

Pédagogie et transmission des savoirs : les termes d'un débat en voie de dépassement ?

Bruno Robbes

*Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise/IUFM
Laboratoire EMA (Ecole, Mutations, Apprentissages)
EA 4507*

Ce texte fait suite à une conférence-débat organisée par le laboratoire « École, Mutations, Apprentissages » de l'université de Cergy-Pontoise le 15 juin 2010, où Philippe Meirieu¹ et Patrick Rayou² ont été invités à échanger à partir de la question « *Quelles contributions de la pédagogie à l'éducation et à la transmission des savoirs ?* ». L'idée de cette rencontre s'est imposée à nous et à nos deux collègues qui l'ont acceptée sans réserve, suite à la publication par Philippe Meirieu d'un compte rendu critique de l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*³. Dans ce texte au titre quelque peu provocateur (Peut-on comprendre ce qui se passe à l'école en faisant l'impasse sur la pédagogie ?⁴) et au propos parfois polémique (un ouvrage anti-pédagogique ?), Meirieu relève trois points-clés, puis pose trois objets de débat.

Le premier point concerne l'évolution de notre système scolaire vers l'externalisation-individualisation des difficultés et de l'échec scolaires. Meirieu reproche aux auteurs d'analyser non pas les pratiques mais l'idéologie conduisant au développement de dispositifs épars, remplissant des tâches essentielles pour la réussite scolaire. Confiés à des personnels extérieurs souvent peu qualifiés, ils affaiblissent le service public d'éducation en vidant l'acte pédagogique en classe de sa substance, au risque d'exonérer l'enseignant de la construction de situations d'apprentissage rigoureuses⁵. Le second point revient sur l'activité de l'élève. En observant les situations qui dérapent du fait de la toute-puissance de la tâche, Bautier et Rayou s'interdiraient de comprendre comment un élève placé dans des situations régies par un cadrage rigoureux de consignes, de contraintes et de ressources, s'approprie des savoirs dans la tension tâche/objectif. Et Meirieu de se demander si l'absence de dialogue et de toute « activité » des élèves garantirait les apprentissages. Le troisième point porte sur le rôle du langage et de l'exigence linguistique dans la constitution des difficultés scolaires, en tant qu'ils permettent ou pas aux élèves d'identifier les objets d'apprentissage et les enjeux

¹ Professeur en Sciences de l'éducation à l'université Lyon 2, chercheur et pédagogue engagé, ses travaux portent avant tout sur le patrimoine pédagogique de l'Éducation nouvelle et l'actualité de ces pédagogies, dans la mesure où elles peuvent aider l'enseignant aux prises avec les difficultés du métier à penser ses pratiques et à y trouver des éléments de réponses aux questions essentielles qui se posent.

² Professeur en Sciences de l'éducation à l'université Paris 8, membre du laboratoire Circeft-Escol, il explore la problématique du rapport au savoir selon une approche sociologique qui prend en compte les discours et les pratiques des acteurs, l'observation des situations dans lesquelles ils évoluent compte tenu des mutations institutionnelles et sociétales actuelles.

³ Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

⁴ Meirieu, P. (août 2009). Peut-on comprendre ce qui se passe à l'école en faisant l'impasse sur la pédagogie ? (pp. 1-12). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. http://www.meirieu.com/COMPTE-RENDUS_OUVRAGES/compte_rendus_ouvrages.htm (Page consultée le 30 septembre 2009).

⁵ Meirieu invite à l'étude plus précise de l'efficacité des différents dispositifs d'aide aux élèves en difficulté scolaire, dans et en dehors de l'école. Sur ce dernier point, on peut lire Glasman, D. (septembre-octobre 2010). Le rôle préventif des dispositifs d'aide en dehors de l'école. *Informations sociales*, 161, 58-65.

cognitifs des tâches et situations, de mettre en œuvre le registre d'activité cognitive et langagière et les habitudes de travail correspondantes. Bautier et Rayou soutiennent que l'enseignant qui privilégie le registre conversationnel à un vocabulaire scolaire spécifique empêche ses élèves d'accéder à de véritables objets de savoirs. Selon Meirieu, en semblant demander à l'enseignant de choisir le registre scolaire plutôt que celui de l'élève, les deux chercheurs évacueraient la véritable dynamique de l'acte pédagogique et l'exigence linguistique dont elle est constituée (reformulation ; recherche de la précision, de la justesse, de la rigueur et de la vérité).

Quant aux objets mis en débat, le premier porte sur les rapports entre socialisation et apprentissages. En commentant la description qu'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou font d'un « collège pacifié » aux activités culturelles de toutes sortes mais aux résultats très décevants en terme de réussite scolaire (p. 31-33), Philippe Meirieu poursuit la réflexion : les élèves de cet établissement n'acquièrent-ils pas des compétences peu prises en compte par l'Éducation nationale ? Mais aussi, pour quelles raisons les « activités pédagogiques » pratiquées ne donnent-elles pas lieu à une amélioration des niveaux scolaires des élèves ? Sont-ce ces activités en elles-mêmes qui sont en cause ou la façon dont elles sont ou non intégrées au curriculum ? Le second objet concerne la pratique du « débat » et à travers elle, les modalités d'acquisition d'un « savoir critique » par rapport à un « savoir », le fait que l'enseignant s'appuie sur des documents (textes) ou sur des techniques précises et rigoureuses (travail collectif et individuel préalable, prise de notes et relevé des arguments, organisation stricte du groupe) pour conduire des débats. Meirieu admet que ces préconisations n'ont pas toujours été suivies, sans doute en partie pour marginaliser une pratique peu académique. Le troisième aspect s'intéresse à l'articulation entre l'implication personnelle des élèves et la nature des exigences scolaires. Cette question centrale du livre l'est aussi pour la pédagogie. Meirieu salue sur ce point l'insistance de ses collègues : « *d'une part, aucun apprentissage ne peut se faire sans l'engagement d'un élève concret : (...) on ne peut faire abstraction par décret de « l'expérience de l'élève... Mais, d'autre part, il est vrai que la rétention des élèves dans leur univers quotidien, au prétexte de les mobiliser plus facilement, joue, bien évidemment, un rôle éminemment antidémocratique* » (p. 8). Considérant que la construction des savoirs requiert la mise en place d'une dialectique complexe entre divers pôles (investissement affectif/modélisation cognitive, savoirs du quotidien/formalisation rationnelle, croire/savoir, implication/objectivation) et rappelant qu'il a toujours défendu la mobilisation des élèves sur des objets culturels forts articulés à des savoirs scolaires, il récuse les oppositions – trop statiques à ses yeux chez Bautier et Rayou – entre implication et formalisation, qui ne permettent pas des mises en tension fécondes au plan pédagogique. Au final, c'est la problématique du transfert des connaissances dans ses rapports au contexte qui est ici posée.

Après ces propos, il semblerait légitime de proposer une lecture plus informative de l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, par exemple à travers la note que Mathias Millet en a fait dans le *numéro 172* de la *Revue française de pédagogie*⁶. Celui-ci y précise la notion centrale de malentendu, dont l'« *intérêt heuristique est d'éviter de réduire les difficultés scolaires à des incapacités cognitives ou à un désintérêt scolaire des élèves* », en considérant « *les différences d'apprentissage comme des « constructions conjointes » de l'enseignant et de l'élève, en confrontant les situations mises en place par les enseignants pour apprendre et les interprétations ou détournements qu'en font les élèves* » (p. 133). Il insiste aussi sur d'autres dimensions : les conséquences de la scolarisation de masse – avec la transformation des matrices scolaires qu'elle engendre – sur le brouillage de la forme scolaire

⁶ Millet, M. (juillet-août-septembre 2010). BAUTIER Élisabeth & RAYOU Patrick. *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. *Revue française de pédagogie*, 172, 133-134.

aux niveaux curriculaires et pédagogiques ; les effets de la levée de certains obstacles sociaux en termes de responsabilisation et d'individualisation de l'échec scolaire.

Mais notre texte va se centrer sur les contenus des propos tenus lors de la conférence-débat, en commençant par ceux de Patrick Rayou qui apporte des réponses aux divers points soulevés. Précisons tout d'abord comment la conférence s'est organisée. Au préalable, nous avons posés à nos deux intervenants des questions communes d'une part et des questions propres à chacun d'autre part⁷, l'objectif étant de mettre en évidence avec le plus de clarté possible leurs points de divergences, mais aussi leurs points d'accord. Ces deux dimensions seront présentes au long du texte, à partir du point de vue que chaque chercheur a pu exposer pendant une trentaine de minutes d'une part, des brèves réactions de chacun à l'exposé de son collègue d'autre part.

1. Intervention de Patrick Rayou

1.1. Une étude des pédagogies en actes

Patrick Rayou se défend d'avoir écrit un ouvrage anti-pédagogique, au sens où lui et Elisabeth Bautier ne s'intéressent pas à des pédagogues ou à des pédagogies en particulier, ne défendent pas des idées pédagogiques contre d'autres. Au contraire, un point fort de l'ouvrage – et l'un des aspects du malentendu avec Philippe Meirieu tient peut-être à cela – est qu'il porte non pas sur des discours pédagogiques, mais sur les pédagogies en actes en tant qu'élément intervenant dans les situations éducatives étudiées. La pédagogie est porteuse d'idées régulatrices, d'où son pouvoir utile d'insurrection. Ce niveau de l'utopie n'est pas celui qui est en jeu dans l'ouvrage. Ce n'est pas un livre anti-pédagogique, mais un livre anti « mode pédagogique ».

Cette première remarque soulève la question préoccupante selon Rayou – car non définitivement soluble – de la place de la pédagogie dans les sciences de l'éducation. À propos de la pédagogie, Alain Marchive distingue trois niveaux⁸ : le discours général sur l'éducation (les cours de pédagogie universitaire), la simple manière d'enseigner (la pédagogie du professeur), enfin une forme intermédiaire (réflexion sur l'action) (p. 9). Cette dernière renvoie à la définition d'Émile Durkheim lorsqu'il définissait la pédagogie comme une théorie pratique. La pédagogie n'est donc pas une science, mais une réflexion instruite, informée, alimentée notamment par les sciences de l'éducation en vue de fournir à l'éducateur des idées qui le dirigent. En ce sens, Rayou ne récuse nullement l'usage du terme « pédagogie » et fait trois remarques à l'appui de son propos. Premièrement, les travaux actuels sur la professionnalisation des enseignants (malgré les critiques faites de cette notion) prennent acte du fait que le métier d'enseignant ne peut plus être seulement administré ni programmée, qu'il fait appel à de la délibération et que celle-ci n'est rien d'autre que pédagogique. Quand Eirick Prairat postule que l'éducabilité est l'un des principes non négociable d'une déontologie enseignante⁹, il indique un point d'ancrage décisif, un principe inaliénable que seule la pédagogie peut formuler pour tenter de reconstruire une profession

⁷ Il ne nous paraît pas opportun de mentionner l'ensemble de ces questions, puisque nous avons laissé la liberté aux deux intervenants de se saisir de l'une ou l'autre d'entre elles. Nous reproduirons en même temps que leur propos, les questions qu'ils ont choisi de développer.

⁸ Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : PUR.

⁹ Prairat, E. (2009. 1^{ère} édition 2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.

qui ne peut ni s'exercer comme par le passé, ni être laissée à des individus isolés dans des établissements, en souffrance faute d'être suffisamment « professionnels ». La réflexion pédagogique est donc très utile. Deuxièmement, en regardant comment la sociologie s'intéresse à la pédagogie¹⁰, nous apprenons en quoi l'anti-pédagogie est une passion française. Nous savons que ce débat n'existe pas dans d'autres pays, parce qu'il n'y a pas ce contentieux sur lequel il faut s'interroger, continuer à produire des travaux historiques et sociologiques. Troisièmement, si les grands travaux fondateurs des années 60 – de la sociologie dite « de la reproduction » – nous ont ouvert les yeux sur les grandes régulations de flux d'élèves ou sur le caractère erroné de l'idéologie méritocratique, ils ne nous ont à peu près rien appris de la pratique des enseignants dans les classes. D'autres travaux se sont développés, non limités à l'idée qu'il y aurait d'un côté une pédagogie totalement relationnelle et mystifiée et de l'autre des savoirs que l'on n'arriverait pas à transmettre. Les travaux de Patrick Rayou sur la sociologie de l'enfance ou ceux de l'*Association Internationale des Sociologues de Langue Française*¹¹ contribuent à reconnaître qui sont les apprenants, ce qui se passe avec eux et de fait, rencontrent les questions pédagogiques.

1.2. Des pratiques pédagogiques qui relèvent de « vulgates » et de « doxas »

Les pratiques pédagogiques qu'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou décrivent et analysent relèvent de « vulgates » et de « doxas ». Les vulgates sont des pratiques qui ont été adossées à des savoirs dits scientifiques à un moment donné, et dont on a fini par faire des pédagogies globales. Ainsi par exemple, des pédagogies ont repris le constructivisme de Piaget en opérant un glissement vers la socio-construction, ce qui constitue un pas que Piaget lui-même – davantage logicien de la connaissance et des apprentissages que psychologue ou pédagogue – n'avait pas franchi. Les vulgates sont des glissements de ce type. Elles pourraient faire sens au plan scientifique, mais encore faudrait-il qu'elles essayent de se donner des fondements au lieu de renvoyer à une mythologie, à une scolastique (« Piaget l'a dit, donc... »). Quant aux doxas, elles ne sont pas nécessairement alimentées par des résultats de recherches scientifiques. Elles sont produites à un moment donné par une société et sont tellement partagés socialement qu'il est difficile de déceler que ce ne sont pas des pédagogies et qu'elles sont falsifiables¹². Elles sont des traductions, des retraductions, qui contribuent à créer ce que Bruno Latour appelle des espaces d'intéressement. Elles ne contribuent pas à mieux appréhender le sens des apprentissages et de la réussite des élèves, mais elles font tenir la société autour de son école.

Les exercices pédagogiques qui en découlent témoignent des incertitudes dans lesquelles vivent les jeunes enseignants. Ceux qui étaient les plus critiques vis-à-vis des IUFM étaient en même temps très partie-prenante des théories de la mise en activité des élèves, de la construction des savoirs, de l'usage exclusif des problèmes dans leur enseignement... Il y a eu là une pénétration assez incontrôlée d'éléments pédagogiques ou de théories de la connaissance dont les concepteurs n'avaient jamais affirmé qu'ils constituent des pédagogies. Diffusés et adoptés tout en étant dilués et assez fortement dénaturés, ces éléments exprimaient davantage un consensus social qu'un fondement des conceptions de l'apprentissage sur des travaux scientifiques. Patrick Rayou et Élisabeth Bautier soulignent là leur différence d'approche.

1.3. « Sauver » les pédagogies

¹⁰ Voir par exemple Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : ESF.

¹¹ Popper, K. (1973. Édition originale 1934). *La Logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.

¹² Rayou cite la confusion entre l'enfant et l'élève, alors que ces deux termes ne recouvrent pas la même réalité.

Ce sont ces vulgates et ces doxas pédagogiques qu'ils traquent, pas du tout les pédagogies qui les ont inspirées. C'est même l'inverse : en montrant les vulgates et les doxas qui sont à l'œuvre, ils s'efforcent de « sauver » des pédagogies bien plus intéressantes que ce qui en est donné à voir. Leur position ne se veut pas dénonciatrice, c'est pourquoi ils emploient le terme de « malentendus ». Ainsi, ils ne doutent pas de l'engagement sincère et absolu de la quasi totalité des enseignants, de leur volonté d'apporter des savoirs aux enfants du peuple sans rapport de domination ou d'inculcation. Mais ces praticiens n'étant pas véritablement outillés ni soutenus par l'institution pour enseigner différemment, leurs pratiques génèrent des « malentendus » : enseignants et élèves travaillent chacun avec leurs logiques propres, sans qu'elles se croisent. Les logiques s'imbriquent, se superposent.

Patrick Rayou reprend deux des exemples critiqués par Philippe Meirieu. Tout d'abord, ce collègue ZEP « pacifié » du Val-de-Marne dans lequel on trouve zéro graffiti, où les enfants sont heureux d'aller, font des activités culturelles multiples et variées (voyages scolaires, pièces de théâtre...) et où les parents viennent régulièrement. Les enseignants y ont une ancienneté plus importante que dans l'ensemble de l'académie et le taux d'agrégés y est supérieur à la moyenne nationale. Cependant, Bautier et Rayou ont observé que ce collège « alimentait » le lycée professionnel le plus déconsidéré du bassin et que les modalités d'orientation en Seconde étaient assez catastrophiques comparativement aux standards. Cette tension est leur objet d'étude. Ils ne disent pas que ces élèves n'apprennent rien à travers les activités qu'ils pratiquent dans ce collège. Ce qui les intéresse, c'est de se demander s'ils apprennent quelque chose qui les fait réussir à l'école. Le point de vue n'est donc pas de juger de la nature de la formation des élèves. C'est un point de vue sociologique, qui consiste à se demander alors que les pédagogies mises en œuvre devraient être des pédagogies de la réussite scolaire, ce qui fait qu'un tel résultat n'est pas obtenu. Si d'autres variables sont certainement à considérer, la sociologie de l'éducation a aussi montré que les politiques d'établissements et les effets-établissements jouaient à la marge certes, mais dans une proportion non négligeable. Peut-être ces établissements misent-ils sur l'effet d'ensemencement de leur pédagogie, mais leurs élèves vont être des « vaincus » du système éducatif (comme le dirait François Dubet) et il est fort probable que leur passage en lycée professionnel ne les aide pas à sortir d'une situation dans laquelle, d'une certaine manière, ils ont été mis.

Le second exemple concerne le débat, en particulier le débat en éducation civique, juridique et sociale. Ce n'est pas le débat en soi qu'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou discréditent, mais certaines formes de débats, alors qu'il a pourtant été l'une des formes les plus théorisée et réfléchie, pour laquelle certains professeurs ont reçu de véritables formations. Dans la pratique, il s'est agit d'une « non pédagogie » : les professeurs ont repris un « label », ils ont « fait du débat scientifique », juxtaposé les collections d'opinions etc. Des constats similaires seraient à faire à propos des délégués d'élèves : dans beaucoup de cas, ceux-ci sont livrés à eux-mêmes et ne parviennent pas à lutter contre des équipes éducatives soudées qui savent manier le langage. Là encore, les deux auteurs ne cherchent pas à discréditer la délégation. Ils demandent que des étayages, des supports soient donnés aux élèves afin qu'ils puissent endosser cette responsabilité. Il s'agit là de travailler des savoirs qui ne sont pas donnés aux élèves de milieux populaires, mais que d'autres acquièrent en dehors de l'école. Ainsi et comme l'affirme Dominique Glasman, réussir à l'école aujourd'hui nécessite de maîtriser de plus en plus de compétences que l'on n'apprend pas à l'école¹³.

¹³ Glasman, D. (en collaboration avec Besson, L.) (décembre 2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'école : Paris.

Nous sommes aux prises avec une massification dont l'ensemble des conditions d'avènement a été insuffisamment réfléchi.

1.4. Une sous-estimation des savoirs dans les sciences de l'éducation

Patrick Rayou prétend ainsi que la question des savoirs a été très largement sous-estimée dans les sciences de l'éducation, et pas simplement par les pédagogues (à supposer qu'ils l'aient sous-estimée). L'une des raisons de cette situation est historique : les pouvoirs politiques successifs ont poussé dans le second degré puis dans l'enseignement supérieur des élèves qui n'y accédaient pas jusque-là¹⁴, avec l'idée sous-jacente qu'il suffisait d'ouvrir les lieux confisqués aux enfants du peuple pour qu'en les exposant au savoir, ils y réussissent. Il s'agit là d'une illusion qui n'avait pas été perçue comme telle à l'époque, sans doute parce que les aspects pédagogiques étaient sous-estimés, dans une tradition où le poids des savoirs académiques était tel que l'on imaginait que la simple privation des savoirs était inégalitaire et anti-démocratique. Nous nous rendons compte aujourd'hui que le problème est plus complexe et d'une certaine manière, la sociologie elle-même, fermée à ses débuts à certaines influences anglo-saxonnes (interactionnisme, sociologie du curriculum, nouvelle sociologie de l'éducation britannique...) s'est focalisée sur les flux d'élèves entrants et sortants, en ne s'intéressant pas au « comment faire apprendre ? ». Cette sous-estimation de la question des savoirs explique les difficultés extrêmes de notre société et de notre École à s'entendre sur les programmes, le socle commun, la culture générale commune...

1.5. « Pédagogie invisible » : retour sur les vulgates

Un autre point tient à ce que Basil Bernstein appelle la « pédagogie invisible »¹⁵. Des « modes pédagogiques » – ce que les auteurs ont nommé des vulgates pédagogiques – ont fini par s'imposer dans notre société, portées par des fractions d'entre elle parce qu'elles leur sont naturelles. Rayou se demande si ces vulgates sont exportables, si elles conviennent à tous. Par exemple, l'autonomie présumée dans certaines modalités d'apprentissage est-elle native ? Se construit-elle en mettant simplement les élèves devant la tâche ?¹⁶ Il y a là un point aveugle important pour les pédagogies très centrées sur l'autonomie, qui à défaut de s'interroger sur ses réquisits, risquent de naturaliser une disposition qui est loin de l'être. Patrick Rayou illustre cette critique à partir de quatre vulgates.

L'appel à l'expérience des élèves fait partie de ces vulgates qui ont été très diffusées dans les pratiques pédagogiques. Mais lorsque John Dewey parle de recours à l'expérience, il ne s'agit pas de n'importe quelle expérience¹⁷. Le pédagogue américain prend bien soin de montrer qu'y compris dans les pédagogies classiques, frontales et impositives, un certain type d'expérience est présent. L'expérience en elle-même ne signifie rien. Il faut voir de quelle manière elle est construite. Or, l'une des caractéristiques de la forme scolaire est que les savoirs enseignés à l'école ne correspondent pas exactement aux savoirs de l'expérience de tous les élèves¹⁸. Si l'on s'adresse à l'expérience des élèves sans la retravailler, l'école ne leur apporte rien. Plus grave, elle leur fait croire que les types de savoirs requis par l'école sont

¹⁴ Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.

¹⁵ Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit ; Bernstein, B. (2007). Édition originale 1975). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles* (pp. 85-112). In Deauvieu, J., & Terrail, J.-P. (dir.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

¹⁶ Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR.

¹⁷ Dewey, J. (1975, 1990. Édition originale 1916). *Démocratie et éducation*. Paris : Colin.

¹⁸ Ainsi, l'école n'enseigne pas la religion mais le fait religieux.

identiques à ceux de leur expérience quotidienne. La diffusion mal contrôlée de vulgates pédagogiques comporte donc un risque d'autant plus important, que la forme scolaire est aujourd'hui devenue poreuse. L'enseignant doit donc observer très précisément quelle est l'expérience des élèves et comment il peut établir des ponts (« bridging ») entre celle-ci et un autre niveau d'expérience, et ce dans les deux sens. Une telle attitude permet vraisemblablement de dépasser l'aporie consistant à s'adresser ou pas à l'expérience des élèves.

Une deuxième vulgate très répandue est celle de la mise en activité des élèves. Qu'est-ce que l'activité des élèves ? Toute activité ne débouche pas nécessairement sur des apprentissages. De plus, l'activité ne se mesure pas au fait que les élèves sont ou non participatifs. Beaucoup d'élèves dépensent énormément d'énergie à être immobiles et sont extrêmement actifs en eux-mêmes. En outre, certains psychologues sociaux estiment que l'activité intellectuelle consiste en une réactivation de connaissances déjà engrangées, que les contextes favorisent ou pas. L'activité ne se réduit donc pas à son caractère immédiat. Au contraire, le vrai critère de l'activité tient à son prolongement dans la durée, ce qui est l'une des caractéristiques de la forme scolaire. Enfin, l'idée que les élèves devraient être actifs sur des sujets toujours nouveaux ne va pas de soi¹⁹. On ne voit pas pourquoi les élèves ne seraient pas aussi parfois dans des activités de caractère répétitif, ce qui est aussi l'un des moyens de l'apprentissage. Ces vulgates de l'activité comme prise d'indices sur le fait que les élèves sont ou non en mouvement sont l'un des problèmes qu'Élisabeth Bautier, Patrick Rayou, mais également d'autres chercheurs, ont mis en évidence.

Une troisième vulgate concerne la place importante accordée à l'oralisation des élèves dans beaucoup de cours. En ce sens, Philippe Veyrunes et Jacques Saury²⁰ expliquent pourquoi le cours dialogué est devenu une sorte de moyen terme entre des pédagogies récusées parce que trop impositives et des pédagogies de l'activité difficiles à mettre en œuvre. Le cours dialogué est la forme scolaire la plus répandue aujourd'hui, parce qu'il permet à l'enseignant de répondre à des injonctions différentes voire contradictoires : les élèves parlent mais le professeur aussi ; le temps didactique est respecté (« on fait le programme ») sans que l'enseignant semble imposer le savoir. Pour Michel Fabre et Bernadette Fleury, de petits arrangements avec le savoir²¹ sont à l'œuvre. Ces chercheurs parlent de semis d'œufs de Pâques dans le jardin, où l'on feint l'admiration le jour où l'on découvre les œufs en chocolat cachés, dans une attitude simulée qui n'est pas l'expression d'une découverte des élèves, mais une mise en scène dans laquelle le texte du savoir est déjà présent.

La quatrième vulgate relève de l'individualisation et de l'externalisation (Rayou, 2010). Les dispositifs de remédiation massivement préconisés aujourd'hui présentent la double caractéristique de s'adresser à des individus et d'être reportés à la périphérie de la classe. Bizarrement, nous semblons admettre que l'on n'apprend plus dans la classe au milieu des autres et à l'intérieur de l'établissement. Toutes sortes d'espaces d'intéressement externes apparaissent, et non uniquement le marché privé. Certains modes de segmentation du processus d'apprentissage paraissent problématiques, non pas qu'il ne faille pas s'intéresser

¹⁹ Crahay, M. (2006, janvier-février-mars). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

²⁰ Veyrunes, P., Saury J. (2009, octobre-novembre-décembre). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76.

²¹ Fleury, B., Fabre, M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques. La longue marche vers le processus « apprendre ». *Recherche et formation*, 48, 75-90.

aux élèves comme des individus, mais le rejet de l'individualisation à l'extérieur de la classe et l'absence de mise au travail des élèves lors de la leçon avec l'enseignant relèvent de formes de dichotomie, de taylorisation de l'acte d'apprentissage²² qui participent de ces « modes pédagogiques », sans que les pédagogues en portent la responsabilité.

Pour conclure, Patrick Rayou estime qu'il est insuffisant que les enseignants passent leur temps à dire ce qu'ils attendent des élèves. Les pédagogies de l'explicitation n'aboutissent pas forcément aux résultats escomptés si les élèves ne sont pas en situation de travail. Lorsqu'en revanche les élèves travaillent, les enseignants sont en difficulté pour expliciter leur activité face au savoir, pris au carrefour d'influences, porteurs de didactiques particulières qui contredisent souvent celles de l'école. Un travail sur les para-didactiques ou les hypo-didactiques²³ – c'est-à-dire sur les manières de mettre en évidence ce qui est nécessaire pour travailler et apprendre à l'école – est à conduire, puisque l'objectif est d'y apprendre et d'y réussir.

2. Intervention de Philippe Meirieu

2.1. De notre difficulté à entendre la nature du discours pédagogique

Si dans le champ théorique, le débat entre centration sur la pédagogie et centration sur les savoirs semble dépassé, Philippe Meirieu se demande s'il l'est vraiment et par quoi, dans la mesure où il revient en permanence.

D'après ses travaux de recherche, ce débat lui apparaît lié à notre difficulté à entendre la nature du discours pédagogique. Nous considérons celui-ci comme un discours scientifique ou philosophique alors que l'étude des grandes figures de la pédagogie montre qu'il n'en est rien²⁴. Les discours pédagogiques se présentent comme un ensemble composite de textes hétérogènes, mêlant d'une manière relativement incohérente des emprunts à des théories scientifiques dans l'air du temps, des propositions concrètes, quelques réflexions à caractère philosophique. Ainsi, les discours pédagogiques ne sont pas des discours à caractère scientifique. Ils se présentent à un moment donné comme supportant un propos qui met en relation trois pôles : un pôle axiologique (valeurs à interroger, lieux communs), un pôle praxéologique (outils), un étayage scientifique plus ou moins élaboré. Ces trois pôles empruntent à trois types de discours extrêmement hétérogènes, dont l'articulation constitue une configuration plus ou moins acceptable à un moment donné dans le champ éducatif, non confondu avec le champ des sciences de l'éducation. C'est donc une configuration qui n'a rien de scientifique.

Ce même triangle fonctionne pour comprendre l'introduction dans le champ pédagogique de certains types d'exercices. Ainsi par exemple, la manière dont l'enseignement des lettres a introduit les exercices de résumé et de contraction de textes dans les années 45-55. À cette époque l'émergence de la psychologie piagétienne fondée sur le sujet épistémique et sur l'organisation logique et démonstrative du discours l'a rendu plus facilement

²² Tardif, M. Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.

²³ Entretien de René Amiguès et Martine Kherroubi avec Samuel Johsua (2003). Les pratiques de la classe en milieux difficiles. *Recherche et Formation*, 44, 137-147.

²⁴ Ainsi, selon Meirieu, Maria Montessori a fait une erreur majeure en intitulant l'un de ses ouvrages *Pédagogie scientifique*. Nul ne défend l'idée qu'elle ait élaboré une pédagogie scientifique.

contractable. Dans le champ social, des intellectuels littéraires (Camus, Mauriac, Sartre) écrivent dans des journaux des textes démonstratifs et courts qui se prêtent à la contraction. L'idée d'efficacité dans la conviction émerge, avec la notion de compétence. Tout ceci présente une configuration acceptable qui nous fait passer d'un paradigme de l'enseignement de la littérature centré sur la critique littéraire à un paradigme centré sur la contraction du texte considéré comme un assemblage logico-mathématique et purement démonstratif. Tout cela se fait dès lors que la configuration proposée est acceptable et que son degré d'acceptabilité est suffisant pour que la communauté éducative puisse le prendre en compte.

2.2. Un discours polémique et dialectique, au service de l'inventivité

Dans ces configurations originales où la pédagogie et les savoirs sont toujours présents, l'on s'interdirait d'en comprendre les rapports si l'on ne comprenait pas que ces configurations sont toujours polémiques. En effet, dès lors que le pédagogue s'exprime, il prend position essentiellement contre. Le pédagogue est un « insurgé »²⁵ qui s'inquiète du sort réservé à l'enfant et qui prend parti pour ce qui lui apparaît être sa défense. Ainsi, quand les pédagogues insistent sur la nécessaire mise en activité de l'enfant, ils le font à un moment situé historiquement, où ils veulent renverser une situation qui leur apparaît aller dans un sens qui ne convient pas. Par exemple, quand Freinet met en cause la scolastique, il le fait d'une manière qu'il sait excessive, comme pour lancer « un pavé dans la mare » du champ social et afin de rééquilibrer le débat. C'est parce que dans l'immense majorité des cas, le discours pédagogique s'insurge contre ce qu'il identifie comme un formatage excessif au nom du respect de l'enfant, qu'il apparaît minimiser les savoirs. Or si on l'étudie de près, la référence à un savoir savant dont il s'agit d'améliorer l'appropriation est toujours présente. Il est essentiel de comprendre que cette dimension polémique du discours pédagogique permet de resituer un débat et d'observer en quoi celui-ci cherche à construire des équilibres plutôt que d'osciller d'un pôle à un autre.

Dans ses travaux sur l'histoire des idées pédagogiques et des doctrines éducatives, Philippe Meirieu a tenté de montrer que ces discours se caractérisaient par leur volonté de se situer au plus vif des contradictions majeures de l'acte d'éduquer. Tous les pédagogues inscrivent au cœur de leurs pratiques une contradiction dont ils cherchent le dépassement. Chez Anton Semionovitch Makarenko par exemple, l'objet de la contradiction concerne le rapport de la connaissance et de l'action. Le pédagogue russe interdit aux éducateurs de sa colonie d'utiliser les dossiers donnant des informations sur le passé scolaire et disciplinaire des colons, car il considère que ces informations orientent la pédagogie vers le traitement médical et la détournent de la véritable éducation. Pour lui, seule l'ignorance du passé du jeune peut permettre à l'éducateur de le regarder d'un air neuf, afin que cet enfant ne se revendique plus de ce passé, assume son présent et son avenir²⁶. Mais Makarenko approfondit la contradiction lorsqu'il travaille sur le fait que l'ignorance est moins affaire d'absence de connaissance que d'utilisation de cette dernière. S'il faut que le pédagogue connaisse l'enfant et l'élève pour mieux lui proposer ce qui correspond à ce dont il a besoin, cette connaissance même, s'il la manipule mal, enferme l'élève dans un comportement qui est précisément ce dont il veut l'émanciper. Il est alors intéressant d'observer quels dispositifs Makarenko va inventer pour dépasser les termes de cette opposition, proposer de manière tâtonnante et pragmatique leur mise en débat avec le souci constant d'introduire le pôle contradictoire. Ainsi, le pédagogue injecte-t-il toujours le contre parce qu'il fait l'hypothèse que c'est dans la

²⁵ Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.

²⁶ Nous sommes actuellement en recul par rapport à cette idée.

dialectique entre des polarités apparemment contradictoires qu'émergent des solutions, que l'inventivité pédagogique et didactique se développe.

Nous pourrions dire la même chose de la façon dont Makarenko travaille la contradiction entre l'intégration et l'exclusion, c'est-à-dire la sanction. Il part du principe qu'il faut toujours intégrer, mais il découvre que certaines intégrations provoquent l'explosion du groupe. En même temps, s'il exclue, il se débarrasse du problème. Cette équation est éminemment difficile à résoudre. Faut-il exclure à un moment donné au risque de menacer le groupe ? Mais si le pédagogue exclue, que va devenir l'élève ? Personne n'a aujourd'hui de réponse définitive à ces questions. Le pédagogue, lui, les ré-ouvre en permanence. Il recrée la polémique. Meirieu prend encore l'exemple de l'opposition entre contrainte et liberté chez les philosophes post-rousseauistes, dont il a fait une étude précise²⁷. Toute l'œuvre de Pestalozzi est marquée par un effort permanent pour réintroduire le pôle de la contrainte ou celui de la liberté, ce qui lui permet d'ouvrir des espaces à travers lesquels il construit une réflexion originale.

Pour comprendre le discours pédagogique, il faut donc le lire dans son historicité, mais aussi comme une volonté délibérée d'inscrire la polarité inverse à celle qui est dominante, afin d'ouvrir un espace de travail qui permettra de réconcilier ces polarités. Le pédagogue adore la contradiction, y compris celle dans laquelle il se complet parfois entre pédagogie et savoirs. Il n'est pas pour la pédagogie ou pour les savoirs. Il pense que c'est en cherchant à réconcilier le travail d'appropriation que la pédagogie développe et le travail de transmission que les savoirs académiques proposent, c'est dans l'effort pour les réconcilier donc pour entretenir la contradiction permanente entre ces deux termes que se situe l'inventivité.

2.3. À propos des théories de l'apprentissage convoquées par les pédagogies

Philippe Meirieu choisit de développer ses réponses aux questions suivantes que nous avons posées : « *Pouvez-vous nous dire sur quelle(s) théorie(s) de l'apprentissage vous vous fondez ? Comment l'élève apprend-il ? Comment construit-il (ou acquiert-il) son savoir ? Ces questions sont-elles équivalentes ?* ».

Premièrement, en tant qu'épistémologue du discours pédagogique et avant de disposer d'une théorie de l'apprentissage, Meirieu tente d'abord d'identifier les théories mobilisées et mises en œuvre dans les prescriptions pédagogiques. Ce travail a été insuffisamment fait alors qu'il est extrêmement important, par sa capacité à soulever les contradictions entre théories explicites et implicites. Par exemple, le constructivisme a été un référent explicite majeur de nombreuses pédagogies, voire de didactiques. Mais à l'instant même où il était invoqué, les séquences d'apprentissage étaient construites sur la base d'un *behaviorisme* plus ou moins tempéré. Dans l'immense majorité des cas et alors qu'ils faisaient référence au constructivisme dans leurs discours, les pédagogues se sont contentés d'utiliser les catégories piagétienne pour caractériser des pratiques renvoyant à des pédagogies par objectifs, de la maîtrise, donc implicitement affiliées au *behaviorisme*²⁸. De la même manière, les

²⁷ Voir par exemple Meirieu, P. (non daté). Histoire des doctrines pédagogiques. Cours n° 5 : L'articulation entre l'éducabilité et la liberté : l'action pédagogique comme ruse. Site de Philippe Meirieu [En ligne]. <http://www.meirieu.com/COURS/listedescours.htm> (Page consultée le 13 avril 2012).

²⁸ Allal, L. (1988) Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive (pp. 86-126). In Huberman, M. (dir.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris : Delachaux et Niestlé.

programmes scolaires ou « les lieux communs politiques sur l'éducation »²⁹ renferment des théories implicites de l'apprentissage. On constate donc que le courant dit « de l'Éducation nouvelle » n'est absolument pas homogène en matière de théories implicites et explicites de l'apprentissage. À titre d'exemple, Itard repris par Montessori se veut explicitement empiriste. Il renvoie aux métaphores horticoles, présupposant une croissance endogamique du sujet qui a pu trouver son expression dans certains usages de la psychologie piagétienne. Cette forme est discutable au plan épistémologique. En effet, quand Piaget évoque ses engagements en matière de pédagogie, il les démarque radicalement de ses travaux d'épistémologie génétique. Pour autant, la manière dont l'épistémologie génétique a été utilisée comme une forme de théorie de l'apprentissage constitue, selon Meirieu, une trahison fondamentale du projet piagétien. Car lorsque Piaget dit rechercher le sujet épistémique³⁰, c'est-à-dire les conditions *a priori* de la pensée, sa méthodologie consiste à écarter systématiquement tous les facteurs exogènes de l'apprentissage (famille, milieu social, école, enseignement...). Par une série de recoupements, il finit par identifier des modalités d'apprentissage communes à tous les sujets. Piaget « découvre » donc un sujet abstrait et lui-même s'est bien gardé d'ériger ses résultats au rang de théorie de l'apprentissage. Nous gagnerions d'ailleurs à nous demander pourquoi la notion de théorie de l'apprentissage a aujourd'hui tendance à se substituer à celle de théorie de la connaissance en philosophie, pourquoi il n'y a pas eu de théorie de l'apprentissage avant le XIX^e siècle, pourquoi les premières théories de l'apprentissage surviennent avec certains types d'auteurs et en quoi cette distinction entre théorie de la connaissance et théorie de l'apprentissage est porteuse d'enseignements.

Deuxièmement, Philippe Meirieu se réfère bien à une conception de l'apprentissage, accepte qu'elle soit interrogée, instruite. Il s'inscrit dans une approche phénoménologique de l'apprentissage, où l'intentionnalité est structurante et première. C'est ainsi qu'il récuse une approche de l'apprentissage qui en ferait une somme de compétences, parce que tout savoir (scolaire, professionnel...) va bien au-delà de la somme des compétences qu'il met en œuvre. Il y a trois ans, des travaux sur l'acte d'écrire à l'école³¹ lui ont fait découvrir à quel point écrire nécessitait certes des compétences pouvant faire l'objet d'apprentissages spécifiques, mais aussi la capacité à entrer dans la « raison graphique »³², c'est-à-dire dans l'intelligence du projet d'écrire pour libérer son empan cognitif, laisser une trace, surseoir à une impulsion donnée. Dès lors que l'on s'intéresse au projet d'écrire et non simplement à la maîtrise de la somme des compétences scripturales, une conception spécifique de la situation pédagogique se dégage. On s'orientera sur la mise en œuvre de situations permettant l'émergence du projet d'écrire, articulée à l'acquisition des compétences scripturales.

Troisièmement, cette question des théories de l'apprentissage oblige les sciences de l'éducation à tenir deux postures : une posture critique, qui consiste à interroger et à instruire tous les discours qui prétendent parler de l'apprentissage afin de débusquer les malentendus, voire les impostures ; et une posture constructive, qui consiste – autant que faire ce peut – à chercher dans les théories de l'apprentissage ce qui paraît pertinent à un moment donné pour aider les enseignants à comprendre comment l'élève apprend. Se dégage alors ce que Daniel Hameline nomme « un pragmatisme carrossable »³³, qui permet sans naïveté de proposer des voies qu'enseignants et éducateurs peuvent explorer.

²⁹ Par exemple, « un élève n'est pas un vase qu'on remplit, mais un feu qu'on allume » (attribué tantôt à Erasme, Lao Tseu, Montaigne) ou à l'inverse « de la cire molle » (Helvétius, Locke, Condillac).

³⁰ Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris : PUF (Que sais-je ?).

³¹ Meirieu, P. (2007). *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* Paris : Bayard.

³² Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.

³³ Propos tenus en 1972, dans une lettre adressée à Fernand Oury.

2.4. Trois principes régulateurs de l'action pédagogique

Selon Philippe Meirieu, il est extrêmement dangereux d'enfermer les théories de l'apprentissage dans l'opposition classique entre finalisation ou formalisation d'une part, activité de découverte ou de synthèse d'autre part, même si à cet égard, l'oscillation polémique a largement prévalu. Ainsi traditionnellement, la pédagogie frontale et expositive a fait de la formalisation la théorie de l'enseignement, alors qu'une vulgate de l'Éducation nouvelle faisait de la découverte la seule modalité d'enseignement valable. En conséquence, dès lors que les activités de formalisation étaient dominantes, les pédagogues ont légitimement insisté sur la nécessité d'introduire des activités de découverte. Et dès lors que les activités de découverte risquaient d'envahir la totalité du champ pédagogique, certains pédagogues – et Meirieu en a fait partie – ont mis l'accent sur l'importance des activités de formalisation. Un premier principe régulateur de l'action pédagogique consiste donc à articuler les activités de découverte et les activités de formalisation. C'est l'un des problèmes majeurs qu'à juste titre, l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et de Patrick Rayou soulève. Ce problème pose la question de la décision et de la délibération dans l'acte pédagogique. En effet, le maître est celui qui dans la classe, en fonction de son appréciation d'une situation, prend la décision de passer d'une activité à l'autre. Il réintroduit de la formalisation quand la découverte devient échevelée ou inégalitaire, et de la découverte quand la formalisation devient une forme de normalisation absurde de savoirs déconnectés de l'expérience des personnes. Ce principe n'est pas dogmatique. Il ne renvoie pas à une théorie définie mais au jugement pédagogique, cette capacité à saisir les enjeux d'une situation afin de prendre une bonne décision à un moment donné pour rétablir un équilibre.

Le deuxième principe régulateur de l'action pédagogique est l'exigence, étant entendu que le niveau d'exigence n'est pas lié au niveau taxonomique³⁴. Il existe pourtant en France une confusion entre ces deux niveaux, qui en réservant l'exigence au haut niveau taxonomique sert une forme d'élitisme, alors qu'elle est toujours le meilleur service à rendre à l'élève indépendamment du niveau apparent de complexité d'un problème. C'est dans les détails du quotidien (l'organisation de l'espace et du temps, la tenue des instruments de travail, la réalisation des tâches) que le niveau d'exigence, s'il est maintenu, est le plus formateur. En ce sens, il importe de toujours séparer la tâche de l'objectif. Philippe Meirieu indique là un point de convergence fort avec le travail du laboratoire Circeft-Escol de Paris 8, bien qu'il le formule différemment. La tâche est visible, mais l'important est l'objectif. Trop souvent, les enseignants ne s'intéressent qu'à la tâche et ignorent l'objectif d'acquisition. Ils se focalisent sur le « réussir » et pas sur le « comprendre »³⁵. Cela a pour conséquence d'aggraver considérablement les inégalités de réussite scolaire, puisque comme les recherches du laboratoire Circeft-Escol de Paris 8 l'ont montré, le rapport au savoir des élèves des milieux dits « populaires » se caractérise par le fait qu'ils pensent bien faire en limitant leur investissement scolaire à l'exécution ou à la reproduction d'une tâche, ce qui est une erreur. Car l'enseignant qui demande de savoir faire un exercice à un élève demande de comprendre. Le bon élève sait qu'il est important d'avoir cette exigence de l'intelligence et de la compréhension de ce que l'on fait, et non pas seulement de la perfection formelle de ce que l'on produit.

³⁴ Ainsi, on peut avoir un niveau d'exigence extrêmement élevé sur des tâches de bas niveau taxonomique : par exemple, être aussi exigeant avec l'élève qui trace une lettre qu'avec celui qui fait une dissertation de philosophie...

³⁵ Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Le troisième principe consiste à mettre en perspective la culture et le savoir³⁶. C'est la culture qui donne forme au savoir, y compris l'école en tant que vecteur de culture, qui permet au savoir d'être autre chose que des utilités scolaires mobilisables conjoncturellement dans des parcours de formation ou de carrière. La culture, c'est l'histoire, l'émergence des disciplines enseignées, l'épistémologie des savoirs située dans l'aventure de la connaissance. Tout en étant pleine de savoirs, l'école est finalement peu culturelle. Dès l'école maternelle, cette dimension culturelle est première parce qu'à travers le récit en particulier, elle donne forme à l'expérience humaine.

2.4. *À propos des relations entre pédagogie et sciences de l'éducation*

Meirieu répond ici aux questions ci-après : « *Quelles relations entre pédagogie et sciences de l'éducation ? La seconde n'est-elle pas aussi incertaine que la première ?*³⁷ *La prise en compte de l'incertitude et la capacité au questionnement ne sont-elles pas, pour une part, constitutives d'une démarche véritablement scientifique ? Le pédagogue ne serait-il qu'un « niais » devant les sciences de l'éducation ?* ».

Estimant que les sciences de l'éducation sont « mal nommées », il aurait préféré qu'en 1967, Gaston Mialaret adopte le modèle allemand plutôt que le modèle helvétique et qu'il mette en place des facultés de pédagogie, ceci afin d'éviter cette juxtaposition à laquelle nous assistons aujourd'hui entre la sociologie, la psychologie, l'histoire, la philosophie, l'économie... de l'éducation. Il est même des enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation qui finissent par ne plus revendiquer cette dénomination. Meirieu pense donc qu'il aurait été plus sain de choisir le terme de pédagogie, défini comme l'ensemble des pratiques susceptibles de contribuer à l'éducation au sens large. De même que Bruno Latour, il considère que le terme « pratique » n'a pas d'opposé et qu'à ce titre, tout chercheur a lui-même une pratique qu'il convient aussi d'interroger.

Enfin, si Philippe Meirieu souligne une convergence fondatrice avec Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, qui consiste à traquer les pratiques pédagogiques se disant progressistes alors qu'elles reproduisent un modèle inégalitaire et ségrégatif, il affirme cependant que les pratiques pédagogiques plus traditionnelles doivent aussi être examinées avec la même rigueur et le même regard sans complaisance. Rechercher les conditions requises pour que des pratiques pédagogiques soient démocratisantes n'est pas une renonciation à la scientificité de la recherche, mais une manière de rendre possible des pratiques et d'éclairer les praticiens. En ce sens, Meirieu conduit une recherche sur ce qui nomme « les temps faibles » dans la classe primaire, ces moments où les élèves sont laissés à eux-mêmes. Il réfléchit à la façon dont l'enseignant pourrait investir ces moments, en laissant les élèves à la fois construire leur autonomie et en mettant en place des prises pédagogiques, des ressources leur permettant d'être capable de se saisir du savoir scolaire. L'objectif consiste à éviter que ces temps contribuent à renforcer des inégalités sociales entre élèves. Ainsi, il est possible de dépasser le simple niveau du regard critique, fut-il légitime, sur des pratiques qui ne tiennent effectivement pas toujours leurs promesses.

3. Réactions croisées

³⁶ Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

³⁷ À la lumière des travaux relatifs aux rapports théorie-pratique (Barbier, Latour, Argyris, Schön), des approches systémique ou complexe (Morin).

3.1. La nature et la nécessité de la pédagogie, l'importance des recherches portant sur la pédagogie

Les deux chercheurs s'accordent à dire que la pédagogie n'est pas une science, acquiescent à la définition proposée par Durkheim (une théorie pratique) et à sa place dans les sciences de l'éducation. Patrick Rayou admet deux des points faibles de l'ouvrage, relevés par Philippe Meirieu. Tout d'abord, le fait que ses travaux puissent laisser penser que les pédagogies pratiquées dans le passé auraient été plus efficaces que celles qu'il a étudiées. Elles étaient certainement davantage adaptées aux catégories sociales fréquentant l'école à l'époque, ce qui ne signifie pas qu'elles étaient meilleures. Deuxièmement, la tendance à s'intéresser aux pédagogies qui échouent plutôt qu'à celles qui réussissent. Selon Patrick Rayou, la difficulté d'étudier les pédagogies efficaces tient à la complexité des protocoles de recherche. Finalement, à travers sa critique des vulgates pédagogiques, il en appelle à des pratiques pédagogiques davantage fondées sur des travaux de recherche scientifiques, au sens où elles mettraient en œuvre des énoncés théoriques scientifiquement validés. Pour sa part et bien qu'il soit convaincu de l'utilité des recherches que mène Patrick Rayou sur les pratiques pédagogiques, Philippe Meirieu est convaincu de la possibilité et de l'utilité de conduire actuellement des recherches portant sur les conditions de réussite d'une pédagogie de type inductif et d'en diffuser les résultats. Si l'alerte sur les dérives occasionnées par la circulation de vulgates est utile, elle n'est peut-être pas suffisamment saisissable par les enseignants, dans une période où leur formation est sacrifiée.

3.2. L'opposition entre tenants des savoirs et de la pédagogie n'a pas grand sens

Pour Patrick Rayou comme pour Philippe Meirieu, la réalité de l'activité complexe d'apprentissage ne peut se réduire à l'opposition stérile entre savoir et pédagogie. Rayou considère que le devenir des pédagogies est menacé lorsque dans la classe, la parole est envahie par la « tchatche », lorsqu'elle se donne pour objectif d'avoir le dernier mot et pas de découvrir une vérité en instaurant un débat guidé par une méthodologie rigoureuse. Il souscrit ainsi à la nécessité de davantage de culture pédagogique, en particulier dans la formation des enseignants. Pour sa part, tout en redisant que ses préconisations n'ont pas été mises en œuvre, Meirieu revient sur la question des savoirs et plus fondamentalement, sur celle de la culture, estimant qu'elle est un impensé au cœur de l'école. Les savoirs l'intéressent peu s'ils ne sont que des « utilités scolaires » qui permettent aux élèves de réussir divers « parcours du combattant ». Il attache par contre une grande importance à l'enseignement des savoirs comme culture. Ainsi, à propos du « collègue pacifié » étudié par Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, Meirieu estime qu'il faudrait croiser plusieurs analyses de ce type sur plusieurs collègues, afin de comprendre pourquoi et comment les élèves réussissent dans des activités au collège et sont en situation difficile au lycée. Il serait encore profitable de suivre des cohortes d'élèves, afin d'étudier plus précisément leur devenir réel après le baccalauréat ou le diplôme de fin d'étude de l'enseignement secondaire, voire la nature de leurs engagements sociaux, leur capacité à construire leur vie au-delà de l'école (par exemple de profiter d'écoles de la deuxième chance, de formations continues). Il s'agirait d'observer si derrière les activités pratiquées, il n'y aurait pas des effets « second » qui auraient permis aux élèves qui s'en sortent d'avoir construit une posture autre devant la vie et les occasions d'apprentissage qu'elle offre. Cette sensibilité à la question de la culture, Meirieu l'explique par la conviction qu'elle seule permet de sortir de l'opposition entre savoir et pédagogie. Si la culture se définit comme capacité à relier ce que chacun a de plus intime avec ce qui est universel, sans pour autant violer l'intimité et en proposant des formes qui donnent prises à l'inscription dans une

histoire et dans un collectif, alors elle permet de sortir de l'oscillation entre la totémisation de l'expérience de l'élève d'un côté et la présentation académique de savoirs déconnectés de leur vie de l'autre.

3.3. Le postulat d'éducabilité et la pédagogie

Bien qu'il y ai beaucoup insisté dans son œuvre, Meirieu souligne que la recherche pédagogique a montré que le postulat (le pari ou le principe régulateur) de l'éducabilité pouvait être générateur soit d'une immense naïveté, soit de très grands dangers. Immense naïveté lorsque le pédagogue considère que l'être est éduicable de lui-même et que son rôle consiste simplement à le regarder de manière bienveillante pour qu'il s'épanouisse. Grands dangers parce qu'au nom du principe d'éducabilité, le pédagogue peut s'autoriser à utiliser n'importe quelle méthode. Poussée à son terme, l'éducabilité peut aboutir aux manipulations politiquement les plus dangereuses et déontologiquement les plus contestables. Ainsi, si la résistance de l'élève concret, son opacité, sa capacité à faire front, à s'échapper au désir du professeur ou à s'enfuir ne sont pas prises en compte, le principe d'éducabilité peut être générateur soit d'une sorte de pédagogie de l'abstention (on regarde les choses éclore), soit de manipulations où le professeur s'autorise tout du fait que cela fait apprendre. C'est là que les contradictions de la pédagogie doivent être entendues : pas d'éducabilité sans prise en compte de la résistance de l'autre au pouvoir que j'exerce sur lui. Cette résistance informe mon projet de la même manière que mon projet permet à cette résistance d'exister. C'est dans cette interaction entre principe d'éducabilité et affirmation de l'existence de la liberté d'apprendre, que gisent les trésors de l'inventivité pédagogique. C'est bien cela que Rousseau présentait dans le Livre II de *L'Émile*, sous la forme d'une ruse : l'autre peut apprendre et il est seul à pouvoir le faire. Je ne peux pas le faire à sa place, je ne l'exonérerai pas du courage de se lancer dans des choses qu'il ignore. Pour cela, je dois parier qu'il est éduicable, sans pour autant chercher à manipuler une liberté d'apprendre que lui seul peut mettre en œuvre. Cette contradiction opérante permet de comprendre qu'il existe à la fois un pouvoir et un impouvoir dans l'acte pédagogique. Celui qui n'intègre pas cet impouvoir, parce qu'il cherche la toute-puissance et ne l'obtient pas, finit par basculer dans l'impuissance et dans la résignation.

3.4. La notion de vulgate pédagogique, ses conséquences sur les pédagogues engagés

Philippe Meirieu dit être totalement d'accord avec Patrick Rayou quant à l'existence de vulgates pédagogiques dans les pratiques enseignantes. Dans son ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire*, il les a dénoncées, a montré comment et à quelle occasion elles étaient apparues, en quoi elles constituaient des glissements par rapport à des données scientifiques à réintégrer à l'acte d'apprentissage. Néanmoins, il estime que toutes les vulgates ne se valent pas, précisément au regard des principes d'éducabilité, de liberté de l'élève et des préoccupations de démocratisation de l'enseignement. Il s'inquiète alors que seuls les praticiens investis avec la conviction de l'éducabilité (notamment ceux des mouvements pédagogiques) soient sommés d'être efficaces en toute situation, alors que les chercheurs resteraient indifférents au fait que ceux qui n'en sont pas convaincus amènent leurs élèves à l'échec. Aux côtés de ceux qui se revendiquent d'une vision humaniste démocratique et non libérale de l'éducation, Meirieu n'exclue pas le regard critique, mais l'exerce en faisant preuve d'une solidarité fondatrice, sans se situer en surplomb, mais en réfléchissant à la façon dont ces praticiens peuvent atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Il craint qu'à critiquer systématiquement la pratique du débat, même discutable, on ne renvoie systématiquement au cours dialogué ; qu'à critiquer la pédagogie de la découverte, on ne propose qu'une forme de

travail impositif et stérile ; qu'à mettre en relief, à juste titre, les tâtonnements de la pédagogie de l'autonomie, on n'enferme les enseignants dans une pédagogie de l'exercice répétitif. Cette posture est précisément celle de la hiérarchie actuelle de l'Éducation nationale.

Patrick Rayou précise que toutes les vulgates qu'il a énoncées avec Élisabeth Bautier n'émargent évidemment pas au postulat d'éducabilité. Il rappelle que sa position ne constitue pas une critique de l'innovation en tant que telle, ajoutant que l'on peut aussi douter qu'elle porte en elle-même la vertu d'être démocratisante. Ce n'est d'ailleurs pas tant en terme d'innovation que la question de la pédagogie pratiquée se pose, qu'en terme d'adéquation à certains types de publics. Comment ménager des modalités d'entrée dans la culture, pas seulement dans les savoirs comme soubassement élémentaire de la culture ? Leurs recherches se sont focalisées sur le fait qu'il y avait beaucoup d'allants de soi dans les pédagogies diffusées aujourd'hui. Ces vulgates sont portées par des classes moyennes et moyennes supérieures (ce que Bernstein appelait « les nouvelles classes moyennes »), qui défendent un territoire, naturalisent des types de pédagogies, ne donnent pas aux élèves dépourvus des prérequis nécessaires les possibilités pour que ces pédagogies leur réussissent. Ainsi, certains établissements scolaires deviennent des « parking » pour une partie de la jeunesse, qui n'a pas les mêmes possibilités de réussite et d'épanouissement que d'autres. D'ailleurs, ce phénomène se reproduit à l'université de masse, où les étudiants sont presque laissés livrés à eux-mêmes, s'orientent comme ils le peuvent dans les savoirs et les parcours, subissent une pédagogie qui n'est pas faite pour eux. Le déficit de démocratisation de réussite scolaire et d'ascension sociale par l'école est bien présent actuellement, les « nouveaux lycéens »³⁸ n'ayant pas réussi dans les proportions escomptées. Bien évidemment, les raisons d'une telle situation ne sont pas seulement pédagogiques ou dues aux enseignants. Dans les catégories sociales supérieures, les parents consacrent énormément de temps à mettre en place ces prérequis, de manière informelle et invisible. La question que nous posons est celle de l'adaptation d'innovations décontextualisées à certains publics d'élèves. C'est là que porte notre angle d'attaque, pas sur l'innovation en tant que telle ou sur l'idéal pédagogique. Nous ne pensons pas que ce que nous disons soit une « pierre » jetée dans le jardin des innovateurs et des pédagogues.

³⁸ Dubet, F. (1996). *Les lycéens*. Paris : Seuil.