des élèves autant que de son propre comportement) risque d'être le symbole du savoir et de la Vérité toute faite, de l'autorité intellectuelle et de la tradition des " Anciens ".

Il faut apprendre aux élèves à penser, et **il est impossible d'apprendre à penser sous un régime d'autorité**. Penser, c'est chercher par soi-même, c'est critiquer librement et c'est démontrer de façon autonome. La pensée suppose donc le libre jeu des fonctions intellectuelles, et non pas le travail sous contrainte et la répétition verbale.

[...] La condition *sine qua non* de cette formation est l'épanouissement de l'activité des élèves à l'école même. Il faut que l'écolier fasse des recherches par lui-même, puisse expérimenter, lire et discuter avec une part d'initiative suffisante et n'agisse pas simplement sur commande. Certaines branches de l'enseignement ne s'en porteraient d'ailleurs que mieux. On apprend beaucoup mieux à manier sa langue maternelle en faisant des travaux personnels qu'en mémorisant la grammaire, et il y aurait beaucoup plus d'élèves qui comprendraient les mathématiques s'ils pouvaient expérimenter sur des problèmes réels (de physique élémentaire, de géométrie

concrète et liée à des constructions matérielles) comme ont fait les sciences elles-mêmes en Égypte et dans l'Orient avant que les Grecs aient découvert la déduction abstraite. Et, sur le plan abstrait, on apprendrait peut-être beaucoup mieux aux grands à manier la raison en les laissant découvrir les démonstrations logiques qu'en les leur apprenant .

[...]

### « LE RÔLE DE L'ÉCOLE »

Pourquoi donc l'école ne profiterait-elle pas de ces possibilités, que révèle l'étude psychologique du développement moral et social des enfants ? Ici encore, cela dépend avant tout de l'attitude du maître. veut-il jouer un rôle d'autocrate et transformer la classe en une monarchie absolue ou parfois même en une sorte de théocratie morale ? Il en a le pouvoir. Mais veut-il préparer des citoyens à la fois libres et capables de discipline intérieure (par opposition à la soumission externe et simplement conformiste ? Il lui faut alors s'inspirer d'un idéal démocratique dès l'école même, et non pas en paroles et en " leçons ", mais en pratique et dans la vie réelle de la classe.

Or, il y a longtemps déjà que deux sortes de méthodes ont cherché à utiliser la vie sociale des enfants entre eux dans l'éducation à la fois intellectuelle et morale des écoliers : c'est la méthode du " travail par équipes " et celle du " self-government "

La **méthode du travail par équipes** consiste en une organisation de travaux en commun. Un certain nombre (quatre ou cinq par exemple) se mettent ensemble pour résoudre un problème, pour recueillir la documentation d'un sujet d'histoire ou de géographie, pour faire une expérience de chimie ou de physique, etc. Or, l'expérience montre que les faibles et les paresseux, loin d'être abandonnés à leur sort, sont alors stimulés et même obligés par l'équipe, tandis que les forts apprennent à expliquer et à diriger, mieux qu'ils ne le feraient s'ils restaient à l'état de travailleurs solitaires. Outre le bénéfice intellectuel de la critique mutuelle et de l'apprentissage, de la discussion et de la vérification, il s'acquiert ainsi un sens de la liberté et de la responsabilité réunies, de l'autonomie dans la discipline librement établie.

La **méthode du self-government** consiste de son côté à attribuer aux élèves une part de responsabilité dans la discipline scolaire. L'application très souple et pouvant aller à la simple attribution par le maître de fonctions limitées à certains élèves (surveillances diverses relatives aux locaux, aux vestiaires, bibliothèques, etc.) à une autonomie réelle en classe (organisation de la discipline par les élèves, jugement par eux-mêmes des cas de fraude et de tricherie, etc.) ou dans les activités parascolaires (organisation de coopératives scolaires, de clubs de lecture ou de sport, etc.) la méthode a donné lieu à une série d'applications diverses et à des études bien connues de tous.

De tels enseignements ne peuvent nous laisser indifférents pour la formation de citoyens libres en une saine démocratie.

## CRITIQUE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

Hannah ARENDT, *La Crise de la culture*, 1958).

[Dans cet extrait Hannah Arendt expose « trois idées de base » expliquant les « mesures catastrophiques » qui ont, selon elle, conduit à la *Crise de l'éducation aux Etats-Unis*]

Trois idées de base, qui ne sont que trop connues permettent d'expliquer schématiquement ces mesures catastrophiques.

**La première** est qu'il existe **un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes** et qu'on doit dans la mesure du possible **laisser se gouverner eux-mêmes**. Le rôle des adultes doit se borner à assister ce gouvernement. C'est le groupe des enfants lui-même qui détient l'autorité qui dit à chacun des enfants ce qu'il doit faire et ne pas faire; entre autres conséquences, cela crée une situation où **l'adulte se trouve désarmé face** à l'enfant pris individuellement et privé de contact avec lui. Il ne peut que lui dire de faire ce qui lui plaît et puis empêcher le pire d'arriver. C'est ainsi qu'entre enfants et adultes sont brisées les relations réelles et normales qui proviennent du fait que dans le monde des gens de tous âges vivent ensemble simultanément. L'essence de cette première idée de base est donc de ne prendre en considération que le groupe et non l'enfant en tant qu'individu.

Quant à l'enfant dans ce groupe, il est bien entendu dans une **situation pire qu'avant, car l'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique** que celle d'un individu, si sévère soit-il. Si l'on se place du point de vue de l'enfant pris individuellement, on voit qu'il n'a pratiquement aucune chance de se révolter ou de faire quelque chose de sa propre initiative. Il ne se trouve plus dans la situation d'une lutte inégale avec quelqu'un qui a, certes, une supériorité absolue sur lui - situation où il peut néanmoins compter sur la solidarité des autres enfants, c'est à dire de ses pairs - mais il se trouve bien plutôt dans la situation par définition sans espoir de quelqu'un appartenant à une minorité réduite à une personne face à l'absolue majorité de toutes les autres. Même en l'absence de toute contrainte extérieure, bien peu d'adultes sont capables de supporter une telle situation, et les enfants en sont tout simplement incapables.

Affranchi de l'autorité des adultes, **l'enfant n'a donc pas été libéré**, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été pour ainsi dire bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils ne peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé. Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile, et souvent par un mélange des deux.

**La deuxième idée de base** à prendre en considération dans la crise présente a trait à l'enseignement. Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines

pragmatiques, **la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner**. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner. .. n'importe quoi. Sa formation lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier. Comme nous le verrons plus loin, cette attitude est naturellement très étroitement liée à une idée fondamentale sur la façon d'apprendre. En outre, au cours des récentes décennies, cela a conduit à négliger complètement la formation des professeurs dans leur propre discipline, surtout dans les écoles secondaires. Puisque le professeur n'a pas besoin de connaître sa propre discipline, il arrive fréquemment qu'il en sache à peine plus que ses élèves. En conséquence, cela ne veut pas seulement dire que **les élèves doivent se tirer d'affaire par leurs propres moyens**, mais que désormais **l'on tarit la source la plus légitime de l'autorité du professeur**, qui, quoi qu'on en pense, est encore **celui qui en sait le plus** et qui est le plus compétent. Ainsi le professeur non autoritaire qui, comptant sur l'autorité que lui confère sa compétence, voudrait s'abstenir de toute méthode de coercition, ne peut plus exister.

Mais c'est une théorie moderne sur la façon d'apprendre qui a permis à la pédagogie et aux écoles normales [= école de formation des enseignants] de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle. Cette théorie était tout simplement l'application de **la troisième idée de base** dans notre contexte, idée qui a été celle du monde moderne pendant des siècles et qui a trouvé son expression conceptuelle systématique dans le pragmatisme. Cette idée de base est que **l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même**, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente: **substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre**. S'il n'était pas considéré comme très important que le professeur domine sa discipline, c'est qu'on voulait l'obliger à conserver l'habitude d'apprendre pour qu'il ne transmette pas un « *savoir mort* », comme on dit, mais qu'au contraire il ne cesse de montrer comment ce savoir s'acquiert. L'intention avouée n'était pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire: le résultat fut une sorte de transformation des collèges d'enseignement général en instituts professionnels qui ont remporté autant de succès quand il s'est agi d'apprendre à conduire une voiture, à taper à la machine, ou - plus important encore pour l'« *art de vivre* » - à se bien comporter en société et à être populaire, qu'ils ont récolté d'échecs quand il s'est agi d'inculquer aux enfants les connaissances requises par un programme d'études normal.

Cependant cette description pêche non tant par son exagération évidente pour les besoins de la cause, que par son insuffisance à se rendre compte comment dans ce processus **on s'est surtout efforcé de supprimer autant que possible la distinction entre le travail et le jeu, au profit de ce dernier**. On considérait que le jeu est le mode d'expression le plus vivant et la manière la plus appropriée pour l'enfant de se conduire dans le monde, et que c'était la seule forme d'activité qui jaillisse spontanément de son existence d'enfant. Seul ce qui peut s'apprendre en jouant correspond à sa vivacité. L'activité ca-

ractéristique de l'enfant - du moins pensait-on - est de jouer ; apprendre, au vieux sens du terme, en forçant l'enfant à adopter une attitude de passivité, l'obligeait à abandonner sa propre initiative qui ne se manifeste que dans le jeu. [...] Il est parfaitement clair que cette méthode cherche délibérément à **maintenir**, autant que possible, **l'enfant plus âgé au niveau infantile**. Ce qui précisément devrait préparer l'enfant au monde des adultes, l'habitude acquise peu à peu de travailler au lieu de jouer est supprimée au profit de l'autonomie du monde de l'enfance.

Quel que soit le lien qui existe entre le faire et le savoir, ou quelle que soit la valeur de la formule pragmatique, l'application de celle-ci à l'éducation, c'est à dire à la façon dont l'enfant apprend, **tend à faire du monde de l'enfance un absolu**, exactement comme nous l'avions remarqué dans le cas de la première idée de base. Ici également, sous prétexte de respecter l'indépendance de l'enfant, on l'exclut du monde des adultes pour le maintenir artificiellement dans le sien, dans la mesure où celui-ci peut être appelé un monde. Cette façon de tenir l'enfant à l'écart est artificielle, car entre enfants et adultes elle brise les relations naturelles qui, entre autres, consistent à apprendre et à enseigner, et parce qu'elle va en même temps contre le fait que l'enfant est un être humain en pleine évolution et que l'enfance n'est qu'une phase transitoire, une préparation à l'âge adulte. »

## PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

A. VASQUEZ et F. OURY, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1967, p. 82-83.

Nous ne donnerons qu'un exemple : **le Conseil de Coopérative** que nous considérons un peu comme la clé de voûte du système puisque cette réunion a pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun. La forme de la réunion varie évidemment mais toutes nos classes coopératives sont caractérisées par l'importance donnée à ce conseil. La correspondance, le journal, les enquêtes ont amené la vie dans la classe. Les événements ont été vécus par tous mais aussi par chacun et pas obligatoirement de la même façon. La structuration de l'espace et du temps, l'organisation du travail et le système des médiations ont évité, provisoirement, les tensions, les éclats. Mais ce qui n'est pas apparu, joue. Invisible, le désordre est là et peut-être l'éparpillement et l'éclatement du groupe. Tout a besoin d'être repris sur un plan symbolique, et au besoin remanié : c'est peut-être le rôle essentiel du Conseil de Coopérative. [...]

De quoi s'agit-il ? À un moment donné, prévu, attendu, le travail cesse. Généralement les participants se disposent en cercle. Un président de séance est désigné. Un secrétaire de séance note les sujets abordés et les décisions prises, sur un cahier. Le président assure l'ordre qui permettra à chacun d'être entendu de tous. Un rituel stable, des « maîtres-mots » organisent la réunion. Le temps est bien souvent limité. Le maître tend vers la non-directivité. Il devient un citoyen « comme les autres » et le pouvoir exécutif appartient au président de séance, les

pouvoirs judiciaire et législatif à l'ensemble du groupe. Cependant, responsable du groupe, il conserve le droit de veto.

Très simplement, les enfants et le maître parlent de leur vie scolaire quotidienne et s'efforcent de l'améliorer. C'est peut-être là l'important : prendre en charge leur propre administration, leur présent et leur avenir. »

---

J.-P. Pourtois & H. Desmet, in J. Houssaye (1996), *Pédagogues contemporains*, éd. A. Colin, p. 24

---

Dans la pédagogie institutionnelle, le rôle du maître peut se résumer comme suit : ce n'est pas un dispensateur de savoir mais un coordonnateur et un guide du groupe auquel il est incorporé. Et c'est le groupe - et non le maître seul - qui initie à la vie. Car c'est grâce à la relation avec le groupe et dans la médiation du travail que l'individu se construit et accède progressivement à l'autonomie. Dans la PI [pédagogie institutionnelle], chacun est citoyen et sujet puisque chacun vote la loi et veille à l'appliquer. L'enseignant est aussi citoyen et sujet. Toutefois, il garde une autorité certaine, en ce sens :

- qu'il est le garant de la loi : il veille à ce que les décisions prises soient respectées par tous (y compris par lui-même) ;
- qu'au conseil, il garde un droit de veto : il peut refuser les projets excessifs ou les décisions dangereuses ; en cas de conflit, c'est lui qui a le dernier mot ;
- qu'il reste le responsable pédagogique de la classe et qu'il assure la sécurité du groupe ;
- qu'il intervient dans la gestion du groupe : il aide à son fonctionnement et à l'élaboration d'une dynamique interne ; en fait, il est aux deux bouts de l'activité : il permet et il contrôle ;
- qu'il reste un modèle pour l'élève et qu'il doit donc être digne d'être imité...

La vraie révolution éducative de F. Oury, c'est de proposer un partage de pouvoir et de placer l'élève en situation d'agir plutôt que de subir ; c'est lui donner un « pouvoir de faire » qui, dans l'enseignement traditionnel, n'est dévolu qu'au maître.

## AUX LIMITES DE L'ENSEIGNEMENT...

Carl ROGERS, *Liberté pour apprendre* Dunod, 1971

Je n'ai aucunement la prétention de tirer des conclusions qui seraient valables pour quelqu'un d'autre, ni de proposer un modèle de ce que d'autres devraient faire. Il ne s'agit que des conclusions purement provisoires que je tire aujourd'hui, en avril 1952, de mon expérience passée. J'y ajouterai quelques-unes des embarrassantes questions que soulève l'absurdité de mes conclusions.

a) Etant donné l'objectif de ce séminaire, je puis aussi bien commencer par celle-ci. Mon expérience m'a montré que **je ne puis pas enseigner à quelqu'un d'autre comment enseigner**. Et d'essayer m'a finalement toujours paru vain.

b) Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à quelqu'un est relativement peu important et n'exerce guère ou pas du tout d'influence significative sur son comportement. Cette idée me paraît si ridicule que je ne

puis m'empêcher de la remettre en question au moment même où je l'énonce.

c) Je m'aperçois de plus en plus clairement que je ne m'intéresse qu'à des apprentissages qui exercent une réelle influence sur le comportement. Mais il est bien possible qu'il ne s'agisse là que d'un trait personnel.

d) J'ai finalement l'impression que **le seul apprentissage qui influence réellement** le comportement d'un individu est **celui qu'il découvre lui-même** et qu'il s'approprie..

e) Cet apprentissage découvert par l'individu lui-même, cette vérité qu'il s'est appropriée et qu'il a assimilée au cours d'une expérience vécue ne peut être communiquée directement à autrui. Dès que quelqu'un essaie de communiquer directement ce genre d'expérience, même avec un enthousiasme sincère, cela devient un enseignement et les résultats en sont vains. (...).

f) Je m'aperçois, en conséquence de ce qui précède, que je ne trouve plus aucun intérêt à être enseignant. Lorsque j'essaie d'enseigner, comme il m'arrive parfois, je suis consterné par les résultats - lesquels sont à peine plus qu'insignifiants - parce que parfois l'enseignement semble atteindre son but. Lorsque tel est le cas, je constate que les résultats sont préjudiciables. Il me semble que la personne a moins confiance en sa propre expérience et qu'un apprentissage valable en est retardé. **J'ai fini par considérer que les résultats de l'enseignement sont ou insignifiants ou nuisibles.** (...)

h) Quand je fais un retour en arrière pour examiner les résultats de mon enseignement, ma conclusion est identique : ou bien mon enseignement a fait du mal ou il n'a rien produit qui en vaille la peine. C'est franchement troublant. (...)

Pour en revenir à une note plus pratique, j'ajouterai que ces interprétations de mon expérience, si elles peuvent paraître étranges, voire aberrantes, n'ont rien en soi de particulièrement choquant. Ce n'est que lorsque je me rends compte de leurs conséquences que je frémis de voir combien je me suis éloigné des positions de bon sens dont tout le monde reconnaît le bien fondé. Je ne puis mieux illustrer ceci qu'en disant que si d'autres que moi avaient eu la même expérience et y avaient découvert les mêmes indications, il en découlerait pas mal de conséquences :

1) cette expérience impliquerait qu'il faudrait renoncer à enseigner. Ceux qui désireraient apprendre se réuniraient pour le faire.

2) Il faudrait renoncer aux examens, puisque ceux-ci ne peuvent mesurer que le type d'apprentissage que nous avons trouvé vain.

3) Il faudrait renoncer, pour la même raison, aux notes et aux points.

4) En partie pour la même raison, il faudrait renoncer aux diplômes en tant que preuves de compétence. Une autre raison en est qu'un diplôme marque la fin ou la conclusion de quelque chose, alors que celui qui veut apprendre ne s'intéresse qu'à un processus continu d'apprentissage.

5) Il faudrait renoncer à faire part de ses conclusions. Personne, en effet, n'apprend valablement à partir de conclusions.

---

Pascal SÉVÉRAC, *La position du maître : enseigner, abrutir, émanciper*. In *Rue Descartes* 2011/1 - n° 71, pages 102 à 108

---

(Rue Descartes 2011/1 - n° 71, pages 102 à 108 (article disponible en ligne à : <http://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2011-1-page-102.htm>)

Dans le *Maître ignorant*<sup>2</sup>, Rancière distingue une pédagogie de l'explication et une pédagogie de l'émancipation : transmettre son propre savoir à l'élève en lui *expliquant* ce qu'il doit comprendre, c'est inciter l'élève, « le petit *expliqué* » comme dit Rancière, à investir « son intelligence dans ce travail de deuil : comprendre, c'est-à-dire comprendre qu'il ne comprend pas si on ne lui explique pas ». Cette passivité d'une intelligence par rapport à une autre intelligence, cette subordination de l'une à l'autre, c'est ce que Rancière appelle « l'abrutissement » – celui que répand l'école traditionnelle, la Vieille école (la Vieille tout court, dit Rancière) : l'enjeu n'est pas avant tout de lutter contre la violence qu'opère un esprit sur un autre en lui *expliquant* ce qu'il lui faut comprendre – on repère cette violence dans la réaction parfois brutale de certains enfants qui ne veulent pas qu'on leur explique, ou qu'on s'éternise à leur donner des explications (mais à la rigueur, cette réaction, même si elle est attristante pour qui la subit, est plutôt signe de santé pour qui la porte). Car l'abrutisseur peut être plein de bonnes intentions : il n'est pas nécessairement « le vieux maître obtus qui bourre le crâne de ses élèves de connaissances indigestes, ni l'être maléfique pratiquant la double vérité pour assurer son pouvoir et l'ordre social. Au contraire, il est d'autant plus efficace qu'il est savant, éclairé et de bonne foi ». Et Rancière poursuit : « *Plus il est savant, plus évidente lui apparaît la distance de son savoir à l'ignorance des ignorants. Plus il est éclairé, plus lui semble évidente la différence qu'il y a à tâtonner à l'aveuglette et chercher avec méthode, plus il s'attachera à substituer l'esprit à la lettre, la clarté des explications à l'autorité du livre. Avant tout, dira-t-il, il faut que l'élève comprenne, et pour cela qu'on lui explique toujours mieux. Tel est le souci du pédagogue éclairé : le petit comprend-il ? il ne comprend pas. Je trouverai des manières nouvelles de lui expliquer, plus rigoureuses dans leur principe, plus attrayantes dans leur forme ; et je vérifierai qu'il a compris* ». L'abrutisseur, tel que le décrit Rancière, peut donc très souvent revêtir les habits de l'homme de progrès, car l'abrutissement consiste fondamentalement dans cette acceptation *a priori* de l'inégalité des intelligences, quand bien même elle serait combattue par l'idéal – entretenu par bien des mouvances des pédagogies actives et innovantes – de parvenir à une égalisation des intelligences. (...)

L'émancipation, quant à elle, repose *a priori* sur une égalité des intelligences – principe peut-être fictif, peu importe, mais dont il faut partir – et se déploie par conséquent comme « la différence connue et maintenue des deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre

---

<sup>2</sup> Jacques Rancière, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Collection 10/18, Éditions Fayard, 1987.

volonté ». Il ne s'agit donc pas de poser une liberté de la volonté de l'élève faisant ce qu'il veut par rapport au savoir, mais une autonomie de l'intelligence de l'élève, égale à toute autre, même à celle de l'enseignant, dans son propre apprentissage. Il ne s'agit pas non plus de contester la nécessité d'un maître : simplement, ce n'est plus un maître qui communique sa science, mais un maître qui enseigne sans rien transmettre – ce qui requiert une sujétion de la volonté de l'élève à celle du maître.(...)

Chez le maître émancipé, il y a un affect de confiance, confiance dans l'égale capacité intellectuelle de chacun, puisqu'être émancipé au fond n'est rien d'autre qu'être « conscient du véritable pouvoir de l'esprit humain ». Cette confiance pouvant être contagieuse, elle devient le véritable but de l'éducation : non pas avant tout transmettre un quelconque savoir (cela se peut, mais n'est pas nécessaire), mais transmettre cette prise de conscience de ses propres capacités intellectuelles, et ce par nul autre moyen que l'apprentissage par soi-même de quelque chose (on prend donc conscience de la puissance de son intelligence en la faisant agir). S'il y a une transmission, elle ne peut avoir pour objet que l'émancipation elle-même ; ou plutôt, comme dit joliment Rancière, parce que « la liberté : elle ne se donne pas, elle se prend », la transmission d'un bord à l'autre ne peut être que celle du *désir de s'émanciper*. Or à l'autre bord, il y a l'élève et sa volonté d'apprendre quelque chose (...) Bien évidemment, cette volonté peut être plus ou moins grande, et en ce sens, il y a bien une variation possible, d'un esprit à l'autre, de l'affect de la connaissance, entendu comme désir d'apprendre, et même comme confiance en ses propres capacités intellectuelles (Rancière dit ainsi : « Ce qui abrute le peuple, ce n'est pas le défaut d'instruction mais la croyance en l'infériorité de son intelligence »). Mais l'inégalité de puissance dans l'affect de connaissance (dans la « volonté ») ne signifie pas jamais pour Rancière inégalité dans les capacités intellectuelles elles-mêmes : « Il y a une inégalité dans les *manifestations* de l'intelligence, selon l'énergie plus ou moins grande que la volonté communique à l'intelligence pour découvrir et combiner des rapports nouveaux, mais il n'y a pas de hiérarchie de *capacité intellectuelle* ». Dès lors, pour dynamiser l'investissement du sujet dans son intelligence, est nécessaire une contrainte, une mise sous tutelle non de son intelligence mais de sa volonté : « on peut *enseigner ce qu'on ignore* si l'on émancipe l'élève, c'est-à-dire si on le contraint à user de sa propre intelligence ». Pour ce faire, il ne revient pas au maître d'expliquer, de trouver de bonnes méthodes pédagogiques pour analyser ce qu'il y a à comprendre (« Expliquer quelque chose à quelqu'un, dit Rancière de façon provocante, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même»). Il n'y a pas pour le maître à instruire, mais à montrer son désir d'être instruit (notamment par l'élève) – c'est ainsi que peut se communiquer du maître à l'élève le désir d'apprendre.

C'est pourquoi Rancière distingue bien la méthode Jacotot de la maïeutique socratique, qui pourtant paraît si proche d'elle : Jacotot interroge ses élèves « à la manière des hommes et non à celle des savants, pour être instruit et non pour instruire » ; Socrate, lui, interroge l'esclave

de Ménon pour le mener là où il le souhaite (le maître connaît déjà la réponse, ce n'est pas vrai qu'il est ignorant).

Mais nous n'avons pas besoin d'un maître savant qui, quoique bien intentionné, nous rend admiratifs bien plutôt que libres. (...) Nul besoin du miracle d'une révélation, ou de l'extériorité d'une autorité pour nous faire voir ce qu'on doit comprendre, pour nous assurer de la vérité de ce qu'on entend ; nous avons seulement besoin de nos propres forces, natives, de nos propres instruments intellectuels, innés – et pour cela l'intelligence de chacun suffit : telle est « l'égalité des intelligences » chez Spinoza.

Jacotot avait donné, par hasard, un livre à ses étudiants flamands, une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon, et leur avait demandé d'apprendre par cœur le texte français en s'aidant de la traduction. Il leur fit répéter ce qu'ils avaient appris, et à la moitié du texte leur demanda de lire la suite, sans l'apprendre. Puis il demanda aux étudiants de *raconter*, en français, tout ce qu'ils avaient lu, et constata à sa grande surprise qu'ils le firent aussi bien que l'auraient fait beaucoup de français. À partir d'une idée vraie donnée – l'intelligence d'un livre, d'une phrase, de quelques mots – peut s'ouvrir le cercle vertueux de l'apprentissage : le maître devient alors un simple vérificateur, et l'élève est sollicité par lui à se faire comprendre, à se « faire instruire », en racontant ce qu'il a compris.

(...) Même si la méthode Jacotot, telle qu'elle est lue par Rancière, ne peut sans doute pas se substituer de butte en blanc à l'enseignement traditionnel ou institutionnel, du moins peut-elle inspirer, former (et partant déformer) notre pratique ordinaire, telle qu'elle s'incarne dans les différentes institutions scolaires : tordre le bâton de nos habitudes pédagogiques, sans le briser, mais pour l'assouplir ; faire un peu respirer notre pratique, en insistant sur *le travail de contrôle de l'enseignant* – il s'agit pour lui avant tout de *vérifier* que l'élève est *attentif* à ce qu'il fait –, sur la dimension vivante de la démarche de l'élève – il s'agit pour lui avant tout de *raconter* ce qu'il a fait, de *deviner* ce qu'il a à faire. En somme, ne pas devenir complètement insensible, à cause des pesanteurs de l'enseignement et du refuge dans l'asile de la connaissance, à l'activité pratique d'une intelligence émancipée : « La vertu de notre intelligence est moins de savoir que de faire ». Et ce faire est l'activité même d'une intelligence qui prend confiance en sa propre puissance, parce qu'elle ne dépend pas avant tout du savoir du maître – mais de sa volonté, ferme et désireuse d'être instruite.

## APPROCHES DIDACTIQUES

### DIDACTIQUE

---

ARENILLA , GOSSOT, ROLLAND, ROUSSEL, *Dictionnaire de pédagogie*, Ed. Bordas (2000)

---

Il est difficile de faire une distinction pertinente entre pédagogique et didactique. Dans les deux cas, ces adjectifs indiquent qu'il s'agit d'une transmission de savoirs, en direction d'un élève qui doit apprendre : il s'agit d'enseigner, et si « pédagogique » réfère plus à l'enfant et « didactique » plus à l'enseignement, en raison de leurs

étymologies respectives, les différences ne sont pas évidentes. Elles le sont davantage si l'on considère les formes substantives : la pédagogie et la didactique. La pédagogie serait plus englobante, s'attachant aux relations affectives dans la classe, incluant dans les savoirs du maître ou du professeur des savoir-faire, voire détour de métier ; la didactique serait, elle, plus rigoureuse dans le sens où elle s'attache davantage à une discipline déterminée et à son enseignement. (...)

La didactique contemporaine a créé une nouvelle terminologie. Parmi les notions nouvelles, on citera *la situation-problème, la résolution de problèmes, l'obstacle épistémologique, l'objectif-obstacle, le conflit socio-cognitif*, qui toute vise le cursus de l'élève.

L'apprentissage de l'élève dépend en effet du travail intellectuel qu'il doit fournir pour définir un problème (et non seulement le résoudre), de sa capacité à imaginer des solutions avec les acquis dont il dispose, de sa capacité à franchir un obstacle qui barre le chemin de sa compréhension, comme un obstacle matériel sur un parcours équestre, de sa capacité même, enfin, à définir un obstacle, dont le franchissement devient l'objectif majeur du travail ; quant aux conflits sociaux cognitifs, qui peut apparaître dès que le sujet apprenant est capable de percevoir des différences de point de vue sur une question, il fait partie de l'apprentissage, en faisant évoluer la fausse évidence d'une idée préalable, qui bloquait la compréhension.

Du côté des maîtres, on trouverait la notion nouvelle (et en même temps fort ancienne, car la vieille pédagogie ne rêvait que cela...) de transposition didactique. Le « savoir savant », comme on trouve dénommer parfois le savoir universitaire de haut niveau, doit être adapté, reformuler, et non seulement simplifié, pour être accessible et non défiguré. Il appartient aussi au maître, en collaboration avec les apprenant, de définir le contrat didactique, autre notion nouvelle, c'est-à-dire de fixer les objectifs à atteindre et, ce faisant, d'impliquer la volonté de l'apprenant dans un effort limité en temps. Si les programmes, inconnus des élèves en général, se déroulaient en spirales sans fin, le contrat didactique est connu, ciblé et accepté. Le contrat didactique implique donc, et en outre, l'explicitation des attentes mutuelles du professeur et des élèves, attend implicites en général, qui peuvent fausser le travail pédagogique si elles ne sont pas reconnues. Le contrat didactique fait partie du contrat pédagogique, qui définit l'ensemble de l'institution d'enseignement : le contrat pédagogique, c'est finalement celui que passe la société avec les usagers, familles et jeunes, pour assurer l'enseignement.

## PÉDAGOGIE DU CONTRAT

F. RAYNAL. A. RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, ESF. 2001. p. 267.

Cette pédagogie retrouve aujourd'hui ses lettres de noblesse au sein de la pédagogie différenciée. En renouant avec le courant d'individualisation de la formation, cette technique d'enseignement/ apprentissage permet à un enseignant de négocier avec le formé un travail personnel correspondant à un objectif déterminé. L'élève peut ainsi, choisissant lui-même la nature et la difficulté de la tâche

qu'il aura à accomplir, s'engager « par contrat » avec le maître ou l'équipe pédagogique, et promettre qu'en un temps donné, il aura, sinon acquis de nouvelles compétences, du moins résolu un problème particulier. Un tel engagement implique toutefois la réciprocité de la relation, et impose au maître une attitude générale de soutien et d'accompagnement, ainsi qu'une instrumentation précise : tableau de bord, prêt de documents, éventuellement contact avec la famille, échanges d'informations... « ... À partir du moment où on accepte [en pédagogie différenciée] qu'une multiplicité d'itinéraires se substitue à la route unique, l'on prend le risque de perdre de vue un grand nombre d'élèves ; car il ne peut plus être question d'imposer à tous les mêmes critères de comportements, les mêmes types de travaux, le même rythme d'acquisition. Il est donc indispensable de substituer ici au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisent exactement ce que l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter. » (1) [...] En résumé, le contrat pédagogique représente la différenciation en actes ; il engage l'élève et l'éducateur autour d'un projet commun, nouant les exigences du savoir, la personnalité de l'apprenant et l'intervention du formateur. Il est à la fois un précieux analyseur, un moyen de finaliser le temps scolaire, une occasion de préciser les objectifs et de se mettre en quête des moyens pour les atteindre, un outil enfin, pour donner du sens à l'évaluation. » (2) Aujourd'hui, la pédagogie du contrat apparaît comme une composante de la pédagogie différenciée, comme un dispositif particulier d'enseignement/apprentissage qui peut se juxtaposer à d'autres dispositifs, chacun conservant sa finalité propre : le projet, l'enseignement individualisé, les situations-problèmes, etc. Elle est (comme à son origine) une réponse à l'hétérogénéité des élèves (culturelle, sociale, psychologique) et pose explicitement la question de la personnalisation de la relation éducative, et donc de l'individualisation de la formation. Le jeune formateur, en quête de clarifications, doit penser la pédagogie de contrat comme une « expression », parmi d'autres, de la pédagogie différenciée.

1. Meirieu Ph., *L'école mode d'emploi*, ESF éditeur. Paris. 1992. 8e éd., p. 156.

2. Meirieu Ph., *ibid.*, p. 162.

## PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS

ARENILLA, GOSSOT, ROLLAND, ROUSSEL, *Dictionnaire de pédagogie*, Ed. Bordas (2000)

La pédagogie par objectifs correspond à un courant qui s'est exprimé dans les années 70. (...). Trouvant les racines de sa démarche dans l'enseignement programmé, elle recherche une certaine forme de rationalisme et traduit une volonté d'efficacité. (...).

L'enseignement programmé, application des travaux de psychologie expérimentale de B. F. Skinner, proposait alors un modèle qui consistait à définir un objectif final, et à décomposer la démarche nécessaire pour l'atteindre en tâches successives et en comportements intermédiaires garantissant la réussite la plus directe et la plus efficace. Dans cette conception, les chèque, lorsqu'il

existe, n'est pas à situer du côté de l'élève mais du côté de la démarche qui se révèle inadéquate, c'est donc celle-ci qu'il faut améliorer. (...)

La pédagogie par objectifs (...) Se réalise en tenant compte de quelques contraintes fondamentales :

- la construction et l'utilisation de grilles d'objectifs ;
- la planification de ces objectifs dans une progression adaptable à la diversité des élèves ;
- la définition et la mise en oeuvre de stratégies d'enseignement permettant la réalisation d'objectifs intermédiaires ;
- la construction et l'utilisation d'instruments pour le travail indépendant ;
- la distribution des activités en enseignement interdisciplinaire pour construire des objectifs transversaux, et en enseignement longitudinal pour atteindre les objectifs de connaissances ;
- l'élaboration d'une démarche d'évaluation rigoureuse qui permet un va-et-vient régulier entre les objectifs et les procédures.

Pendant une décennie, la pédagogie par objectifs a été au coeur du débat pédagogique. Si elle reste une bonne référence, (...) Elle n'est plus un sujet d'actualité dans la mesure où elle a montré ses limites : (...) Elle s'est traduite par un morcellement de l'enseignement et, dans la pratique, elle a privilégié de manière excessive les résultats au détriment des procédures. Les travaux récents dans les différents domaines à didactique affinent les démarches pédagogiques, les rendent plus cohérente et vise l'acquisition de compétence bien déterminée et plus opérationnelle, les objectifs étant relégué dans une position intermédiaire de moyens nécessaires à la construction de ses compétences.

## PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

ARENILLA, GOSSOT, ROLLAND, ROUSSEL, *Dictionnaire de pédagogie*, Ed. Bordas (2000)

Le terme « pédagogie différencié » apparaît lorsque la création du collège unique (réforme Haby, 1975), confronte les enseignants à une hétérogénéité de classe que, auparavant, seuls les maîtres du primaire avaient à prendre en compte. Si le terme est nouveau, l'idée ne l'est pas. Montaigne écrit déjà : « Ceux qui, comme porte notre usage, entreprennent d'une même leçon est pareille mesure de conduite de régenter plusieurs esprits de ces diverses mesures et formes, ce n'est pas merveille ici, en tout un peuple d'enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste le fruit de leur discipline ». (...) La pédagogie différenciée (...) est, selon l'Inspection générale, « la démarche qui cherche à mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogène, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs ». Il n'est pas demandé au professeur de s'ajuster à chaque élève ; l'attitude de précepteur n'est ni possible, matériellement et psychologiquement, ni souhaitable, car elle supprimerait chez l'élève tout effort d'adaptation. Néanmoins la

prise en compte d'une nécessaire individualisation se traduit par des mesures d'ordre structurel et pédagogique :

- dissociation de la glace et constitution de groupes à effectifs réduits ;
- dégagement d'horaires spéciaux inscrits à l'emploi du temps ;
- actions de soutien afin de remédier à une insuffisance générale ou à des insuffisances spécifiques, à des lacunes d'ordre méthodologique ou à des accidents de l'histoire individuelle de l'élève. (...)
- actions d'approfondissement : elles vont de la formule sommaire d'exercice complémentaire à des travaux d'enquête et de recherche thématique, à l'établissement de dossiers sur un problème d'actualité.

La pédagogie différenciée ne doit pas se ramener à ses actions inscrites à l'emploi du temps. Elle est une attitude permanente des personnels, impliquant une diversification des pratiques pédagogiques : modes variés de communication au sein de la classe (entretiens individuels, techniques de travail en groupe, travail autonome d'une équipe de l'élève, techniques d'utilisation des documents, enseignement mutuel), registres différents de l'appropriation des connaissances, expérimentation de nouvelles technologies(...), Traitement pluridisciplinaire du savoir, etc.

## DONNER DU SENS AUX APPRENTISSAGES

Olivier REBOUL, *La Philosophie de l'éducation*, PUF, 2001.

La pédagogie, disions-nous, « donne les moyens et l'envie d'apprendre... ». Et là surgit une nouvelle antinomie, d'autant plus aiguë qu'elle concerne directement la pratique : celle entre la nécessité d'apprendre et le désir d'apprendre.

La position des classiques est bien connue. L'école prépare à la vie et la vie n'est pas un jeu. L'enfant doit assimiler en quelques années ce que l'humanité a mis des millénaires à découvrir ; il doit donc être soumis à une stricte discipline et s'imposer à lui-même des efforts de tous les instants.

Le novateur répond que l'effort imposé ne peut que tuer chez l'enfant le désir d'apprendre. Car, s'il travaille, ce sera pour des mobiles sans rapport avec la valeur des savoirs, des mobiles peu avouables, comme l'arrivisme ou la peur. De même, la discipline imposée masque une indiscipline profonde, qui se remarque tant dans les rêveries malsaines que dans les jeux violents. Bref, au lieu de contraindre, il faut d'abord découvrir la « demande », la « motivation », le « désir » de ceux que l'on éduque.

Mais qui nous garantit que le « désir » sera vraiment le désir d'apprendre ce dont le sujet a besoin ? Qu'il sera autre chose qu'un caprice ? John Dewey a déjà tenté de trouver une synthèse se situant bien au-delà du désir immédiat et de l'effort contraint.

Pour lui, ni l'un ni l'autre ne sont éducatifs, car ils ne sont jamais que des motivations à court terme et superficielles. Le pédagogue doit susciter l'intérêt véritable, c'est-à-dire la participation du moi tout entier à l'oeuvre qu'il accomplit. Au-delà du désir éphémère et de l'effort ingrat, il faut trouver l'intéressant, qui suscite de lui-même l'effort en profondeur et la joie véritable.

Comment ? En fait, dit Dewey, tout enseignement doit être une réponse, c'est-à-dire partir des questions à la fois intellectuelles et affectives que se posent les élèves. Or, cette dialectique question/réponse se réalise concrètement dans l'œuvre. Dans l'épreuve (qu'il s'agisse d'un travail de menuiserie, d'un roman écrit en équipe, ou d'une coopérative), les élèves se posent des problèmes qu'ils ne peuvent résoudre que grâce aux savoirs scientifiques ou autres ; ils s'intéressent aux programmes parce qu'ils en ont besoin, et ils s'efforcent d'apprendre, non pour obtenir une récompense, mais pour faire leur œuvre ; elle les motive parce qu'elle est « leur » et qu'ils s'expriment en elle.

Cette synthèse est belle, mais utopique. Par exemple, supposons qu'un collègue (comme nous l'avons vu en Écosse) décide de monter un opéra en public. Pour que l'œuvre soit réussie, on va naturellement sélectionner les meilleurs chanteurs, les meilleurs instrumentistes, les meilleurs dessinateurs pour les meilleurs décors, les meilleurs calculateurs pour le budget... les bons à rien étant relégués à la figuration et à la vente des billets. L'œuvre aura intéressé tout le monde, mais en aggravant les écarts entre les as et les laissés-pour-compte. Le problème de l'école n'est pas qu'on s'intéresse, mais qu'on s'intéresse à ce qu'on a besoin d'apprendre.

---

Michel DEVELAY, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.

---

*[Pourquoi les élèves ont-ils du mal à trouver du sens à l'école ?]*

Le savoir leur paraît déconnecté de son usage, coupé même de la pensée, parce que non relié à un usage opérationnel. On apprend pensent-ils pour apprendre, pas forcément pour faire ou pour analyser une réalité, avec ce que l'on sait. Le savoir n'est ni un opérateur, ni un analyste. Comme, de surcroît, dans une journée se succèdent, en fonction des disciplines enseignées, des savoirs divers rarement reliés entre eux, la connaissance leur apparaît comme autant de pièces d'un puzzle qu'on présenterait en vrac sans jamais avoir à composer une maquette avec. L'école passe en revue des savoirs démontés que les élèves ont peu fréquemment à utiliser pour construire des cohérences (...) D'autres raisons sont avancées par les élèves pour expliquer la perte de sens de l'École, et la perte de sens à l'École.

Comment être intéressé à apprendre lorsque le succès scolaire n'est plus un gage de réussite sociale, lorsque l'investissement en temps et en énergie correspondant ne renvoie au mieux qu'à une satisfaction narcissique sans bénéfice social ? Le sens que l'on peut trouver à l'École dépend de l'espoir d'avantages nouveaux espérés au niveau de l'emploi, difficile par les temps présents. L'École sans un futur clair perd de sa justification.

Comment se captiver pour la découverte du savoir, quand il n'y a rien à découvrir, quand il n'y a qu'à enregistrer un flot d'informations pas toujours problématisées. Combien de leçons, d'exposés magistraux commencent par une mise en scène qui tenterait de préciser les questions fortes qu'ils sont censés aborder, les énigmes qu'ils éclairent. Si les processus d'acquisitions scolaires étaient pensés comme des situations énigma-

tiques, alors l'école serait à minima un lieu de théâtralisation des apprentissages, une scène sur laquelle il serait plaisant d'être spectateur à défaut d'être acteur. Le sens provient de l'investissement affectif personnel dans une situation, fut-elle sans lendemains. Ce caractère de gratuité des savoirs scolaires, nous en avons dit l'existence. L'investissement affectif, nous pouvons en dénoncer l'absence.

Comment apprendre quand la sérénité suffisante pour le faire n'est pas présente, quand l'esprit de l'élève est occupé à gérer des relations conflictuelles avec d'autres élèves ou avec ses propres parents, lorsque l'atmosphère générale de l'établissement ne permet pas de se construire une identité collective arrimée au projet commun enseignants-élèves de constituer une communauté de chercheurs du vivre et de l'apprendre ensemble ? Le sens provient aussi d'un investissement affectif partagé dans une situation. Difficile dans une ambiance délétère liée à un climat de violence latente.

Le sens de l'école ne va pas de soi. Les méthodes employées, le climat général dans lequel s'inscrivent les apprentissages, le manque de corrélation réussite scolaire-emploi, la perte de signification même des contenus sont en jeu. Les enseignants ont à aider les élèves à retrouver du sens à l'école. »

---

Philippe MEIRIEU, *Apprendre... oui mais comment*, ESF, 1991.

---

Le plus simple de toute évidence est d'ignorer le désir. Le maître enseigne, il n'a pas à se soucier de ce que l'élève veut, cherche ou croit. Chacun peut recevoir, en vertu d'une liberté intérieure qui n'est pas questionnable, le savoir dispensé. Le sujet peut décider de lui être disponible, au nom d'un intérêt supérieur bien compris qui le fait renoncer à ses caprices du moment... mais en réalité, cette position (...) parce qu'elle décrète abstraitement la suspension du désir, en promeut le plus large exercice ; parce qu'elle l'ignore, elle le laisse jouer massivement. Car ne viendront alors au savoir que ceux qui, précisément, le savent désirable au point de lui sacrifier des intérêts plus immédiats. Ils ne choisissent pas alors la raison contre le désir, mais exercent leur raison pour comparer deux désirs et choisissent celui qui apparaît le plus prometteur. En ce sens, même si ce choix est raisonné, on choisit toujours un désir contre un autre, un désir dont la satisfaction sera sans doute plus tardive, mais aussi plus durable... et ceux qui refusent de surseoir au plaisir du moment « prennent, dit-on, leurs responsabilités » ! Mais pouvaient-ils faire autrement ?

Théoriquement oui. Rien n'empêche de préférer le latin à la bande dessinée, les mathématiques au feuilleton télévisé. Mais qu'exigent ces préférences, sinon la promesse de satisfactions futures d'ores et déjà entrevues ? Et comment peut-on les entrevoir quand personne dans votre entourage ne les incarne, quand on vous les a désignées depuis longtemps comme inaccessibles, ou que l'absence de perspectives économiques et sociales ne peut manquer de vous faire apparaître comme un leurre ? L'erreur, ici, est de confondre un discours normatif, sans doute utile, auquel l'éducateur ne peut guère échapper et par lequel il incite l'élève à faire porter ses choix sur des

objets culturels, avec la description d'une réalité : inviter à l'exercice de la raison ne doit pas empêcher d'observer que les conditions de cet exercice ne sont pas toujours réunies et que, sur ce plan-là, les élèves sont particulièrement inégaux. « *L'amour des mathématiques [...] ne se distribue pas n'importe comment dans le champ social* », note D. Hameline. L'ignorer, c'est s'y résigner. (...)

Souligner la place du désir dans l'apprentissage ne peut signifier la subordination de tout apprentissage aux désirs déjà existants qu'au prix d'une terrible simplification, que parce que l'on confond le processus et le projet, la méthode et l'objectif.

## SITUATION PROBLÈME

Jean-Pierre ASTOLFI, *Styles d'apprentissage et modes de pensée*.

(in *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, 1993)

1. Une situation-problème est organisée autour du *franchissement d'un obstacle* par la classe, obstacle préalablement bien identifié.
2. L'étude s'organise autour d'une *situation à caractère concret*, qui permette effectivement à l'élève de formuler *hypothèses et conjectures*. Il ne s'agit donc pas d'une étude épurée, ni d'un exemple ad hoc, à caractère illustratif, comme on en rencontre dans les situations classiques d'enseignement (y compris en travaux pratiques).
3. Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée *comme une véritable énigme à résoudre*, dans laquelle ils sont en mesure de s'investir. C'est la condition pour que fonctionne la *dévolution* : le problème, bien qu'initialement proposé par le maître devient alors « leur affaire ».
4. Les élèves *ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution* recherchée, en raison de l'existence de l'obstacle qu'il doit franchir pour y parvenir. C'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution.
5. La situation doit offrir une *résistance suffisante*, amenant l'élève à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses *représentations*, de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées.
6. Pour autant, la solution ne doit pourtant pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves, la situation-problème n'étant pas une situation à caractère problématique. L'activité doit travailler dans une zone proximale, propice au *défi intellectuel* à relever et à l'*intérieurisation* des « règles du jeu ».
7. L'*anticipation* des résultats et son expression collective précèdent la recherche effective de la solution, le « *risque* » pris par chacun faisant partie du « jeu ».
8. Le travail de la situation-problème fonctionne ainsi sur le mode du *débat scientifique à l'intérieur de la classe*, stimulant les *conflits socio-cognitifs* potentiels.
9. La *validation* de la solution et sa *sanction* n'est pas apportée de façon externe par l'enseignant, mais résulte du *mode de structuration de la situation* elle-même.
10. Le réexamen collectif du cheminement parcouru est

l'occasion d'un *retour réflexif*, à caractère métacognitif ; il aide les élèves à conscientiser les *stratégies* qu'ils ont mises en œuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en *procédures* disponibles pour de nouvelles situations-problèmes.

## REPRÉSENTATIONS INITIALES

Philippe PERRENOUD, « *Dix nouvelles compétences pour enseigner* », ESF, 1999.

L'école ne construit pas à partir de zéro, l'apprenant n'est pas une table rase, un esprit vide, il sait au contraire " *plein de choses* ", il s'est posé des questions et a assimilé ou élaboré des réponses qui le satisfont provisoirement. L'enseignement heurte donc souvent de plein fouet les conceptions des apprenants. Aucun enseignant expérimenté ne l'ignore : les élèves croient savoir une partie de ce qu'on veut leur enseigner. Une bonne pédagogie traditionnelle se sert parfois de ces bribes de savoir comme points d'appui, mais le professeur transmet, au moins implicitement, le message suivant : " *Oubliez ce que vous savez, méfiez-vous du sens commun et ce qu'on vous a raconté et écoutez-moi, je vais vous dire comment les choses se passent vraiment* ". La didactique des sciences [...] a montré qu'on ne se débarrasse pas aussi facilement des conceptions préalables des apprenants, qu'elles font partie d'un système de représentations qui a sa cohérence et ses fonctions d'explication du monde, et qui se reconstitue en dépit des nouveaux savoirs, des démonstrations irréfutables et des démentis formels apportés par le professeur. (...) Comme si l'enseignement chassait un « *naturel* » prompt à revenir au galop. [...] Travailler à partir des représentations des élèves ne consiste pas à les faire s'exprimer pour les dévaloriser immédiatement, mais à leur donner régulièrement droit de cité à les comprendre, à ne pas s'étonner qu'elles resurgissent constamment. Pour cela, il faut ouvrir un espace de parole ne pas censurer immédiatement les analogies fallacieuses, les explications animistes ou anthropomorphiques, les raisonnements spontanés, sous prétexte qu'ils amènent à des conclusions erronées. [...] Il s'agit de prendre appui sur les connaissances des élèves sans s'y enfermer, de trouver un point d'entrée dans leur système cognitif, une façon optimale de les déstabiliser juste assez pour les amener à rétablir l'équilibre en incorporant des notions et des hypothèses nouvelles.

Jean François RICHARD, Présentation du chap. 4 du livre *Les activités mentales*, éd A. Colin, 1995

Il y a deux formes de base d'acquisition des connaissances : l'apprentissage par découverte à partir de l'action et l'apprentissage par l'instruction qui consiste à communiquer une connaissance en la formulant dans un texte. L'enseignement combine les deux formes d'acquisition en définissant des séquences d'apprentissage qui comportent à la fois des exposés de ces connaissances et des mises en œuvre de celles-ci dans des exercices ou des problèmes.

Les activités qui interviennent dans ces apprentissages sont, d'une part, des activités de compréhension, notamment sous le forme de construction de structures conceptuelles, d'autre part des activités de mémorisa-

tion et d'inférence.

Bien que l'acquisition de connaissances soit une fonction d'importance majeure chez l'Homme, il n'y a pas, à notre avis, d'activité mentale propre à l'acquisition de connaissances. L'acquisition résulte de la mise en œuvre de diverses activités cognitives, dont certaines seulement sont mentales. C'est le sous-produit des activités de compréhension, des processus de mémorisation sélective concernant les résultats de l'action, des inférences faites à partir des éléments mémorisés : pour former et vérifier des hypothèses, généraliser des résultats, reconnaître, après avoir résolu un problème, qu'il fait partie d'une classe de problèmes pour lesquels on a une procédure.

Cette idée peut paraître paradoxale dans la mesure où l'apprentissage est souvent confondu, en situation scolaire, avec la mémorisation des textes. Nous verrons qu'en fait l'acquisition de connaissances peut s'analyser à partir des seules activités de compréhension, mémorisation et inférence.

Le point de vue cognitiviste sur l'apprentissage insiste sur l'importance des connaissances antérieures : une connaissance ne se construit pas à partir de rien, cette construction suppose une connaissance existante. Ce point de vue rompt avec la tradition behavioriste dans laquelle l'apprentissage est un processus cumulatif, qui ajoute à l'existant, sans qu'il y ait d'interaction avec ce qui existe déjà : ce qui est construit ne dépend pas de ce qui existe et ne remet pas en cause ce qui existe. L'importance qu'ont les connaissances existantes pour les nouvelles acquisitions découle du rôle fondamental qu'elles ont dans la construction des représentations et de l'idée que l'acquisition passe nécessairement par ces représentations.

Le point de vue cognitiviste concerne les acquisitions symboliques, celles qui reposent sur des significations dont le support est généralement le langage naturel, parfois des langages spécialisés comme les langages formels ou les langages techniques. Il suppose acquises les significations élémentaires : il laisse entier le problème de la construction de ces dernières et notamment les processus de catégorisation qui jouent un rôle fondamental dans la construction de ces significations.

## L'ERREUR

---

ARENILLA, GOSSOT, ROLLAND, ROUSSEL, *Dictionnaire de pédagogie*, Ed. Bordas (2000)

---

D'une manière générale, nous pouvons appeler « erreur » une réponse non conforme à ce qui est attendu est donné comme vrai. (...).

### L'erreur vu négativement

...La cause de l'erreur peut être attribuée à une défaillance de son auteur dans le domaine du comportement (attention) ou des capacités (savoirs, raisonnement). Cette acception, usuel dans le domaine scolaire, tend à mettre l'accent par exemple sur le mauvais travail de l'élève qui « n'apprend pas ses leçons » ou « ne fait pas attention ». On comprend que, dans ce cadre, l'erreur prenne une connotation morale en devenant une « faute

». Cette attitude a souvent pour effet d'occulter la valeur fonctionnelle de l'erreur.

Une autre raison d'échapper à l'interrogation sur le rôle positif de l'erreur semble liée à des normes institutionnelles d'évaluation du travail de l'élève d'une part, de conduite de l'action du maître d'autre part. Ainsi, la valorisation excessive qui peut être accordée à l'évaluation sommative se nourrit de la fréquence des erreurs comme indicateur principal et descripteur patenté : la mauvaise note devient la sanction légitime de l'élève qui a produit... Trop de fautes. La réussite scolaire jugée à l'aune des bonnes notes implique le marquage de les chèques par les mauvaises notes. (...)

Que l'erreur apparaisse comme incongrue tient aussi aux représentations que l'élève le maître partage à propos des caractéristiques formelles du travail scolaire « bien fait ». Comme un artisan, l'écolier doit graver par ses écrits et la quintessence de son œuvre qui ne doit supporter ni rature, ni rectification. De la période tâtonnante ou les erreurs pouvaient rendre compte des essais infructueux effectués par l'élève, il ne reste qu'un brouillon qui, comme son nom l'indique, révèle une sorte de chaos initial dont l'aspect négatif doit disparaître et être rapidement oublié. Bien des pratiques pédagogiques n'apportent pas, entre le temps de la leçon est celui du corrigé-type de l'exercice d'application, la place centrale qui revient au temps « pour l'erreur ».

### *L'erreur dans une conception positive*

dans une conception positive, l'erreur traduit les incertitudes du cheminement de l'élève vers l'appropriation de connaissances. Cet itinéraire est semé d'embûches quand les acquis de base sont insuffisamment consolidés et dans ce cadre, l'erreur constitue, pour le maître, un indice important du savoir initial de l'élève ; elle traduit les manifestations des obstacles qu'ils rencontrent et invitent alors le maître à procéder à des adaptations de sa pédagogie ; l'erreur prend ainsi une place déterminante dans la mise en œuvre du contrat didactique. (...).

L'accès à la connaissance passe par l'identification des conceptions erronées et leur remplacement par des conceptions correctes. L'erreur occupe donc une place essentielle dans le processus d'appropriation de la connaissance et son rôle, dépouillé de l'empreinte morale qui l'accompagnait trop souvent, se trouve valorisée.

---

## DIDACTIQUES DES SCIENCES

---

Jean-Pierre ASTOLFI, *L'œil, la main, la tête - Expérimentation et apprentissage*. (*Cahiers Pédagogiques*, n°409, décembre 2002)

---

### Pour quoi expérimenter en sciences ?

(..) La question se pose de savoir pourquoi les professeurs de sciences restent si attachés au caractère expérimental de leur enseignement. (...) les raisons le plus souvent données par les professeurs à l'occasion d'enquêtes répétées sont les suivantes : cela « motive les élèves » et cela permet de les « rendre actifs ». Tout est dit. On notera que par de telles réponses, on glisse du registre épistémologique au registre psychologique. Autrement dit, il s'agit moins de faire des élèves des « savants en herbe » en les initiant aux vraies démarches de

la recherche que d'optimiser le processus d'apprentissage tel qu'on le conçoit pour la classe.

Le modèle pédagogique sous-jacent à de telles pratiques, s'appuie donc sur les notions d'activité comme de motivation, lesquelles sont à la fois les plus banalisées qui soient dans les discours éducatifs, en même temps que les plus ambiguës dès qu'on cherche à les approfondir. Il nous faut donc les reprendre l'une après l'autre, et l'on voit bien qu'on s'écarte ainsi du cas particulier de l'enseignement scientifique duquel nous sommes partis.

#### Action, activité, opération, activisme

La notion d'activité, issue de l'éducation nouvelle, apparaît comme un antidote efficace contre le dogmatisme et le verbalisme. On peut y reconnaître deux acceptions, qui ne se recouvrent qu'en partie : la classe vivante et le matérialisme pédagogique. La classe traditionnelle est placée sous le signe de la passivité et il est de bon ton, comme on dit, de faire « participer » les élèves. La classe « active » s'oppose en quelque sorte à la classe « assise », pour ne pas dire assoupie. Mais **les choses sont-elles si simples ?** D'abord on sait bien qu'il existe des formes de réceptivité très attentives et dynamiques tout autant qu'il existe des formes d'activisme très brouillonnes et aveugles. En classe, bien des mains sont levées trop vite, qui gagneraient à mieux élaborer mentalement ce qu'elles s'approprient à exprimer « brut de décoffrage ». Personne évidemment ne revendique le retour au silence dans les rangs. Mais si la mise en avant de l'activité des élèves a certainement rempli une fonction critique très positive à un moment où leur parole était bloquée, elle risque de masquer des questions plus profondes maintenant qu'elle fonctionne comme une nouvelle doxa.

L'autre dimension de l'activité est également sympathique, puisque c'est celle d'un refus de l'**opposition factice entre concret et abstrait**. La manipulation serait la clé décisive de la compréhension, et l'appui sur l'effectuation matérielle des choses en faciliterait presque naturellement l'intellection. La notion d'activité renvoie ici à l'idée piagétienne d'un « dialogue avec les objets », aussi bien qu'au « tâtonnement expérimental » de Freinet. Mais, là encore, suffit-il de « faire pour apprendre », comme peut le laisser entendre la formule trop simple de Charpak : « la main à la pâte » ? Certes, les enfants ne sont pas de purs esprits et le recours au concret a ses vertus, mais tout apprentissage authentique suppose que d'une façon ou d'une autre, on négocie avec eux une rupture épistémologique : celle qui fait passer de questions intéressées (pragmatiques) à des questions désintéressées (spéculatives), celle qui mène de problèmes pratiques à des problèmes théoriques. Il s'agit ni plus ni moins que de remonter « des mains (et des yeux) jusqu'à la tête ».

Bien des élèves effectuent (...) consciencieusement les actions didactiques exigées d'eux, à la manière d'un mode opératoire respecté, mais sans que cela suffise à garantir qu'ils accomplissent les opérations mentales correspondantes. Encore moins qu'ils s'engagent et se projettent personnellement dans l'activité conduite. À coup sûr, les bénéfices didactiques seront très différents.

Plus concrètement, on peut penser ici au statut extrêmement ambivalent des exemples dans l'enseignement.

Bien sûr qu'il faut des exemples ! Mais pour l'enseignant, ceux-ci n'ont qu'un caractère transitif et transitoire, dans la mesure où ils ne sont que des supports intermédiaires, introduits dans le but d'atteindre un objectif consciemment visé. Pour l'élève au contraire, l'exemple risque à tout moment d'emplir tout l'espace mental en se substituant à la notion. D'abord parce que temporellement, il occupe l'essentiel de la séance didactique et que, trop souvent, la cloche n'est pas loin de sonner quand viendrait le moment de généraliser. Sur-tout, parce que conceptuellement, l'élève doit s'en débarrasser pour comprendre. C'est ce que fait de son propre chef le bon élève, capable de *se dégager* des activités scolaires autant que s'y *engager*, parce qu'il est en mesure de « dé-didactiser » ce qui a été didactisé pour lui. Il extrait les informations centrales de la leçon, en se disant : « Ah voilà, j'ai compris, c'était donc pour en arriver là ». Tout ça pour ça... !

Il faudrait ici interroger la norme scolaire actuelle qui impose la méthode inductive (de l'exemple au concept) pour se démarquer de la méthode déductive (du concept à l'exemple), jugée trop traditionnelle. L'intention est louable, mais trop d'élèves en restent ainsi à l'exemple... sans être en mesure d'extraire la « pépite » conceptuelle de sa « gangue », à supposer déjà qu'ils réalisent qu'il y a quelque chose à extraire. On gagnerait sans doute à diversifier les cheminements, puisque avec une approche déductive, les choses paraissent théoriques et on réclame vite des exemples, mais qu'avec une approche inductive, on croule sous les exemples sans savoir *de quoi* ce sont des exemples.

Résumons-nous : l'expérimentation est un appui incontestable dans la mesure où elle prend en compte les besoins d'action matérielle et pratique des élèves - lesquels ne sont pas de purs esprits - et où elle leur évite d'en rester à des « savoirs de papier », mémorisés sans compréhension. Encore faut-il s'assurer que certains ne s'enferment pas ainsi dans un activisme de surface, où ils peuvent d'ailleurs fort bien se complaire, en passant du coup à côté des enjeux réels de l'apprentissage.

## **LE (SOCIO-) CONSTRUCTIVISME EN DÉBAT**

---

Marie-Françoise LEGENDRE, *Les pédagogies socio-constructivistes : de quoi s'agit-il et où en est-on ?*, Enjeux pédagogiques N° 10 – novembre 2008

---

Si enseigner c'est faire acquérir des connaissances, on ne peut faire l'économie d'une réflexion épistémologique sur la nature des connaissances visées, ce qui en permet l'appropriation et ce qui en rend possible le réinvestissement. On considère aujourd'hui que cette réflexion doit faire partie de la base de connaissances nécessaires à l'enseignant pour éclairer ses pratiques. Certains principes fondamentaux, reliés à une vision socioconstructiviste de la connaissance, sont aujourd'hui largement reconnus. Si ces principes ne sont pas entièrement nouveaux, la manière de les traduire dans le contexte actuel de l'enseignement pose des défis particuliers qui incitent à revoir certaines pratiques. En voici quelques-uns.

Tenir compte des besoins et intérêts des élèves, ce n'est

pas y assujettir l'enseignement, mais prendre appui sur eux pour amener les élèves plus loin. C'est considérer ceux-ci dans leurs différences et leurs spécificités en reconnaissant qu'ils ne disposent pas tous des mêmes ressources et peuvent avoir besoin d'un soutien différent. C'est réguler les pratiques en fonction de leur impact sur les élèves. Prendre appui sur les connaissances antérieures des élèves, c'est reconnaître qu'ils sont porteurs d'un riche bagage de connaissances et d'expériences élaboré tout au long de leur développement. Ils intégreront d'autant mieux les savoirs enseignés qu'on fera appel à ce bagage et qu'on les aidera à établir des liens significatifs entre ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'on a pour but de leur faire apprendre.

Engager l'activité intellectuelle de l'élève, c'est considérer que l'appropriation de nouveaux savoirs n'est pas un processus passif, mais une démarche active dans laquelle l'élève est amené à mettre à profit ses outils intellectuels et à les développer. D'où l'importance de valoriser de façon indissociable l'acquisition de connaissances et le développement de démarches de pensée.

Reconnaître et exploiter le rôle constructif de l'erreur, c'est envisager celle-ci non comme le fruit de l'ignorance, mais comme l'expression d'un effort actif de la pensée qui cherche à donner du sens. Apprendre ne consiste pas seulement à intégrer de nouveaux savoirs, mais à utiliser mieux et différemment ce qu'on connaît déjà. L'erreur est doublement instructive : elle rend visible pour l'enseignant ce qui échappe à l'observation directe et elle permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il ignore.

Créer des environnements d'apprentissage riches et stimulants, c'est recourir à une diversité de ressources qui renvoient tout autant à ce qui est présent dans l'environnement physique, social et culturel qu'à ce qui est emmagasiné en mémoire. Il est donc important de faciliter l'accès à ces ressources et de mettre en place des contextes propices à leur exploitation. À titre d'exemple, il n'est ni nécessaire ni pertinent de mémoriser tous les mots du dictionnaire, mais il faut disposer de connaissances pour parvenir à faire un bon usage de cet outil. Enseigner c'est, entre autres choses, fournir à l'élève les connaissances lui permettant d'accéder à ces ressources et d'en tirer parti de façon intelligente pour répondre à ses besoins, ses intérêts, ses buts, ses projets.

Reconnaître la dimension sociale de l'apprentissage, c'est admettre que tout savoir est socialement et culturellement connoté de sorte qu'on peut difficilement dissocier l'activité cognitive de l'individu de celle de sa collectivité. Intégrer de nouveaux savoirs, c'est s'engager dans certains types d'activités et de rapports sociaux auxquels ces savoirs sont associés. D'où l'intérêt d'intégrer ces savoirs à des pratiques sociales de référence qui contribuent à leur donner du sens et à les valider. Rendre les savoirs vivants et dynamiques, c'est faire en sorte d'en élargir la portée. L'impact d'un savoir demeurera limité s'il ne se traduit pas dans des possibilités d'actions, s'il n'offre pas des outils pour guider la pensée, effectuer des choix, prendre des décisions et en évaluer les effets. L'apprentissage apparaîtra d'autant plus significatif à l'élève qu'il en percevra la contribution à la compréhension des phénomènes, à la résolution de pro-

blèmes, à la réalisation de tâches ou de projets, à la prise de décision, etc.

Il importe bien sûr de savoir repérer les pratiques permettant d'incarner ces principes, mais elles peuvent difficilement être dissociées de l'enseignant et de ses intentions éducatives. En ce sens le socioconstructivisme représente un cadre d'intelligibilité des pratiques et non un modèle à appliquer aveuglément. Il sert à donner un sens à ce qu'on fait, ce qui est beaucoup plus pertinent que d'adopter aveuglément des façons de faire auxquelles on ne peut pas donner de sens.

---

Marie-Christine BELLOSTA, *Le politique, le théoricien et le parent d'élève*, in *Quelles sont les pédagogies efficaces ?* Les Cahiers du débat 2005

---

En 1989, quand les élus ont voté ces lignes du rapport annexé à la loi : « L'élève au centre du système éducatif. L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité », la plupart ignorait sans doute que les mots « au centre » et « sa propre activité » se référaient à une théorie pédagogique déjà en application ici ou là dans les pays anglosaxons (« *childcentered activity-based learning* ») et que voter ces lignes, c'était décider que la France ferait du « constructivisme » sa doctrine d'État. Cette doctrine s'est immédiatement traduite en mots d'ordre ministériels : il ne fallait plus transmettre des savoirs mais « aider l'élève à devenir l'acteur de sa propre formation », lui « apprendre à apprendre », l'enfant étant censé « construire ses propres savoirs ». Puis, ces mots d'ordre ont pris corps dans les « programmes et accompagnements ». Dès ceux de l'école primaire (1990), il ne fut plus question que de la « construction » des savoirs par l'élève : à lui de « construire les catégories qui rassemblent ou différencient les objets », de « construire le principe alphabétique », etc..

En mathématiques, l'élève ne doit plus recevoir un enseignement explicite : on lui soumet des « situations-problèmes », on le laisse tâtonner et ne lui fournit un savoir qu'après que les élèves ont mis en commun les résultats de leurs recherches : « la résolution des problèmes est organisée par l'enseignant pour, à partir des solutions personnelles élaborées par les élèves, déboucher sur une nouvelle connaissance (notion ou procédure) ». Autre exemple, on ne donne plus de leçons de grammaire. Les élèves doivent se livrer à « l'observation réfléchie de la langue française », qui les « conduit à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. »

Ainsi, en toute matière, il est interdit au professeur d'école de partir de l'énoncé d'un savoir pour descendre à ses exemples, à ses applications ou à sa mise en oeuvre ; il est interdit à l'enfant de partir du simple pour aller au complexe, il faut qu'il parte du complexe pour « construire » le simple. Et les corps d'inspection veillent à ce que cette pédagogie soit appliquée, en stigmatisant comme si c'était un « cours magistral » tout enseignement systématique où l'on commence par énoncer de fa-

çon simple, directe et explicite la chose à savoir.

Inspirée des travaux du psychologue Jean Piaget (1896-1980), cette théorie de « l'élève au centre » postule qu'il en est des apprentissages scolaires comme des apprentissages naturels : de même que savoir marcher ne se « transmet » pas mais est « construit » par l'enfant par essai et erreur, ou de même que « le temps passe » est une connaissance qui ne s'acquiert qu'en étant éprouvée, de même, l'élève est censé ne savoir « vraiment » que ce qu'il a « découvert » et « construit » lui-même. (...)

[...] Dans le texte qu'on va lire, des chercheurs québécois expliquent quelles sont les pédagogies qui « marchent ». Ils ne se fondent pas sur des raisonnements idéologiques : ils comparent les résultats (le « rendement ») des méthodes pédagogiques qui ont été mises en oeuvre à une échelle significative sur le continent nord-américain. Ils s'appuient, entre autres, sur la plus vaste expérimentation de l'histoire de l'éducation: l'expérience *Follow Through*. Lancée en 1967 par le président Johnson dans le cadre de sa Guerre à la Pauvreté, elle a consisté en ce que 70.000 élèves, répartis en plusieurs groupes, ont été formés, pendant plusieurs années, selon des pédagogies différentes ; à l'issue de quoi, on a comparé les performances des diverses populations d'élèves. (...)

*Qu'en conclure ?*

1. Qu'on n'est pas victime d'une illusion quand, en l'absence de tout bilan officiel, on avance l'opinion que la pédagogie mise en oeuvre depuis 1989 donne de bien mauvais résultats, quand on la juge largement responsable du développement de l'illettrisme et de l'inculture, quand on estime qu'elle a ralenti les apprentissages, ou qu'elle a entravé plus que jamais l'accès au savoir des enfants des milieux les plus défavorisés.

2. Pour rendre plus efficace le système éducatif français, il ne servira à rien de voter une loi qui promet d'assurer à tous la « maîtrise des connaissances et des compétences indispensables », si on ne vote pas, en corollaire, qu'on mettra fin au règne officiel de la pédagogie de « l'élève au centre », qui nuit à l'acquisition de cette « maîtrise ». (...)

---

Normand BAILLARGEON, « *La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique* » (2006)

La conception de la pédagogie qui s'est mise en place — ici encore depuis deux décennies environ — sous le nom de pédagogie constructiviste, est une forme particulière de pédagogie progressiste ou de la découverte, mais cette fois conforme à la conception du savoir défendue par le constructivisme. Si en effet le savoir est défini comme des structures viables que construit le sujet à partir de son expérience, il est impossible de communiquer ces structures ou de décider pour autrui de leur viabilité. La thèse ici soutenue — celle de la non communicabilité du savoir — est extrêmement forte et n'a plus rien à voir avec les préceptes de la pédagogie progressiste traditionnelle. On la retrouvera explicitement affirmée dans la littérature constructiviste, et notamment chez von Glasersfeld qui écrit : « [...] il n'est pas possible de transférer d'une tête à l'autre des significations, i.e. des con-

cepts et des structures conceptuelle. »<sup>1</sup> (...)

Si la communication du savoir est impossible, il revient à l'enseignant d'organiser des situations où l'élève va être amené à construire ses représentations viables. La pédagogie constructiviste retrouve ainsi, *mutatis mutandis*, certains préceptes des pédagogies progressistes. Mais à quel prix ? Qu'il soit important que l'élève soit actif, intéressé, motivé et ainsi de suite dans ses apprentissages, c'est là un — sinon le — truisme de la pédagogie; cependant, en convenir après avoir adhéré aux thèses relativistes et irrationalistes du constructivisme, c'est payer beaucoup trop cher pour acquérir ce que tous les pédagogues, depuis Montaigne, Rousseau et tous les autres vous diront de toute façon, et souvent beaucoup mieux et plus clairement. Qui plus est, sur ce qu'il faut tirer de ce principe en pratique, la position constructiviste ne peut, logiquement, que rester muette : puisque la théorie en question suppose que l'enfant (ou tout apprenant) ne peut pas ne pas être actif dans la construction de son « savoir », il s'ensuit qu'il l'est de toute façon quoique fasse le professeur — fut-ce un cours magistral, ou tout ce que vous voulez.

Il faut souligner ici que les recherches menées sur les méthodes pédagogiques convergent massivement pour inviter à conclure que, sur tous les plans, les méthodes traditionnelles d'instruction sont préférables, surtout pour les plus démunis culturellement. (...) L'instruction systématique, la présentation ordonnée de savoirs, la correction des erreurs par l'enseignant, la répétition, l'appel à la mémoire, le développement d'automatismes, la connaissance et la maîtrise d'un grand nombre de faits, l'exercice, sont autant d'éléments indispensables de l'apprentissage et de la compréhension, et sont les incontournables préalables à l'atteinte de ces grands et nobles objectifs que disent viser les réformateurs mais en faisant l'économie de ces détours : la pensée critique, la créativité, l'autonomie et ainsi de suite.

Le projet *Follow Through*, scandaleusement peu connu, est une pièce importante de l'argumentaire des traditionnalistes. Ce projet est une des plus sérieuses, des plus longues et des plus coûteuses expérimentations jamais réalisées en sciences sociales. Des cohortes d'enfants ont été suivis des années durant et on a systématiquement comparé plusieurs méthodes pédagogiques. Or une méthode traditionnelle, *Direct Instruction*, a remporté la palme haut la main sur toutes ses concurrentes progressistes et sur toutes les variables mesurées, y compris en ce qui concerne l'estime de soi et d'autres dimensions affectives dont il faut dès lors conclure qu'elles tiennent d'abord et avant tout à l'apprentissage de savoirs. Cette méthode s'est en outre avérée tout particulièrement efficace avec les enfants des milieux défavorisés, lesquels, notons-le, n'ont pas ce luxe des familles culturellement et économiquement favorisées de pouvoir trouver hors de l'école ce que celle-ci ne dispense plus.

Cette recherche — et de nombreuses autres — contredisent littéralement les fondements de l'actuelle réforme en éducation. Il est terrible que leurs conclusions ne soient pas plus connues et discutées. Pour le dire en un mot, ces recherches montrent que l'instruction systématique, la présentation ordonnée de savoirs, la correction des

erreurs par l'enseignant, la répétition, l'appel à la mémoire, le développement d'automatismes, la connaissance et la maîtrise d'un grand nombre de faits, l'exercice, sont autant d'éléments indispensables de l'apprentissage et de la compréhension, et sont les incontournables préalables à l'atteinte de ces grands et nobles objectifs que disent viser les réformateurs mais en faisant l'économie de ces détours : la pensée critique, la créativité, l'autonomie et ainsi de suite.

La psychologie cognitive, elle aussi, invite à s'opposer aux recommandations des réformateurs et à prôner une instruction raisonnée et directe, à tout le moins pour les apprentissages disciplinaires qui se font au primaire et au secondaire, et cela pour toutes sortes de raisons. J'en donnerai simplement deux ici, qui ne sont pas controversées, et qui contredisent littéralement les principes de la pédagogie postmoderniste que nous proposent les constructivistes. Le premier est ce paradoxe du savoir qui fait qu'on n'apprend que si l'on sait déjà des choses (Platon, dans le *Ménon*, a magnifiquement anticipé ce résultat de la recherche contemporaine) : il faut donc donner du savoir pour rendre savant et commencer tôt et le faire systématiquement. Le deuxième tient au fonctionnement même de notre mémoire à court terme (la mémoire de travail) qui, ne pouvant traiter que sept plus ou moins deux objets à la fois (les psychologues cognitifs appellent cette limitation le nombre magique), ne peut s'émanciper de cette contrainte que si elle peut s'appuyer sur une réserve de règles — au fond des automatismes, qu'il faut pratiquer jusqu'à la maîtrise — et de schémas — c'est à dire des faits et des savoirs, qu'il faut apprendre.

---

Philippe PERRENOUD, *Constructivisme : confusion et mauvaise foi*, in *Enjeux pédagogiques* n° 10 – nov. 2008

---

Devenu la bête noire des antipédagogues, le constructivisme est depuis quelques années évoqué par des gens qui ne savent pas de quoi ils parlent, qui n'ont rien lu, qui n'ont aucune formation en sciences humaines. Des gens qui ont juste besoin d'un bouc émissaire pour dénigrer les pratiques nouvelles et restaurer l'école d'avant-hier, celle qui les rassure, celle qui met le savoir et l'autorité au centre, comme si cette formule magique résolvait le moindre problème.

Qu'est-ce que le constructivisme ? Un ensemble de théories qui répondent à la question de savoir *comment on apprend*. Dans leur détail, les réponses diffèrent, avec une trame commune : apprendre est une activité du sujet, on ne peut pas apprendre à la place de quelqu'un, on ne peut que favoriser son activité, lui donner un sens, la soutenir, par une médiation, une didactique, une pédagogie, bref l'organisation de situations d'apprentissage.

Cette activité, mentale, est de l'ordre d'une réorganisation, d'une reconstruction de nos cartes cognitives personnelles, parfois des représentations sociales dont elles participent. Prenons un exemple simple : durant son cursus scolaire, un élève apprend les nombres entiers, d'abord ceux qui correspondent à une collection qu'on peut visualiser, puis les dizaines, les centaines, les milliers. Un jour, on introduit les nombres décimaux, puis

les nombres réels, par exemple  $\pi = 3,1416\dots$  un nombre entier suivi d'une infinité de décimales. Troublant. On introduit aussi les nombres négatifs : plus rien à voir avec une collection qu'on peut dénombrer. Et, dans l'enseignement secondaire, les nombres complexes, qui permettent de calculer la racine carrée d'un nombre négatif, alors qu'on a appris jusque-là, d'ailleurs avec étonnement, que le carré d'un nombre négatif est positif... Chacune de ces avancées ruine les certitudes acquises préalablement, met les intuitions en crise et oblige à une reconstruction, qui fait des connaissances précédentes un cas particulier d'une théorie plus générale. [...] Les diatribes des antipédagogues ont peut-être le mérite – c'est bien le seul – de mettre en garde contre un constructivisme approximatif, un constructivisme qui justifierait simplement de faire jouer, de faire parler, de faire agir les élèves, sans savoir ni même se demander en quoi cela pourrait les aider à construire des connaissances. « Des poissons rouges dans le Perrier » était le titre de l'un des premiers ouvrages à succès stigmatisant les pédagogies actives. L'auteur se gaussait d'un instituteur qui avait plongé un poisson rouge dans de l'eau gazeuse et proposait à ses élèves d'observer ce qui allait se passer. [...] Plutôt que de polémiquer sur le constructivisme comme théorie de l'apprentissage, on ferait mieux de se demander *comment éviter ses applications simplistes et inefficaces*, aussi généreuses et sympathiques soient-elles. Le constructivisme ne relève pas des droits ou du respect de l'enfant comme personne, ni du souci de son bonheur présent. Ce n'est ni une valeur humaniste, ni une vision de classe moyenne, ni une intuition de pédagogues visionnaires. C'est un produit de la recherche en sciences humaines, un produit complexe, qui n'est pas accessible sans formation.

Aucune perspective ne peut prétendre apporter de solution universelle à tous les défis auxquels sont aujourd'hui confrontés les enseignants dans l'exercice d'une profession complexe. Il en va de la perspective socioconstructiviste comme de n'importe quelle autre perspective. Elle n'a pas la prétention de tout expliquer. Qu'on puisse la critiquer, en mentionner les limites dans telle ou telle circonstance, soit ! Mais encore faut-il en connaître les tenants et les aboutissants, au risque de dénigrer ce que l'on ne comprend pas. Il est certes utile de mettre en garde contre les dérives liées à son incompréhension et à ses mésusages. Ce n'est pas le socioconstructivisme qui est critiquable, mais les effets pervers d'un socioconstructivisme mal compris et mal transposé. Aucune perspective n'est à l'abri de telles déformations.

## QUELLE AUTORITÉ AUJOURD'HUI ?

### • Pouvoir et légitimité

---

Max WEBER, *Économie et Société*, 1921. Plon, 1971.

---

" [...] Nous entendons par « domination » [...] la chance, pour des ordres spécifiques (ou pour tous les autres), de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus. [...] Tout véritable rapport de domination comporte un minimum de volonté d'obéir, par conséquent un intérêt, extérieur ou intérieur, à obéir. [...]

Il faut distinguer les formes de domination suivant la re-

vendication de légitimité qui leur est propre. Pour cela, il importe de partir de rapports modernes, donc connus.

Il y a trois types de domination légitime. La validité de cette légitimité peut principalement revêtir :

1) Un caractère *rationnel*, reposant sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens (domination légale).

2) Un caractère *traditionnel*, reposant sur la croyance quotidienne en la sainteté de traditions valables de tout temps et en la légitimité de ceux qui sont appelés à exercer l'autorité par ces moyens (domination traditionnelle).

3) Un caractère *charismatique*, [reposant] sur la soumission extraordinaire au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la valeur exemplaire d'une personne, ou encore [émanant] d'ordres révélés ou émis par celle-ci (domination charismatique) [...]. "

### • Sur quoi fonder l'autorité dans l'école à l'âge démocratique ?

Alain RENAUT, *La Fin de l'autorité*, Flammarion, 2004

L'un des problèmes les plus complexes des sociétés contemporaines est ainsi celui de savoir comment conserver ou redonner de la consistance à des pouvoirs qui doivent s'exercer aujourd'hui, de plus en plus, d'égal à égal, entre des êtres humains proclamés comme libres et égaux en droits. Question incontournable puisque, sauf à recomposer son autorité ou à trouver une autre forme de consistance, chacun de ces pouvoirs semble voué à deux écueils : soit accepter sans limite sa fragilisation au point de se dissoudre, soit ne trouver comme moyen de se renforcer que le recours à des modes de domination autoritaires. (...)

Dans son essai sur l'éducation, Arendt tissait un lien étroit entre la dynamique de l'égalisation et la crise de l'autorité (...) Les progrès de l'égalité y étaient à ses yeux en voie d'introduire un « nivellement » qui s'opérait « aux dépens de l'autorité du professeur et au détriment des élèves les plus doués », en effaçant de plus en plus la différence, aussi bien entre professeurs et élèves, qu'entre les élèves ou les enfants eux-mêmes. (...) Confrontée à ce problème de principe, l'analyse qu'avait tentée Arendt de la crise de l'éducation, en y voyant (à mon sens fort justement) une crise structurelle des sociétés démocratiques, cédait toutefois à certains excès dans l'appréciation des données de l'interrogation. Excès regrettables, à mon sens, parce simplificateurs. Quel sens notamment y avait-il à écrire que la situation des enfants, dans ce contexte de crise, serait devenue « pire qu'avant » ? Car, si je puis dire les choses sans détour : avant quoi ? (...)

L'autonomisation de l'enfance, considérée plus largement, pourrait-elle nous apparaître comme un fléau ? N'accorderons-nous pas qu'elle a aussi quelque chose à voir avec la reconnaissance de l'enfant lui-même (en tant qu'individu) comme n'étant pas un objet ni un animal, mais d'ors et déjà une sorte de « sujet » ? (...)

A beaucoup d'égard, en effet, la relation entre adulte et

enfants s'est inscrite elle aussi, au fur et à mesure que se déployait la modernité, dans ce régime du « même » [i.e. reconnaissance de « l'autre » qu'est l'enfant comme « même », comme « égal paradoxal »]. Y a puissamment contribué un véritable travail de « laïcisation » du pouvoir éducatif, qui aura consisté à dépouiller de son caractère jadis sacro-saint l'autorité du monde des adultes et à faire que la distance s'amenuise entre les enfants et ce monde. Ce travail a concerné au premier chef, je rappellerai plus loin selon quelles phases, la désacralisation de l'autorité paternelle, virtuellement parallèle à la désacralisation de l'autorité du mari dans le couple....

Dans nos relations effectives aux enfants, le critère d'âge a, de fait, perdu de plus en plus le caractère discriminatoire dont les plus nostalgiques d'entre nous estiment que nous aurions besoin pour préserver les relations vécues sur le mode de la dissemblance, de l'asymétrie ou de la non-réciprocité comme c'était le cas dans les sociétés traditionnelles. (...)

D'un côté, en effet, nous ne pouvons plus exclure celui-ci du statut de « semblable » qui revient, dans les sociétés démocratiques, à chaque individu conçu comme un « autre moi-même ». En conséquence, nous instaurons avec l'enfant, à l'école comme en famille, des relations qui, de fait, se développent de plus en plus sur des bases d'égalité (par exemple en nous interdisant le recours aux « moyens » autoritaires de domination que constituaient naguère les châtiments corporels).

D'un autre côté cependant, ce régime de la similitude se révèle difficile, voir impossible à pratiquer jusqu'au bout, dans tout ce qu'il implique, tant il s'avère malaisément compatible avec l'idée d'éducation et avec une relation à l'enfant qui, comme relation éducative, se fonde sur une forme de supériorité de l'éducateur vis-à-vis de l'éduqué (...).

C'est la prise au sérieux de cette aporie qui m'incite à accorder qu'il est effectivement possible de désigner cette situation, sans pathétique superflu, comme celle d'une « crise de l'éducation ». Je le fais avec la conviction que cette crise résiste à tous les schémas simplificateurs qu'on nous propose pour la surmonter. – par exemple quand on soutient qu'il suffirait en l'occurrence de « rétablir l'autorité » des parents et des éducateurs, sans réfléchir spécialement ni aux modalités d'un tel rétablissement ni plus précisément à ce qu'ainsi on rétablirait (...)

Une fois surgies les intuitions qui se sont sédimentées dans les *Déclarations des droits de l'homme* de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle [i.e. la conviction que tous les êtres humains naissent libres et égaux en droits], comment imaginer qu'elle eussent pu être abandonnées ? Première hypothèse invraisemblable, donc, à laquelle cèdent, au-delà d'Arendt, tous les tenants modernes du discours réactif (...) Envisager alors, pour échapper à cette invraisemblance, que la relation éducative pouvait demeurer comme une sorte d'îlot d'univers traditionnel dans un monde où s'affirmaient partout ailleurs les valeurs d'égalité et de liberté, c'est substituer une autre invraisemblance à la première. L'hypothèse caressée par l'antimodernisme éducatif, en particulier quand il appelle à sanctuariser l'école pour la soustraire à ce qui régit le reste du monde humains, s'apparente cette fois çà une

illusion rétrospective (...)

### **Confronter les possibles (...)**

La première démarche, appelons-la conservatrice, serait axée sur la défense de ce qui subsiste de « traditionnel » dans l'école. (...) Cette configuration de l'éducation qui peut être invoquée dans le cadre familial à l'égard d'un certain nombre de norme ou valeurs) renvoie à quelque chose comme une tradition du savoir. Quand nous inculquons à l'enfant les grands principes du respect d'autrui, nous lui transmettons ce que nous savons, avec le sentiment de relayer des acquis aussi peu négociables en matière de civilité et même de civilisation que lorsque nous lui apprenons, là encore comme autant d'acquis (...) les règles de grammaire ou les tables de multiplication. Dans les limites où une telle transmission / tradition est encore compatible avec la liberté reconnue aux destinataires du savoir, sans doute existe-t-il là une figure de l'autorité sur laquelle nous pouvons encore songer à nous appuyer (...) reste que l'appui sur cette figure de l'autorité sera, par définition, aussi précaire dans l'espace de l'école (ou de la famille) qu'il l'est devenu dans l'espace de la cité, s'il n'intègre pas les exigences de l'univers démocratique. (...)

L'autre démarche à envisager touche à la question difficile de savoir jusqu'à quel point la refondation contractuelle du pouvoir d'éduquer et des pratiques où il s'exerce est compatible avec les données de la relation familiale et scolaire. Une telle contractualisation est souvent envisagée aujourd'hui comme une issue à l'actuelle crise de l'autorité, en particulier dans le camp « progressiste », du moins quand il sait ne pas céder aux mirages troubles de la séduction et du charisme

### **• désordre scolaire ; juste discipline et sanction**

---

Mireille CIFALI. *Le lien éducatif*. Contre-jour psychanalytique, PUF, 1994

---

Un groupe qui arrive à travailler ensemble a pu réguler ses énergies primitives et les polariser vers la créativité. Faire toujours travailler des enfants en groupe peut provoquer des effets pervers, peu dynamiques pour tel ou tel élève. On espère ainsi dynamiser leur apprentissage par une confrontation mutuelle, mais on peut aboutir aussi à le faire échouer par des phénomènes passionnels. Une coopération dynamique, une créativité autour d'une tâche, une intelligence nouvelle qui sourd des confrontations est nécessaire pour dépasser les limites de chacun; mais la chimie est fragile, que la passion peut détruire.

Faire comme s'il était naturel de vivre ensemble, de faire groupe laisse le plus primitif resurgir pour l'un ou pour l'autre. C'est aussi ne pas comprendre ce qui se passe. Dépendance, aliénation, couplage, insécurité : les laisser s'installer comme s'ils étaient inéluctables, dur apprentissage de la vie ensemble où quelques-uns paient le prix de la commodité des autres.

(...) Pour vivre ensemble, il y a des règles, des interdits, des mots dits, des assurances, des sécurités, une place à préserver même à celui qui débarque en angoisse et attaque pour n'être pas attaqué. Il importe de perdre cet espoir que l'on peut vivre ensemble en bonne entente simplement par notre bonne volonté. Tous les phénomènes

nommés - exclusion, bouc émissaire, défense, protection, exclusion, infériorisation, haine, intolérance, violence - sont présents nécessairement dans l'espace d'une classe ou d'un établissement. Il revient à l'école de s'y affronter minute après minute, même si ni notre actualité ni l'éducation n'éradiqueront ces " forces obscures ", ces ombres de nous-mêmes.

---

Mireille CIFALI. *Plaisir et refus d'apprendre, joie et violence d'enseigner : responsabilités d'aujourd'hui*, conférence faite à Yverdon le 5 février 1995.

---

Tous les métiers ont des idéaux et travaillent avec des êtres vivants qui n'y correspondent pas. (...) Si vous êtes enseignant, vous avez envie de transmettre votre savoir à quelqu'un qui éprouvera du bonheur à vous écouter, avec un désir de se l'approprier. On aimerait rencontrer des êtres vifs, curieux, actifs, beaux, intelligents, créateurs, qui nous aiment et nous apportent des gratifications narcissiques. On va rencontrer des êtres qui sont en conflit avec nous. Alors qu'on les postule ayant le goût du savoir, ils n'en veulent rien. Si nous n'avons pas interrogé notre idéalité, pas accepté qu'elle n'existe pas dans les faits, qu'elle peut certes être la nôtre mais pas forcément la leur, on va inmanquablement être pris dans la violence. Si on a clivé le bien et le mal, si nous ne savons pas que nous sommes aussi des êtres de silence, de refus, de fuite, alors on ne va pas comprendre l'autre en face.

### **Résistance**

Vous dites probablement vous aussi de nos élèves qu'ils sont démotivés, n'ont plus le goût du savoir. C'est de leur faute. A ce jeu-là, il y a toujours un coupable, et le coupable ce n'est pas moi, c'est l'autre. La délégation de responsabilités est un de nos mécanismes psychiques les mieux rodés, qui fait qu'on se déleste de notre responsabilité. S'il refuse les mathématiques, c'est qu'il n'est pas de bonne volonté ou n'est pas né sous une bonne étoile, etc., mais c'est lui. Nous avons à comprendre que dans une situation nous sommes également impliqués, et comment nous pouvons lui laisser un espace pour que quelque chose vienne de lui-même. Quand on accepte le refus, quand on dit - "Tu as raison", qu'on ne s'oppose pas à ce qui est peut-être l'envers de ce qu'on en pense, l'autre a la possibilité de venir vers vous, mais parce qu'il en a envie. Cet espace de désidérabilité d'un objet est important. Dans la relation pédagogique, c'est actuellement un des plus grands enjeux. Les enfants résistent aujourd'hui à la simple imposition du savoir. Avant on était éduqué pour ne pas résister, alors on avait d'autres stratégies - rêver, être ailleurs -, ça ne se voyait pas, donc on échappait au regard et à la maîtrise de l'adulte; maintenant peut-être les enfants disent davantage leur refus, et nous avons à faire avec cela et à retrouver le sens de l'apprendre. Leur refus n'implique pas que devons renoncer à ce à quoi on tient, à notre objet de savoir. L'adulte a à tenir sa place, en mettant en risque le savoir avant qu'un autre puisse le choisir.

Cela veut dire que ceux qui sont en opposition, en refus, ont raison de l'être à la place où ils sont. Cela ne veut pas dire que vous ayez tort à la place où vous êtes. C'est lorsqu'il nous pose les questions qui nous déboussolent qu'on risque la rencontre. Nous avons alors à accepter la

relativité de notre manière de concevoir la vie et la mort, en exprimant comment on se pense à travers une tradition sans l'imposer, sans vouloir qu'un autre pense comme nous. C'est laisser une certaine liberté : liberté du refus, de la résistance, liberté du non. C'est le plus difficile à accepter. La liberté, c'est à la fois dire oui mais également pouvoir dire non. Quand on laisse à un autre la possibilité de dire non, il peut choisir de dire: oui. Quand on veut le forcer à dire oui, et bien il dit non. Tout ce qui est imposé, - les plus beaux mots peuvent être normes -, créent l'envers s'ils ne laissent pas un espace pour s'y repérer et choisir. Une des spécificités de l'humain : sa capacité de choisir, de dire non de ce qu'on veut de lui. En éducation, on croit qu'il faut imposer pour que ça marche. Lorsqu'il y a des refus, par exemple d'accès au savoir chez un enfant, on le bombarde; par exemple s'il n'aime pas les mathématiques, on multiplie les leçons de mathématiques, papa parlera mathématiques, maman parlera mathématiques, il aura un répétiteur, et cet activisme de l'adulte le tranquillise - il fait quelque chose, on ne peut pas le taxer de passivité - mais il risque de créer chez l'autre une plus grande résistance encore.

## L'ÉVALUATION EN QUESTION

Olivier MAULINI

*Qui a eu cette idée folle - un jour - d'inventer [les notes à] l'école ? Association Agatha, débats : Abolir la note à l'école: Quels effets ? & Des notes à l'école, pour quoi faire ?(1996)*

Supprimons la note ! Abolissons ce carcan ayant tenu des générations de potaches en esclavage. Renonçons à l'évaluation chiffrée, aux calculs alambiqués de moyennes, aux impasses de la sélection arithmétique. Alors viendra le Grand Soir, celui d'une pédagogie réconciliée avec elle-même, sans carotte ni bâton. Sans note, pas de compétition malsaine, pas de hiérarchie nauséabonde. Une aube nouvelle se lèvera sur les classes: les élèves y seront plus solidaires, les enseignants plus sereins, les parents mieux informés. Le savoir retrouvera tout son sens, l'enseignement en sera différencié, les apprentissages facilités et l'échec scolaire éradiqué. Lyricisme éhonté ? Certainement. Vieille rengaine de militant pédagogue, réactivée à Genève par le processus de rénovation ? Peut-être. Rappelons ce qu'en disait par exemple Edouard Claparède en 1920:

*L'école actuelle veut toujours hiérarchiser; ce qui importe avant tout, c'est de différencier. Cette idée fixe de hiérarchie provient de l'emploi des divers systèmes usités pour aiguillonner les écoliers: bonnes ou mauvaises notes, rangs, punitions, concours, prix... Mais il est entendu que, dans l'école de demain, tous ces expédients seront mis au rancart, ou n'auront en tout cas plus l'importance d'antan. L'intérêt, tel sera le grand levier qui dispensera des autres. (Claparède, 1920, p.30)*

Ce à quoi, trois quarts de siècle plus tard, Etienne Vellas et Eric Baeriswyl ajoutent: *Le système d'évaluation actuel est un instrument de sélection incompatible avec la lutte contre l'échec scolaire. (...) L'institution doit donc aujourd'hui rompre avec une incohérence: demander aux enseignants de faire réussir chaque enfant tout*

*en exigeant l'échec de certains par le maintien d'une évaluation notée. (Vellas et Baeriswyl, 1995. p.87)*

A 75 ans de distance, les deux textes font la même analyse: les notes scolaires sont responsables de l'arbitraire sélectif. Pour Claparède, *l'idée fixe de hiérarchie pro-vient* de l'emploi des notes (et d'autres formes de concours). Pour Vellas et Baeriswyl, l'institution *exige* l'échec de certains élèves *par le maintien d'une évaluation notée*. Autrement dit, liquidons la note et l'idée même de sélection scolaire disparaîtra. Est-ce vraiment si simple ? Suffit-il de jeter le thermomètre au vide-ordures pour que la fièvre (sans parler du virus) disparaisse ? On se doute que non. Une approche dialectique du problème nous incitera plutôt à renverser la question. Et si c'était la nature sélective du système scolaire qui entraînait la hiérarchisation des performances des élèves, elle-même nécessitant l'élaboration d'un système d'évaluation *ad hoc*: la note scolaire et le calcul des moyennes ? Autrement dit: est-ce la poule qui fait l'œuf ou l'œuf qui fait la poule ? Est-ce la sélection scolaire qui inventa la note ou la note qui provoqua la sélection ? (...)

Comment assurer la réussite de chacun des élèves tout en mal notant les plus hésitants ? Injonction paradoxale dont un spécialiste de l'évaluation comme Jean Cardinet dénonce l'obsolescence en s'appuyant sur les précédents historiques: *Il ne s'agit plus maintenant de former un petit nombre de cadres compétents pour encadrer, diriger de grandes masses d'ouvriers ou de gens peu spécialisés, mais disciplinés. Il faut maintenant diffuser au contraire les compétences. Il faut qu'un maximum d'individus puissent prendre des initiatives (...). L'évaluation ne nécessite plus de classer les élèves, mais consiste simplement à savoir si chaque individu a atteint ou non l'objectif (...). Ce qui peut paraître futuriste n'est en réalité qu'un retour à une situation antérieure où (...) le bilan d'apprentissage fondait alors l'évaluation à la fois du maître et de l'élève. (Cardinet, 1991, p.3-4)*

Alors ? Le salut de l'école moderne passera-t-il par une forme de "retour vers le futur" ? Partiellement peut-être. (...) Au demeurant, faut-il le répéter, l'évaluation n'est pas la note et la note n'est pas l'évaluation. "Supprimer" les notes scolaires, sans rien imaginer en lieu et place, nous renverrait tout droit aux petites écoles de l'an mil sans qu'on voie bien la plus-value en terme d'évaluation formative, de différenciation de l'enseignement et de lutte contre les inégalités. Voilà finalement un constat plutôt rassurant: douze siècles après Charlemagne, il nous reste une école à inventer...

### Références bibliographiques

- Cardinet, Jean (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*, Neuchâtel, IRDP (Recherches).  
 Claparède, Edouard (1920). *L'école sur mesure*, Lausanne-Genève, Payot.  
 Vellas, Etienne et Baeriswyl, Eric (1995). Les cycles pédagogiques: un adieu aux notes ? in *Vers le changement...espoirs et craintes*. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire (novembre 1994), Genève, DIP, p.87-90.  
 Vial, Jean (1995). *Histoire de l'éducation*, Paris, PUF (Que Sais-Je ?).

---

*Quinze façons de démotiver en évaluant, C.R.A.P.,*

**QUINZE FAÇONS DE DÉMOTIVER EN ÉVA-**

**LUANT** -Liste établie lors de la Rencontre d'été du Crap (Cercle de recherche et d'action pédagogiques), en 2003, à Rambouillet, dans l'atelier « Évaluer sans démolir » animé par Jean-Claude Voirpy et Philippe Watrelot, paru dans un numéro consacré à l'évaluation des élèves de la revue Les Cahiers pédagogiques, n° 438, décembre 2005.

#### **L'humiliation publique**

1. Faire applaudir la classe à une faute grossière.
2. Remettre les copies par ordre de notes et ajouter des commentaires sur les personnes ou des gestes de mépris ostentatoires (jeter les copies par terre, déchirer la copie la plus faible).

#### **Les humiliations privées**

3. Souligner (en rouge) la nullité rédhibitoire de l'élève à l'occasion d'une erreur bénigne (« Cette faute paraît presque intelligente au milieu de vos déluges d'inepties »).

#### **L'arbitraire**

4. Laisser la copie totalement vierge de corrections à l'exception d'une note chiffrée
5. Accompagner la note d'un commentaire lapidaire, définitive-ment négatif (« Charabia », « Rien compris », etc.).
6. Expliquer que la note n'a de toute façon aucune valeur objective et donc refuser *a priori* toute explication et toute révision.

#### **Les corrections inutilisables**

7. Écrire le commentaire de manière illisible.
8. Écrire, en guise de commentaire, un discours abscons.
9. Écrire un commentaire qui ne s'appuie sur aucun indicateur (« manque de rigueur », « ensemble confus », « les bases ne sont pas acquises »).

#### **Les pratiques excluantes**

10. Choisir, pour l'interro, des questions hors programme pour repérer la tête de classe.
11. Choisir des questions infaisables pour rappeler qui est le prof.

#### **L'abus de pouvoir**

12. Punir l'échec par une sanction disciplinaire (« c'est nul, je vous donne un devoir supplémentaire et si vous protestez, ce sera une heure de colle »).
13. Punir l'inconduite par une mauvaise note au contrôle (« Moins deux pour le bavardage »).
14. S'appliquer à adopter un système de notation différent des autres profs (noter à l'aide d'échelles variables, utiliser des critères qui mélangent les constats de connaissance, d'attitude, de discipline, etc.)
15. Démolir la notation des collègues (« Et oui, on n'est plus dans la classe de monsieur Machin, chez moi, il ne suffit pas de remplir deux pages pour avoir la moyenne »).

---

Olivier MAULINI, *Resserrer ou justifier les classements ? L'évaluation scolaire entre deux injonctions*

---

(Article pour la revue *Diversité*. Numéro thématique « La pression évaluatrice. Quelle place pour les plus faibles ? » (N° 169, juillet 2012 - à paraître)

Que dit la recherche, qui aiderait à séparer, non le bien du mal, mais le vrai du faux ? Qu'échelles de notation

dès 8 ans, ou de satisfaction dès 6 ans, sont basées sur le même présupposé : plus le message est clair, surtout s'il est négatif, mieux les élèves, leurs parents et les maîtres seront armés pour y répondre, donc faire advenir les progrès espérés. Mais aussi que ce raisonnement n'est pas confirmé par les travaux disponibles. Les notes, par exemple, entraîneraient plutôt des conduites d'évitement, des stratégies où l'élève essaie davantage de deviner comment réussir au coup par coup, que d'apprendre durablement : « les notes motivent les élèves, mais non dans le sens attendu ; elles induisent plutôt des buts scolaires qui sont connus pour limiter la profondeur de l'investissement scolaire et la performance aux examens » (Butera, 2011, pp. 50-51). Et au delà des notes, la croyance que plus le sentiment d'incompétence est clairement installé, mieux l'élève pourra réagir et donc progresser, semble également infirmée : « près de 50% des enseignants considèrent le doute sur leurs compétences manifesté par les élèves comme un aspect positif, qui fera travailler plus fort les élèves, alors que c'est l'inverse qui se produit » (Bouffard & Vezeau, 2011, p. 33). Se méconnaître incompétent n'est *a priori* pas idéal ; mais si cela incite à s'engager dans l'apprentissage avec enthousiasme et confiance, cela peut déboucher, au final, sur bien plus de savoirs que de se sous-estimer d'emblée... En somme, qu'est-ce qui est le plus efficace : se juger clairement en échec, ou tout faire pour ne plus l'être, même sans s'en douter ?

---

Pierre MERLE, *À quoi servent les notes ? in Sciences Humaines*, Numéro Spécial, n°5, L'école en question

---

(...) Les chercheurs ont mis en évidence de nombreux biais de notation chez les correcteurs. Le premier de ces biais résulte de l'ordre de correction des copies. Les copies placées dans le premier tiers d'un paquet sont notées de façon plus indulgente que les suivantes. Tout se passe comme si, lors des premières corrections, le correcteur connaissait des hésitations sur la note à mettre et tranchait de façon indulgente. La notation d'une copie est également liée au niveau de la copie précédente. Si le correcteur vient de corriger une excellente copie, par contraste, il notera plus sévèrement la suivante. Et inversement. Enfin, si au début d'un paquet de copies, le chercheur ajoute trois copies très mauvaises, l'ensemble des notes est modifié à la hausse. Si trois bonnes copies sont ajoutées en début de paquet, l'ensemble des notes est revu à la baisse.

Un troisième biais d'évaluation tient au statut scolaire de l'élève. De nombreuses recherches, menées à la fois par des psychologues et des sociologues, sont parvenues au même résultat en utilisant des méthodologies différentes. Lorsque les professeurs pensent qu'ils corrigent la copie d'un bon élève, la note est toujours meilleure. Et inversement, lorsque les professeurs pensent noter un élève faible (1). Voilà pourquoi Bruno n'a pas dépassé 9/20 lorsque sa sœur a rédigé sa copie à sa place. Il a raison : il est catalogué comme un élève faible ne valant pas la moyenne.

Plus surprenant est le biais de notation lié à l'origine sociale de l'élève. Là encore, les études sont totalement convergentes et ne permettent pas de douter du résultat.

En sociologie, le résultat est apparu nettement en comparant les moyennes des élèves pendant l'année à des résultats obtenus à des tests standardisés de compétences. A résultats identiques aux tests de compétences, les élèves d'origine aisée sont en moyenne mieux notés par leurs professeurs que les autres élèves. Le fait pour les professeurs de connaître l'origine sociale de leurs élèves influence positivement ou négativement leurs attentes à leur égard. Le comportement des élèves d'origine aisée en classe, sans doute plus conforme à l'idéal du bon élève, est également susceptible de modifier dans un sens favorable la notation des professeurs. Les élèves d'origine aisée bénéficient d'un stéréotype positif.

Un biais de notation favorise également les filles par rapport aux garçons. De nouveau, les recherches aboutissent à des résultats stables. Pour l'instant, on n'est pas parvenu à savoir si la féminisation du corps professoral est susceptible d'expliquer cette surnotation des filles. On peut penser que l'attitude des filles en cours, par rapport aux garçons plus indisciplinés et souvent moins dociles, est un facteur explicatif. Dans les enquêtes, notamment en français, les filles déclarent bavarder moins que les garçons et apprécier beaucoup plus cette discipline. Leur comportement coopératif en classe a probablement des effets positifs sur leur notation. On peut de nouveau penser à Bruno : c'est peut-être un élève agité. Inconsciemment, devant sa copie, le professeur est influencé par son comportement. De fait, il est découragé et n'attribue pas beaucoup de crédit à son professeur et à sa notation.

Dans le même ordre d'idée, d'autres recherches ont montré un effet de l'apparence physique. Sur des copies identiques, soumises à de multiples corrections, les chercheurs avaient agrafé des photos d'identité jugées plus ou moins attrayantes. Il existe bien un effet positif de l'attractivité du visage sur la notation de la copie. Une relation inconsciente amène à associer la compétence scolaire à la beauté physique.

#### **Effet classe, effet établissement**

D'autres recherches encore ont montré un biais d'évaluation lié à l'âge de l'élève et à son statut de redoublant. A qualité égale, mesurée par des tests anonymes de compétences, les élèves redoublants et plus âgés font toujours l'objet d'une notation plus sévère. Ces élèves sont victimes du stéréotype négatif de l'élève redoublant. L'échec antérieur suggère un élève en difficulté scolaire et cette perception entraîne une sous-notation.

Il existe d'autres biais de notation qui ne sont pas liés aux caractéristiques scolaires et sociales des élèves mais au contexte de scolarisation. Le type d'établissement fréquenté en est un. Ainsi, dans les établissements regroupant des élèves de niveau scolaire faible, les notations des professeurs sont en moyenne plus indulgentes, et inversement dans les établissements regroupant des élèves de niveau scolaire fort. Dans le premier cas, cette surnotation s'explique par la nécessité pour les professeurs de ne pas décourager des élèves souvent en perte de motivation. Dans le second cas, la notation sévère permet une sursélection et assure à l'établissement sa réputation. Pour les lycées, cette pratique assure d'excellents taux de réussite au bac.

Enfin, il existe un biais de notation propre à la classe. Les professeurs ont tendance à surestimer les écarts de compétences entre les élèves à l'intérieur de leurs classes. Il en résulte, par rapport à des tests standardisés, une surévaluation des compétences des meilleurs, et une sous-évaluation de celles des plus faibles.

Même si les professeurs corrigent très consciencieusement, leurs notes ne peuvent être considérées comme une mesure fiable de la compétence de leurs élèves. C'est en l'absence de barème de notation que leurs notes sont le moins fiables. Mais le barème, s'il est donc très utile, ne supprime cependant pas l'imprécision (3). Plusieurs recherches ont montré que les correcteurs n'étaient pas fidèles à eux-mêmes : la même copie glissée dans un autre paquet n'a généralement pas la même note, y compris en mathématiques.