

Petit retour sur une vieille polémique : « *l'élève au centre* » : exigence pédagogique ou cause de « l'effondrement » de l'école ?

Philippe Meirieu

La légende voudrait que l'expression « l'élève au centre » soit apparue, dans les années 1980, sous la plume de « pédagogistes » notoires, adeptes de la « non-directivité » et partisans acharnés de « l'enfant-roi ». Reprise dans la loi d'Orientation de 1989 proposée par Lionel Jospin, elle aurait marqué l'abandon de toute exigence et soumis définitivement les enseignants aux caprices d'enfants désormais promus « maîtres du monde ». Hélas – heureusement, plutôt ! –, il n'en est rien. L'expression ne figure même pas dans la loi de 1989 (mais dans un « rapport annexé ») et elle est bien plus ancienne. En effet, la formule « l'école centrée sur l'élève » émane d'un mathématicien allemand, directeur d'École normale, député au Parlement de Prusse, militant infatigable pour une « éducation intellectuelle du peuple », Adolf Diesterweg (1790-1866). L'homme était connu et estimé par les fondateurs de notre École de la République, aussi son expression fut-elle reprise en 1892 par Octave Gréard (1828-1904), collaborateur de Jules Ferry, ancien élève de l'École normale supérieure, membre de l'Académie française et promoteur infatigable d'un enseignement culturel exigeant en faveur des filles, jusqu'alors écartées du lycée... Et Jean Zay lui-même, ministre de l'Éducation nationale du Front populaire, assassiné à la fin de la deuxième guerre mondiale par la milice, signera, dans le *Journal officiel* du 9 octobre 1938, un texte qui se termine par ces mots : « *Vers l'élève, centre commun, tous les efforts ne doivent-ils pas converger ?* »

En réalité, cette formule, si l'on veut bien la considérer sereinement, n'a rien de scandaleux. D'abord parce qu'elle évoque précisément « l'élève » et non « l'enfant ». Elle ne renvoie donc ni à la représentation naïve de l'enfance – douceur, curiosité, créativité sous les yeux de parents émerveillés –, ni à son corollaire et antonyme, le garnement capricieux et tout-puissant tyrannisant les adultes. « L'élève », c'est l'enfant confronté à des apprentissages qui lui sont imposés (les programmes), dans un cadre structuré (l'École), obéissant à des principes rigoureux : ici, l'exigence de précision, de justesse et de vérité doit toujours l'emporter sur la loi du plus fort ainsi que sur tous les phénomènes d'emprise. « L'élève », c'est celui que l'on « élève »... ou, plus exactement, que l'on aide à s'élever.

Car, c'est bien là la pierre de touche et l'enjeu majeur de la pédagogie, c'est là où elle rompt radicalement avec la pensée magique, quand elle assume cette réalité à la fois insupportable et irréductible : « l'instruction est obligatoire, mais

l'apprentissage ne se décrète pas ». Nul ne peut apprendre à nager à la place de quiconque, pas plus que nul ne peut décider de prendre la parole à la place de quiconque devant un groupe, de se lancer dans l'écriture d'un poème, de s'engager dans la résolution d'un problème de mathématiques ou de partir en forêt, seul, avec une carte et une boussole. Tout cela requiert qu'un sujet décide, s'engage, prenne le risque de faire quelque chose qu'il ne sait pas faire pour apprendre à le faire. Il y a là une centralité radicale de celui qui apprend, une centralité que l'on ne peut nier, au risque, sinon, de se couper de la source même de tout apprentissage et de devoir rabattre finalement toute acquisition sur des formes de conditionnement ou de dressage. Non que le conditionnement soit inutile dans le développement d'un enfant : il est, de toute évidence, très important pour l'acquisition de comportements automatisés qui libèrent progressivement son esprit d'une multitude de tâches inutiles... mais parce que tout conditionnement doit passer, pour que l'humain accède à la liberté, sous contrôle de l'intelligence réflexive. Et c'est cela, précisément, qui distingue l'éducation du dressage.

Aucune démission, évidemment, dans cette démarche ! Tout au contraire ! L'éducateur, le maître, l'enseignant, n'ont jamais fini de mettre en place ce qui va faciliter l'acte d'apprendre. Il leur faut d'abord construire un « espace hors menaces », comme le disait le psychanalyste Jacques Lévine : un espace où l'on peut tâtonner sans craindre de se mettre en danger, s'essayer sans appréhender d'être humilié si l'on ne réussit pas du premier coup, proposer une réponse sans avoir peur d'être définitivement identifié à son erreur si l'on se trompe. Mais cela ne suffit pas, bien sûr : il faut aussi construire une « situation d'apprentissage », avec une tâche à réaliser et un objectif à atteindre (la tâche, c'est ce que l'on fait et ce qui se voit, l'objectif, c'est ce que l'élève « stabilise dans sa tête » et qui demeure bien au-delà de la réalisation de la tâche). Il faut que cette situation d'apprentissage soit parfaitement intelligible par toutes et tous, que les consignes en soient explicites et sans ambiguïté, que le système de contraintes et de ressources soit conçu de telle manière que chacun et chacune puissent progresser, en accédant à un savoir nouveau, tout à la fois accessible et difficile, difficile et accessible. Il faut, enfin, que l'adulte reste présent tout au long du processus, pour mettre en place les rituels collectifs qui construisent l'attention et permettent la focalisation sur un objet de travail donné, pour rappeler les étapes nécessaires au bon déroulement de la séquence, pour fournir les explications qui pourraient manquer... et tout cela avec le regard bienveillant qui donne confiance et courage à la fois.

Alain, ce philosophe pourtant peu suspect de sympathie pour une non-directivité échevelée disait qu'il y a une manière d'interroger qui tue la bonne réponse ; il y a aussi, *a contrario*, une manière d'interroger qui facilite l'émergence de la bonne réponse. Et c'est le même Alain qui expliquait dans ses célèbres *Propos sur l'éducation* : « *Les cours magistraux sont temps perdu. Les notes prises ne servent jamais...* », prolongeant ainsi la grande tradition républicaine énoncée par Jules Ferry au Congrès pédagogique du 2 avril 1880 : « *Les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, tendent à se répandre et à triompher, explique-t-il : ces méthodes consistent, non plus, à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver ; [elles] se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la curiosité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger, le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien.* » Bref, il s'agit bien de mettre « l'élève au centre ».

Ceux qui vouent cette expression aux gémonies lui associent volontiers, dans un même mouvement de rejet, la formule « l'enfant doit construire son propre savoir ». En réalité, ils font mine de croire que tous les pédagogues auraient prétendu que « l'enfant construit *seul* son propre savoir ». Il est vrai que l'on trouve, ici ou là, quelques songeries marginales, quelques emballements lyriques qui abusent, pour décrire les apprentissages, des métaphores horticoles – la graine qui contient déjà tout ce qu'elle va devenir – et semblent ignorer qu'en matière éducative, l'adulte est condamné, s'il veut avoir la moindre chance de réussite, à récupérer en séduction bien plus qu'il n'a abandonné en contrainte. Mais ces discours spontanéistes ne résistent guère à l'épreuve de la réalité et ceux-là mêmes qui les professent ne les appliquent jamais bien longtemps : leur abstention éducative n'engendre, en général, que déception et ils basculent alors de l'admiration béate à l'intervention brutale. Qu'ils soient parents ou enseignants, ils passent de la complaisance du « fais ce que *tu* veux » à la violence du « fais ce que *je* veux », de l'impuissance invoquée à la toute-puissance revendiquée... deux attitudes aussi vaines, aussi stériles quand il s'agit d'engager un sujet dans un apprentissage lucide.

En réalité, affirmer que « l'enfant construit son propre savoir », c'est simplement constater que tout apprentissage authentique n'est pas une « addition », c'est un « métabolisme », un processus par lequel ce qui vient de l'extérieur est intériorisé, transformé et participe de ce que les psychologues nomment le « processus de subjectivation ». Un élève qui apprend les mathématiques, ce n'est pas, au final, un élève auquel on aurait ajouté des mathématiques, c'est le même élève qui, maintenant, connaît et utilise les mathématiques. Pas d'apprentissage sans transformation, sans activité intellectuelle qui modifie et enrichit la personne. Pas d'apprentissage sans ce que l'on nomme aujourd'hui un « conflit sociocognitif » : ce qui vient du dehors entre en interaction avec ce qui existe au dedans (des représentations, des croyances, des stéréotypes, etc.), l'interroge, le déstabilise, le remet en question et l'enrichit tout à la fois, pour que l'élève accède à un niveau supérieur de compréhension et de connaissance.

En réalité, dire que « l'élève doit construire son savoir », c'est dire, tout simplement que *l'élève doit travailler...* que « ça doit travailler dans sa tête » ! C'est cela le vrai critère : une pédagogie est efficace quand elle fait travailler vraiment chacun et chacune des élèves. Ce qui n'exclut nullement la pratique de l'exposé (du maître ou d'un autre élève), celle de la lecture (quand elle s'assortit d'un vrai travail sur le texte), de la vision d'un film ou d'une représentation théâtrale (quand cela s'accompagne d'une réflexion), d'un temps de silence, voire de méditation (quand on aide l'élève à fixer son attention) et, évidemment, de moments d'exercices individuels ou collectifs... L'amalgame entre la « construction du savoir par l'élève » et le « bricolage généralisé » est une imposture construite de toutes pièces pour discréditer le travail pédagogique. Une imposture qui renvoie, malgré ses dénégations, à une conception magique – ou sacramentelle, si l'on préfère – de la transmission.

En effet, si nul ne peut contester qu'enseigner suppose de maîtriser ce que l'on enseigne et, même, que cela nécessite d'explorer et de réinterroger sans cesse ce que l'on sait pour le rendre le plus intelligible possible à autrui, cette réduction du métier d'enseignant au « principe d'intelligibilité suffisante » s'est, évidemment,

toujours heurtée à la résistance de ceux et celles qui n'avaient pas « envie » d'apprendre ou n'en avaient pas acquis les capacités (d'attention, de compréhension). Mais tant que ces résistances étaient considérées comme la part inévitable d'échec et tolérées tant du point de vue social que politique, ce principe était suffisant pour définir le métier d'enseignant et en structurer la formation...

La modernité éducative inaugurée par Itard, en 1800, qui veut, contre toute attente, « éduquer » le « sauvage de l'Aveyron » (considéré alors, par tous les experts, comme un « débile de nature ») et par Pestalozzi qui, en 1799, va tenter d'instruire les orphelins de Stans qui, pourtant, le rejettent violemment, va engager un mouvement qui change radicalement la donne. Cette modernité éducative fait du postulat d'éducabilité le principe pédagogique par excellence et, progressivement, ce projet est relayé tant par les institutions que par tous les citoyens. Sans rien enlever à l'impératif, pour enseigner, de l'intelligibilité des savoirs, il remet en question son caractère « suffisant » : il ne suffit plus qu'un savoir soit parfaitement maîtrisé et intelligible par le maître pour qu'il soit transmis. Il faut que ce maître construise des situations qui soient, tout à la fois, de plus en plus mobilisatrices pour les élèves, de plus en plus rigoureuses et de mieux en mieux accompagnées.

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

*

Mais, dira-t-on, « l'élève au centre », c'est un échec historique ! Comment expliquer, sinon, qu'en dépit des injonctions pédagogiques de Jules Ferry à Octave Gréard, de Jean Zay à Lionel Jospin, les inégalités n'aient pas été éradiquées dans le système éducatif français ? Si le principe de « l'élève au centre » a été mis en œuvre, il n'est, de toute évidence, ni pertinent, ni efficace... Les choses sont un peu plus complexes que cela.

D'abord, évidemment, l'École n'est pas toute-puissante : les phénomènes de ségrégation urbaine, la crise économique, les effets de la disqualification de l'écrit dans la « société de la com' », les ravages psychiques sur les capacités d'attention des technologies numériques mal maîtrisées, la relativisation et le scepticisme généralisés dans l'ère de la « post-vérité »... tout cela érode le « projet scolaire » et vient contrecarrer bien des efforts qui sont faits par ailleurs.

Ensuite, comme l'a très bien montré le grand historien de l'éducation Antoine Prost, les injonctions pédagogiques proposant de s'intéresser à la démarche d'apprentissage de l'élève – à l'« étude », dit Antoine Prost – plutôt qu'à se centrer sur la seule cohérence du discours enseignant – l'excellence de la « leçon » – se

sont toujours trouvées en porte-à-faux par rapport à une hiérarchie implicite mais terriblement normative des pratiques pédagogiques. Notre institution scolaire valorise en effet – par ses critères de recrutement tout autant que par le statut, le salaire et les conditions de travail – les enseignants qui exercent leur activité avec les meilleurs élèves, dans les séries les plus prestigieuses, les « grands établissements » et les classes préparatoires aux grandes écoles. Or, ces enfants et adolescents ont, pour la plupart, trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau : avec eux, la perfection de la « leçon » exonère l'enseignant de l'accompagnement de l'« étude ». Ces élèves, en effet, ont appris, grâce à leur environnement familial et culturel, à s'approprier de l'information de manière à la réutiliser efficacement ; ils ont intériorisé, grâce aux pratiques linguistiques dans lesquelles ils ont baigné, les exigences de précision, de justesse et de vérité ; ils ont compris, grâce au témoignage des adultes qui les ont entourés, que la renonciation au plaisir immédiat et l'effort, pénibles dans l'instant, pouvaient engendrer des satisfactions considérables à terme... Toutes choses qu'ignorent, évidemment, les élèves qui ont eu moins de chance qu'eux. Ainsi si, avec les bons élèves, la « leçon » suffit, leurs camarades, eux, ont besoin de l'« étude ». Ils ont besoin d'apprendre à travailler en classe. Ils ont besoin qu'on les mobilise et qu'on les engage dans une activité mentale guidée, qu'on les accompagne et qu'on les encourage en pointant leurs réussites et en les aidant à dépasser leurs difficultés. Ils ont besoin d'une pédagogie qui place « l'élève au centre ».

Mais, voilà, notre école est prise dans une contradiction dont elle ne parvient pas à sortir entre l'ambition qu'elle affiche et la hiérarchie qu'elle met en place. Ainsi, chaque fois qu'au nom d'objectifs démocratiques, elle a procédé à des regroupements entre des filières ou « séries » aux prestiges différenciés, elle a toujours recalé ses pratiques sur celles qui étaient en vigueur dans les sections les plus prestigieuses : ce fut le cas quand on fusionna les lycées de garçons et les lycées de filles – les programmes des lycées de garçons s'imposèrent évidemment aux filles ! – comme, plus tard, quand, pour bâtir le « collège unique », René Haby fusionna les trois types de classes qui existaient auparavant : le modèle académique traditionnel d'un enseignement segmenté, dès la sixième, en une dizaine de disciplines, avec des méthodes pédagogiques faisant peu de place à l'activité de l'élève en classe, s'imposa et devint hégémonique, balayant sur son passage des habitudes professionnelles et des méthodes qui avaient pourtant fait leurs preuves avec des élèves plus en difficulté. Tout se passe toujours comme si existait, dans l'inconscient institutionnel collectif, une équivalence aux effets socialement ravageurs : les meilleurs élèves réussissent mieux parce qu'on utilise avec eux les meilleures méthodes... il suffit donc d'appliquer à toutes et tous ces méthodes-là pour qu'ils réussissent aussi bien qu'eux!

Ainsi, bringuebale notre système scolaire, valorisant les méthodes de ceux qui enseignent à des élèves qui réussiraient à peu près aussi bien sans eux et dévalorisant systématiquement les méthodes actives, toujours plus ou moins ravalées à des bricolages ridicules pour enfants débiles, tout autant que l'accompagnement rigoureux du travail personnel, systématiquement renvoyé à des dispositifs marginaux ou à des bonnes volontés aléatoires.

C'est pourquoi, en réalité, « l'élève au centre », on n'a jamais vraiment essayé ! Certes, des militants pédagogiques ont œuvré et œuvrent encore, ici ou là, pour prendre au sérieux cette évidence, mais dans un contexte où il leur faut, en permanence se justifier et gaspiller une énergie fantastique pour « tenir le coup »

face aux railleries des uns et à la suspicion des autres. Car, n'en doutons pas, la « machine école » continue à exiger de ceux qui innovent bien plus que de ceux qui campent dans la routine. Conséquence : l'innovation est suspecte dans le service public et l'on commence à voir se développer l'idée qu'elle ne pourrait se développer qu'à sa marge, dans des « écoles alternatives » !

On aurait pourtant tort de se décourager et de renoncer à mettre « l'élève au centre » ! Il n'y a pas d'autre choix en pédagogie : à ceux qui expliquent que ce sont les savoirs qu'il faut mettre au centre, on pourra toujours opposer que des savoirs qui ne sont ni désirés, ni appropriés sont des savoirs morts, de simples utilités scolaires tout juste bonnes à sélectionner ceux et celles qui savent en tirer profit pour leur réussite personnelle. À ceux qui revendiquent de placer le maître au centre, il faudra toujours expliquer que, si sa présence est absolument indispensable, il doit aussi savoir s'effacer, au risque, sinon, d'entretenir une dépendance et d'interdire l'accès à toute véritable autonomie. À ceux qui imaginent qu'un système éducatif peut ne pas avoir de « centre », il faudra toujours faire remarquer – avec tout l'humour nécessaire – que l'usage du premier budget de l'État, le déploiement de la plus grosse entreprise de France, le fonctionnement quotidien d'une institution faite de milliers de rouages complexes, accompagnée par une infinité de comités en tous genres et orchestrée par une hiérarchie particulièrement imposante... ne peuvent décemment pas être mis en échec parce que, soudain, le cancre de Prévert est pris d'un fou rire irrépressible et décide de tout effacer. Ce qui serait dérisoire, c'est d'ignorer le pouvoir du cancre. Le prendre au sérieux, c'est faire de l'Éducation nationale une institution dont l'ambition – et c'est toute sa grandeur – est assignée à une laborieuse modestie.