

Peut-on comprendre ce qui se passe à l'école en faisant l'impasse sur la pédagogie ?

À propos de l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou,
Les inégalités d'apprentissage
Programmes, pratiques et malentendus scolaires
(Paris, PUF, 2009)

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, professeurs en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 et membres du laboratoire CIRCEFT-ESCOL, publient aux PUF, dans la collection « Éducation et société » dirigée par Agnès Van Zanten, un ouvrage qui, selon le projet de cette collection, constitue un « travail de synthèse qui aborde les enjeux sociaux de l'éducation scolaire et universitaire ». L'importance de la thématique abordée, des apports décisifs d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou en sciences de l'éducation, la nature des thèses développées, en font, sans aucun doute, un « ouvrage de référence » et il faut en remercier les auteurs.

Pour ma part, j'ai lu ce livre avec un très grand intérêt et je souhaite qu'il soit beaucoup lu et discuté. J'ai souhaité m'engager dans le nécessaire débat qu'il appelle et que souhaitent les auteurs. Je l'ai fait avec mon histoire, en m'appuyant, pour beaucoup, sur mes propres réflexions et travaux : non que j'ai la naïveté ou l'arrogance de croire que c'est moi qui suis « visé » dans les critiques qui sont faites par les auteurs, mais parce que c'est la meilleure manière, je crois, d'engager un véritable débat. Je l'ai fait aussi sans chercher à édulcorer mes propos. Ces derniers, comme ceux d'Élisabeth Bautier et de Patrick Rayou, pourront apparaître « durs » (p. 162 – les pages indiquées dans le texte renvoient à l'ouvrage en question d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou), mais ce n'est là que la contrepartie de mon engagement solidaire avec les auteurs qui ont à cœur, tout comme moi et nombre d'enseignants, « de pousser plus avant une démocratisation des apprentissages qui marque le pas. »

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou se défendent, à deux reprises dans cet ouvrage (pp. 91 et 95) d'être des « nostalgiques ». Sage précaution ! Une lecture trop rapide du livre pourrait, en effet, laisser penser qu'il s'inscrit dans la doxa dominante en matière d'éducation... doxa hégémonique dans le champ éditorial et intellectuel depuis la publication de *De l'École* de Jean-Claude Milner (1984), comme dans le champ politique, et au sein du ministère de l'Éducation nationale lui-même, depuis l'arrivée de Luc Ferry en 2002. Cette doxa est bien connue : « L'abandon des méthodes fondées sur l'enseignement expositif, progressif et exigeant, au profit de méthodes qui promeuvent l'activité de l'enfant, la prise en compte de ses motivations et le genre conversationnel, constitue aujourd'hui la cause majeure de la sélection sociale dans l'école. »

Un ouvrage anti-pédagogique ?

On trouve, en effet, dans l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou de nombreuses affirmations qui semblent s'inscrire dans cette perspective : la dénonciation de la thématique de « l'élève au centre », rapprochée de celle des « droits de l'enfant » (p. 26), est identifiée comme génératrice de graves « malentendus » : « Là où il y avait asymétrie dans les prises de parole parce qu'il y avait savoir chez le maître, ignorance chez les élèves, la relativisation des savoirs, accompagnée de la vulgate constructiviste des apprentissages, constitue le maître en organisateur, puis animateur, d'un dispositif pédagogique et en quasi égal des élèves dans les échanges » (p. 82). Plus même : « Le débat en classe, les échanges langagiers entre élèves et avec l'enseignant » constitueraient une modalité pédagogique « omniprésente » (p. 73) ; cette modalité aplâterait, voire évacuerait complètement, les situations transmissives frontales qui auraient permis, au moins, aux élèves des milieux populaires de se saisir de savoirs disciplinaires clairement exposés (p. 91). La totémisation de « l'activité », expliquent aussi les auteurs, amène l'enseignement à « s'épuiser dans les manipulations » (p. 27) sans que jamais des connaissances véritables soient stabilisées. Les équipes pédagogiques, enjointes de pacifier les établissements au lieu d'instruire les élèves, « peuvent aussi les abandonner totalement et infléchir ainsi leurs missions de formation intellectuelle vers des missions de socialisation et de réconciliation entre ces jeunes, les cités dont ils sont souvent originaires et, à travers l'école, la nation dont ils doivent être citoyens » (p. 31) Cela conduit, d'après eux, au « populisme pédagogique » (une formule de B. Berstein reprise p. 114) qui, en prétendant s'adapter aux élèves en difficulté, ne leur donne pas les moyens de s'exhausser au-dessus de leur situation. Plus concrètement, les auteurs s'en prennent aux programmes du primaire de 2002 (pp. 74, 76, 90) en épargnant soigneusement les programmes de 2008 ; ils s'attaquent à l'organisation de l'enseignement du français en « séquences », aux Travaux personnels encadrés (p. 89). Ils ajoutent qu'aujourd'hui, les types de travaux demandés aux élèves aboutissent au fait que « ce sont les disciplines elles-mêmes qui disparaissent en tant que principe organisateur des savoirs de l'élève » (p. 90). Ils reprennent, enfin, les lieux communs de la baisse – avérée – de l'orthographe grammaticale en sollicitant, bien imprudemment à mon sens, les travaux de D. Manesse et D. Cogis (2007) pour disqualifier « l'observation réfléchie de la langue » si vilipendée par Xavier Darcos et ses alliés « anti-pédagogues »... Bref, il y a là assez de matière pour nourrir efficacement les polémiques déjà bien engagées contre les « pédagogistes » qu'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou ne citent jamais, ni pour les accuser d'être responsables de ces phénomènes, ni pour souligner que leurs propositions ont été déformées, ni, *a fortiori*, pour rappeler qu'ils furent les premiers à mettre en garde contre les dérives dénoncées ici (Hameline et Dardelin, 1977 ; Meirieu, 2008). Les auteurs ne sont pas « nostalgiques », mais, au moins, ils ne peuvent pas être soupçonnés d'avoir de mauvaises fréquentations !

Évidemment, l'exercice auquel je viens de me livrer est assez largement de mauvaise foi. D'une part, parce que tout collage de citations est artificiel : il juxtapose des formulations sorties de leurs contextes, souvent nuancées ou euphémisées par la suite, et qui ne peuvent être comprises qu'inscrites dans une perspective

d'ensemble qui leur donne sens. D'autre part, parce que je suis moi-même d'accord avec certaines des analyses des auteurs et que je suis plus gênée par leur formulation que par leur énonciation elle-même. Enfin, parce que je suis le premier à dire que la pédagogie ne se sauvera pas en mettant la tête dans le sable, en refusant de balayer devant sa porte ou en jouant la solidarité corporatiste mal placée. Seule la lucidité et la rigueur font avancer... Ce qui n'empêche pas, néanmoins, de prendre quelques précautions ! Attention aux faux amis et aux alliances dangereuses qu'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou dénoncent eux-mêmes : « C'est notamment le cas lorsque les intérêts de plusieurs groupes d'acteurs entrent en phase avec ces raccourcis intellectuels pour sceller un accord autour de l'école. (...) C'est bien dans ce mixte de logiques sociales et cognitives que se nichent les malentendus, car l'accord de surface qui se produit entre elles permet à chacun des acteurs ou groupes d'acteurs de poursuivre, en réalité, ses propres buts. » (p. 146). Et, à ce jeu, craignons plus que tout, que ce ne soit pas les buts d'Élisabeth Bautier et de Patrick Rayou qui l'emportent : être « scientifique » n'interdit pas de se méfier des instrumentalisation de ses propres arguments par ses adversaires. Tout au contraire, la rigueur impose d'associer la recherche de l'objectivité et celle de la cohérence, d'avoir une démarche à la fois « éthique et scientifique » comme l'affirment les auteurs (p. 4).

Trois points-clés, trois alertes sur lesquelles exercer notre vigilance...

Il n'est pas possible, évidemment, dans les limites de ce texte, de reprendre et discuter l'ensemble du livre. Aussi, je me contenterai de pointer trois points-clés que je considère comme des éléments forts, avant de m'arrêter, ensuite, sur trois objets de débat essentiels à mes yeux.

Un premier point-clé est constitué par l'analyse que font Élisabeth Bautier et Patrick Rayou du phénomène d'externalisation / individualisation des difficultés et de l'échec scolaires. C'est là, de toute évidence, une donnée centrale pour comprendre l'évolution de notre système scolaire. Elle renvoie à l'effritement de la notion de « service public d'éducation » (sur lequel les auteurs n'insistent pas assez à mon avis), en même temps qu'elle vide l'acte pédagogique en classe de sa substance. La mise en place d'un système de déversoirs successifs peut exonérer l'enseignant de la construction de situations d'apprentissage rigoureuses ; elle impulse une dynamique consommatoire individuelle et individualiste ; elle compromet considérablement la lisibilité de l'institution (pour les familles modestes qui, déjà, n'en connaissent pas bien les règles du jeu) ; elle appauvrit les interactions entre pairs... et confie des tâches essentielles pour la réussite scolaire à des personnels atomisés et, souvent, peu qualifiés. Toutefois, la présentation de ce phénomène dans l'ouvrage me paraît devoir être prolongée. En effet, ce qui est analysé ici, ce sont les dispositifs et non les pratiques, ou, plus exactement, l'idéologie qui conduit à l'organisation de ce feuilletage auquel nous assistons. Sans doute serait-il utile de regarder les choses de plus près : j'ai pu montrer, par exemple, que certains dispositifs pouvaient avoir de l'intérêt pour des élèves « en difficulté » ponctuelle ou provisoire, mais échouaient sur les élèves « en échec » (Meirieu, 1987); de plus, des travaux sérieux attestent des effets bénéfiques, sociaux mais aussi scolaires, de

« l'accompagnement scolaire » effectué à domicile par des étudiants volontaires formés à cet effet (ceux de l'AFEV en particulier – AFEV, 2008) ; en revanche « l'accompagnement éducatif » institutionnalisé dans les collèges ne semble pas – d'après les premières constatations à vérifier – produire une amélioration des résultats en rapport avec l'investissement consenti... Mais il faudrait aller plus loin et regarder de près ce que donnent l'aide aux devoirs dans le cadre associatif, les stages pendant les vacances, les études dirigées, etc... en croisant cela avec les catégories d'élèves et leurs besoins. Un travail en cours avec les écoles primaires et la ville de Grenoble s'efforce actuellement de dresser un premier bilan comparé de toutes ces opérations. Nous tentons là de rentrer dans « la boîte noire » des pratiques réelles et, en comprenant comment elles fonctionnent, d'identifier « ce qui opère » là. Non pour légitimer les excroissances institutionnelles auxquelles nous assistons aujourd'hui au détriment du travail en classe, mais pour intégrer précisément, au sein du travail en classe « normal », les modalités les plus appropriées pour faire travailler les élèves. Je me permets, à ce sujet, de renvoyer à des travaux déjà anciens engagés avec Bernard Charlot sur les richesses et les limites de « l'individualisation » (AECSE, 1993) ainsi que sur mon approche historique et épistémologique de la question de la « différenciation » (Meirieu, 1996b, 1996c) : cette dernière s'est, en effet, développée dans deux directions opposées, selon qu'elle s'inscrit dans le paradigme du diagnostic *a priori* inspiré du modèle médico-pharmaceutique, aspiré par le béhaviorisme et enrôlé dans le libéralisme technocratique auquel nous assistons aujourd'hui... ou bien, au contraire, qu'elle relève dans du paradigme de l'inventivité régulée nourri des travaux de Vygotsky et de bien d'autres, dans la perspective de l'*empowerment* des élèves, comme disent les auteurs (p. 130) (Meirieu, 2008b).

Un deuxième point-clé est constitué par l'analyse que font Élisabeth Bautier et Patrick Rayou de la question de « l'activité » de l'élève. Même si ce point n'est, en rien nouveau puisqu'il renvoie à un débat déjà ouvert par Henri Marion en 1882 et maintes fois repris depuis, il est absolument essentiel. J'ai moi-même répété à de nombreuses reprises, depuis mes premiers travaux publiés en 1980, que les « méthodes actives » n'avaient rien à voir avec le « bricolage généralisé » et que l'important était bien l'activité mentale et les acquis qu'elle permettait de stabiliser. J'ai montré comment l'ambiguïté avait été pourtant entretenue, y compris par des chercheurs comme Piaget qui, dans ses textes « pédagogiques » (écrits, il est vrai, pour des raisons plus stratégiques que scientifiques), laisse entendre que l'interaction entre pairs dans des situations de résolution de problème « produit » spontanément du concept (Meirieu, 1984). J'ai tenté, avec d'autres chercheurs comme Daniel Hameline (Hameline, 1986) ou Nanine Charbonnel (Charbonnel, 1991, 1993), de comprendre la prégnance de cette représentation « horticole » de « l'épanouissement simultané des personnes et du savoir » dans des situations « favorables ». J'ai fait l'hypothèse que cette représentation avait une fonction au sein de ce qui constitue la « tension pédagogique fondatrice » entre éducabilité et liberté, instrumentalisation et appropriation... et qu'on ne pouvait donc pas s'en débarrasser comme un cadavre gênant, mais qu'il fallait l'inscrire dans une tension féconde au sein des pratiques (Meirieu, 1995)... Plus concrètement, j'ai développé la distinction essentielle entre « la tâche » et « l'objectif », montrant à quel point la

tâche était, en même temps, un attracteur nécessaire et un obstacle au « comprendre » (Meirieu, 1984). J'ai tenté d'articuler, à partir de là, projet et obstacle-objectif. Et, récemment, avec des élèves de CM2, j'ai mené un ensemble d'observations systématiques en mettant en place un protocole rigoureux permettant à chaque élève de distinguer, pour chaque activité scolaire, « ce que j'ai fait », ce que j'ai appris », « ce que je peux réutiliser » (en cours de publication). Rien de très nouveau dans cette démarche, mais elle me semble devoir être travaillée pour compenser les travaux « en creux » d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou. Pourquoi, en effet, toujours regarder les situations qui dérapent – où l'absorption par la tâche devient toute-puissante – sans les comparer à d'autres situations d'apprentissages où l'élève est placé en situation, par un cadrage rigoureux des consignes, contraintes et ressources, de s'approprier des savoirs dans la tension « tâche / objectif » ? Cela serait plus utile, à mon sens, que de faire peser systématiquement la suspicion sur les situations où il y a « de l'activité », mélangeant, d'ailleurs, au passage, cours dialogués, expérimentations bricolées et situations-problèmes... au risque de laisser penser, aux gens de mauvaise foi, que l'absence de dialogue et de toute « activité » des élèves garantit, à elle seule, les apprentissages.

Un troisième point-clé est constitué par l'insistance qu'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou font porter sur la question du langage et de l'exigence linguistique. En effet, les auteurs soulignent que « deux éléments conjoints peuvent être considérés comme entrant largement dans la constitution des difficultés scolaires de certains élèves. (...) Il s'agit de l'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations, d'une part [ce que nous venons d'évoquer], du registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et des habitudes de travail qui en découlent, d'autre part. » (p. 103) Sur le versant du langage et de son usage, Élisabeth Bautier nous a déjà livré de nombreux travaux intéressants. Ils sont repris ici, essentiellement dans le champ de l'école maternelle et élémentaire (peu de choses sont dites, à cet égard, sur l'enseignement secondaire et, *a fortiori*, sur l'enseignement supérieur qui fait pourtant partie du champ que les auteurs veulent embrasser). La thèse est connue : en délaissant la spécificité du vocabulaire scolaire pour le registre conversationnel, l'enseignant croit attirer les élèves vers les objets de savoir quand il les empêche, en réalité, d'accéder à des « savoirs scolaires nécessaires pour la construction de ressources, de médiations symboliques qui sont pourtant autant d'outils pour la pensée littératiée » (p. 130). Quelques exemples de dialogues scolaires sont présentés pour illustrer ce propos, comme celui de l'enseignant de maternelle qui parle de *jouer* pour présenter un exercice, quand l'enfant, lui, entend *gagner* : on croit mobiliser l'élève en se plaçant sur son terrain ; on crée, en réalité, un malentendu en faisant glisser les buts de l'activité qu'on lui propose du registre cognitif (comprendre) au registre pragmatico-affectif (réussir par n'importe quel moyen)... Ces exemples sont convaincants, mais ils sont, la plupart du temps, présentés de manière statique. Tout se passe comme si l'enseignant se trouvait devant un choix irréductible et définitif : « ou bien se placer sur le registre de l'élève », ou bien « se placer sur le registre scolaire ». Cette alternative gomme, à mon sens, la véritable dynamique de l'acte pédagogique (Meirieu, 2004). Elle ne met pas suffisamment en avant ce qui trame l'activité pédagogique en termes d'exigence linguistique : la reformulation et la recherche, dans le moindre propos, de la

précision, de la justesse, de la rigueur et de la vérité. On croyait que la vieille formule de Montessori - « se mettre à la portée des élèves, mais pas à leur niveau » - avait définitivement installé l'activité enseignante dans la médiation exigeante. Mais on voit que, malheureusement, cette grille d'analyse n'est pas entrée dans les mœurs. Au lieu de chercher comment l'activité pédagogique permet de « parler et penser juste » sans, pour autant, réduire l'élève au silence par des exigences *a priori* irréalisables (Meirieu, 2009), on l'analyse en dichotomisant des pratiques dont il faudrait étudier si elles sont ou non suturées. À cet égard, on aurait aimé des développements plus conséquents sur l'intéressant exemple de la page 102 ou sur la spécification de « l'activité médiatrice de l'enseignant » évoquée page 78.

Reste que, malgré et en raison des questions soulevées, nous avons là trois points-clés que l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou rappelle avec beaucoup d'opportunité : vigilance sur tous les processus d'externalisation / individualisation du traitement des difficultés scolaires, vigilance sur l'activité proprement cognitive et les acquis mentaux stabilisés par les élèves à l'occasion des tâches, vigilance sur les échanges langagiers en classe qui ne peuvent, en aucun cas, se réduire à un bavardage sans exigence proprement scolaire.

Trois objets de débat, trois questions sur lesquelles poursuivre la réflexion...

Le mérite d'un ouvrage est aussi, et souvent, de permettre de prolonger la réflexion. Je voudrais le faire, ici, sur trois questions, parmi bien d'autres. J'aurais pu le faire également sur la problématique de « l'entrée par les compétences » traitée de manière que je considère comme rapide et partielle (Meirieu, 2005), ou de la question de la formation des enseignants abordée rapidement en fin d'ouvrage. Mais, je m'en suis tenu à trois « entrées » principales, d'ailleurs étroitement liées : les rapports de la socialisation et des apprentissages, la pratique du « débat » et l'implication personnelle des élèves dans les exercices scolaires.

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou nous racontent, au début du livre, l'histoire d'un « collège pacifié » (p. 31 à 33). Quoiqu'identifié comme « difficile », cet établissement « offre pourtant (sic) au visiteur l'image d'un établissement bien tenu, dépourvu de graffiti, dans lequel les élèves aiment se rendre. Dans une académie caractérisée par une importante rotation des enseignants, le corps professoral est ici extrêmement stable. Les professeurs agrégés y sont nettement plus nombreux que la moyenne académique et même nationale. » En réalité, tout cela tient au très grand nombre de partenariats et d'activités culturelles de toutes sortes... Mais les résultats scolaires sont très décevants : « Il semble que l'effort pédagogique consenti dans cet établissement, sans préjuger de ses effets en termes d'acquisitions de compétences peu prises en compte par l'éducation nationale, soit relativement peu efficace pour amener les élèves aux niveaux requis par le cursus scolaire classique. » Au total, on aurait une sorte d'« accord implicite » entre l'administration, les professeurs, les élèves et les parents pour s'en tenir à une « pacification / passification » qui ne change rien, bien au contraire, à la mécanique impitoyablement sélective de la « machine-école ». L'exemple est intéressant et, peut-être, pas si isolé que cela. Quelles questions pose-t-il ? D'abord, il conviendrait de s'interroger

sur « les compétences acquises peu prises en compte par l'éducation nationale ». De quoi s'agit-il ? D'une dimension du curriculum caché, enfin découverte par les élèves des milieux populaires : profiter de toutes les opportunités pour ne pas travailler scolairement et savoir, pour le reste, s'ennuyer poliment ? Ou bien ces élèves acquièrent-ils une ouverture culturelle, un goût pour des activités créatrices, une appétence pour l'engagement dans la cité, une autonomie personnelle et un sens de l'organisation : dans ce cas, ils seraient avantagés sur le long terme car, quand leurs camarades plus « scolaires » obtiennent des diplômes dévalués, ils acquièrent, eux, la possibilité de prendre des initiatives, de profiter de « formations tout au long de la vie », de s'impliquer dans un parti, un syndicat, une association... La question mérite, au moins, d'être posée. De même, il faut s'interroger sur les raisons qui font que les « activités pédagogiques » pratiquées ne donnent pas lieu à une amélioration des niveaux scolaires. Est-ce parce que ces « activités pédagogiques » sont, en soi, « mauvaises » et condamnées à l'inefficacité, ou bien est-ce la manière dont elles sont simplement juxtaposées et non intégrées dans le curriculum qui est en cause ? Là encore, il importe de vérifier scrupuleusement les choses, car les conséquences, évidemment, seront diamétralement opposées si l'on tranche pour l'un ou l'autre cas (Meirieu, 2004) ? Pédagogiquement, c'est la question du « transfert » qui est posée ici. Nous y reviendrons.

L'introduction du « débat » en classe est essentiellement analysé dans le cadre de l'école primaire (il figurait dans les programmes de 2002 et a disparu dans ceux de 2008) et dans celui de l'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS), introduite à la suite du rapport que j'avais fait en 1998, après une consultation nationale auprès des lycéens (p. 75). Quoiqu'ayant antérieurement récusé les oppositions caricaturales mobilisées par les idéologues, Élisabeth Bautier et Patrick Rayou affirment à ce sujet : « Ce ne sont plus les savoirs critiques qui permettent le débat mais le débat et son exercice qui forment le sujet. » (p. 74) Là encore, quelques questions se posent : comment s'acquiert un « savoir critique » par rapport à un « savoir » ? Les pédagogues ont, certes, quelques idées là-dessus, mais il conviendrait de regarder de près ce qui opère dans la démarche d'acquisition d'un savoir pour qu'il devienne « critique ». Par ailleurs, qui a dit que le débat s'effectuait à partir de rien et de manière totalement spontanéiste ? Les documents que j'ai moi-même rédigés sur l'ECJS insistent sur le fait que, dans une démocratie, on débattait toujours à partir de quelque chose, d'un texte en particulier. C'est pourquoi, j'ai préconisé un travail collectif et individuel préalable à tout débat, des techniques rigoureuses de prise de notes et de relevé des arguments, etc. J'ai préconisé également une organisation stricte du groupe, avec des rôles identifiés et tournants ainsi qu'un système de synthèse collective et d'évaluation individuelle. Le fait que ces préconisations n'aient pas été mises en œuvre ne peut, une fois de plus, être mis sur le compte de la nature « intrinsèquement mauvaise » du débat, mais peuvent plutôt être comprises comme l'expression d'une volonté de marginaliser, voire de folkloriser, une pratique qui ne correspond pas aux canons de l'enseignement magistral académique. Quant au débat à l'école primaire, il a fait l'objet de travaux très précis, en particulier dans le cadre des « ateliers-philo » et, même si les différents auteurs ne préconisent pas les mêmes protocoles (Lévine, 2008), ils

insistent tous sur la nécessité d'un fort cadrage et d'une grande rigueur qu'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou appellent justement de leurs vœux (p. 118).

Enfin, le livre pose de manière fort pertinente la question de l'articulation entre l'implication personnelle de l'élève et la nature des exigences scolaires. Il reprend, sur cette thématique, les analyses de Patrick Rayou sur la dissertation philosophique (p. 49 et suivantes) soumise à une double contrainte : l'élève y est considéré, à la fois, comme sujet empirique sommé de se raconter, voire de s'épancher, et comme sujet épistémique sommé de faire le vrai sur des questions aussi simples que « le rationnel est-il toujours raisonnable ? ». Certes, les auteurs ne font que constater, ici, cette double contrainte et ne disent rien du travail pédagogique possible pour en faire une tension féconde. Mais il est vrai qu'à quelques heureuses exceptions près, comme l'équipe qui travaille autour de Michel Tozzi, les professeurs de philosophie ne s'intéressent guère à la pédagogie et ne mettent jamais en place des dispositifs pour, dans les pratiques de classe, passer de la double contrainte à une dialectique féconde.

Plus globalement, cependant, la question de l'implication personnelle de l'élève dans les exercices scolaires est bien une des questions centrales du livre et, pour tout dire, de la pédagogie. En effet, la pédagogie nous met en présence de deux réalités. *D'une part, aucun apprentissage ne peut se faire sans l'engagement d'un élève concret* : le fait de décréter l'enfant « élève de droit » et de ne pas prendre en compte la complexité du « sujet de fait » peut constituer une sorte de « principe régulateur » qui permet d'échapper à la pathologisation de la relation pédagogique ; ce peut être une « posture » qui favorise la saillance des enjeux cognitifs... mais cela ne peut, en aucun cas, constituer un « principe » d'action pour une éducation démocratique. « L'indifférence aux différences » dénoncée par Bourdieu reste bien, en effet, un des mécanismes les plus forts de la sélection. Dans ces conditions, nous n'avons pas le choix et devons « faire avec » les élèves tels qu'ils sont (ce qui ne veut pas dire que nous devons les laisser là où ils sont, évidemment). Nous ne pouvons donc pas exiger d'eux, à la fois, qu'ils se nient dans leur identité et qu'ils se mobilisent dans un apprentissage. Contrairement à certaines idées reçues, et comme l'ont montré les travaux à caractère clinique sur le rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996), les « bons élèves » ne sont pas ceux qui renoncent à leurs caractéristiques identitaires et à leurs affects pour s'investir dans des savoirs formels, mais ceux qui savent manipuler ces caractéristiques identitaires et ces affects afin d'en faire des alliés stratégiques dans la configuration scolaire. Que ce soit dans la dissertation philosophique, dans la pratique du débat, dans celui de l'apprentissage de la lecture, de la géographie ou de la trigonométrie, 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 anti-démocratique.* Elisabeth Bautier et Patrick Rayou ont raison d'y insister. Comme ils ont raison de citer F. Tupin qui montre la nécessité d'une « didactisation spécifique » (p. 147) dès lors qu'on s'appuie, dans un enseignement, sur l'expérience des élèves. Plus profondément, je crois, pour ma part, que la construction des savoirs requiert la mise en place d'une dialectique complexe entre l'investissement affectif et la modélisation cognitive, entre les savoirs du quotidien et la formalisation rationnelle,

entre « le croire » et « le savoir », entre l'implication et l'objectivation (Grandgeat, Meirieu, 1997). Entre les deux, en effet, il ne saurait être question de choisir, comme pourraient le laisser entendre certains passages du livre. Le problème n'est pas de stigmatiser la prise en compte de l'expérience des élèves – pour faire pendant aux professions de foi de l' « Éducation nouvelle » qui stigmatisait la « scolastique » –, il est d'apprendre aux enseignants à déplacer correctement le curseur et à le faire dans la temporalité. Rien n'est pire que le maniement des oppositions statiques qui font l'impasse sur le sens même du « pédagogique » comme accompagnement (Meirieu, 2004).

Qu'on me permette donc de regretter l'inégalité de traitement que font les auteurs entre le danger d'une trop grande implication sociale et affective qui brouille, effectivement, les apprentissages... et les dangers d'une trop grande formalisation qui coupe les ponts que l'on a pour mission de construire. J'ai conduit, pour ma part, plusieurs travaux sur les difficultés de construction de l'objectivité des savoirs avec des élèves trop « impliqués » et que la situation scolaire n'aidait pas suffisamment à se mettre à distance de leurs affects. Ma collaboratrice, Emmanuelle Yanni, a, dans cette perspective, superbement démontré les effets ravageurs du « trop plein de sens » et proposé une démarche pédagogique adaptée (Yanni, 2001). J'ai, enfin, souvent expliqué qu'il était important de ne pas enfermer les élèves dans leurs motivations préexistantes, et de travailler, au contraire, à leur mobilisation sur des objets culturels forts, capables de les « mettre en route » vers les savoirs scolaires (Meirieu, 1996a, 2001)... Pour autant, je ne crois pas possible d'attribuer de manière unilatérale les inégalités d'apprentissages au fait que, dans toutes les classes de France, de la maternelle à l'université, les enseignants se seraient mis à deviser aimablement avec leurs élèves de leurs préoccupations quotidiennes, en abandonnant toute référence aux disciplines et savoirs constitués !

Plus sérieusement, je crois que le nœud de la question réside dans ce que les anglo-saxons nomment le *bridging* : le travail sur « les ponts » que l'on apprend progressivement à construire et à franchir dans les deux sens... et sans confondre les deux rives ! Pour employer un terme qu'il faut ici dégager de ses connotations psychanalytique et technologique, disons que le nœud est dans *le transfert* et ce que j'ai décrit en termes de contextualisation / décontextualisation / recontextualisation (Meirieu, Develay, Durand, Mariani, Lyon, CRDP, 1996). Les études faites à partir de ce modèle aussi bien sur l'apprentissage des mathématiques par Robert Noirfalise (idem), sur l'entrée dans l'écrit par Luc Baptiste (Baptiste, 2002), sur l'articulation entre les parents et l'école maternelle par Cléopâtre Montandon (Montandon, Perrenoud, 1987-1994) et Hubert Montagner (2006) ou encore sur les devoirs à la maison (Guiguet, Jaillardon, 1992) montrent, me semble-t-il, que cette démarche est réellement démocratisante, tant en ce qui concerne les acquisitions scolaires traditionnelles que les dynamiques intellectuelles qu'elle suscite à moyen terme.

Pour autant, je ne peux reprocher à Élisabeth Bautier et à Patrick Rayou de ne pas l'avoir examinée, ni dans sa cohérence théorique interne, ni en ce qui concerne ses effets. Les auteurs, en effet, après trois pages de recommandations générales de bon aloi (pages 159 à 162), concluent sur le fait que « les chercheurs ne peuvent se muer en prescripteurs de manières de faire qu'ils ignorent eux-mêmes parce qu'elles ne peuvent s'élaborer qu'au sein des pratiques professionnelles » (p. 163).

Cet éloge final du pragmatisme dit « respecter la créativité individuelle et collective des enseignants » (idem), et, en ce sens, c'est évidemment une bonne chose. On peut, toutefois, considérer que cette créativité ne serait en rien entravée si les chercheurs occultaient moins certaines dimensions des problèmes, prenaient en compte la tradition et la culture pédagogiques, et considéraient même certains travaux dans ce domaine comme capables de fournir des outils d'intelligibilité de la chose scolaire (Houssaye, 1999, Soëtard, 2001). Il existe des modélisations pédagogiques qui permettent de mieux comprendre ce qui se joue dans le processus complexe de transmission des savoirs et qui ne disqualifient nullement les approches sociologique, psychologique, linguistique, etc. On pense ici à Kant et à son fameux article de 1793, « *Sur le lieu commun : il se peut que se soit juste en théorie, mais en pratique, cela ne vaut rien* » (1) : et si la conclusion d'Élisabeth Bautier et de Patrick Rayou signifiait que, pour être « plus pratiques », les sciences de l'éducation ont besoin simplement d'un peu plus de théorie... pédagogique ?

Philippe Meirieu
Professeur à l'université LUMIERE-Lyon 2

(1) « « Si la théorie ne vaut pas grand chose pour la pratique, cela ne tient pas à son aspect théorique, mais au fait que *n'était pas suffisante* la théorie de l'homme qui aurait dû apprendre de l'expérience et qui est la vraie théorie et qui est la vraie théorie, même s'il n'était pas en mesure de la donner lui-même et de l'exposer systématiquement comme professeur dans des propositions universelles et, par suite, même s'il ne pouvait prétendre au titre de théoricien de la médecine, de l'agronomie, etc. » Emmanuel Kant, *Théorie et pratique*, Paris, Flammarion, 1994.

Bibliographie

Association des Enseignants chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, 1993.

Association de la Fondation des Etudiants pour la ville (AFEV), groupe de recherche et d'études TRAJECTOIRES, *Évaluation de l'impact éducatif des activités de l'AFEV*, Paris, février 2008 (<http://www.afev.org>)

BAPTISTE, L. *Apprendre à écrire à l'école primaire*, thèse de doctorat, Université LUMIERE-Lyon 2, 2002, en cours de publication (Delachaux et Niestlé).

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996.

CHARBONNEL, N., *La tâche aveugle* (3 volumes), *Les aventures de la métaphore*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1991 - *L'important*,

c'est d'être propre, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1991 –
Philosophie du modèle, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1993.

GUIGUET, F., JAILLARDON, L., *Travail en classe et devoirs à la maison*, mémoire de maîtrise, Université LUMIERE-Lyon 2, 1992.

GRANDGEAT, M., MEIRIEU, P., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997.

HAMELINE, D. et DARDELIN, M.-J., *La Liberté d'apprendre – situation 2*, Paris, Éditions ouvrières, 1977.

HAMELINE, D., *L'éducation, ses images, son propos*, Paris, ESF, 1986.

HOUSSAYE, J., *Éducation et philosophie*, Paris, ESF, 1999.

LEVINE J., CHAMBARD G., SILLAM M, GOSTAIN G., *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, Paris, ESF, 2008.

MANESSE, D. et COGIS, D., *Orthographe, à qui la faute ?*, Paris, ESF, 2007.

MEIRIEU, P., *Apprendre en groupe ? (2 volumes), Itinéraire des pédagogies de groupe*, Lyon, Chronique sociale, 1983 – *Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique sociale, 1983.

MEIRIEU, P., *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1984.

MEIRIEU, P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.

MEIRIEU, P., « Lettre ouverte à mes élèves que certains disent illettrés », Observatoire national de la lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Ministère de L'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996a.

MEIRIEU, P., « Is differentiated teaching out of date ? », *Education in France, Continuity and Change in the Mitterand years, 1981-1994*, sous la direction de Anne Corbett et Bob Moon, Routledge, London - New-York, 1996b.

MEIRIEU, P., « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? », *L'école : diversités et cohérence, Les entretiens Nathan - Actes VI*, Nathan, Paris, 1996c.

MEIRIEU, P., « Entre Homère et le rap, quelle culture enseigner à l'école ? », *Pédagogies en milieu populaire*, sous la direction de Bertrand Dubreuil, Paris, L'Harmattan-La Licorne, 2001.

MEIRIEU, P. « Postuler la compétence », *Les compétences*, Paris, Revue EPS, 2005.

MEIRIEU, P., *Faire l'École, faire la classe*, Paris, ESF, 2004 (édition complétée 2006).

MEIRIEU, P., *Pédagogie, le devoir de résister*, deuxième édition refondue, Paris, ESF, 2008a.

MEIRIEU, P., « Dépister ou éduquer : faut-il choisir ? Entre « management des différences et pédagogie du sujet », *Trouble des conduites - Controverse*, sous la direction de Dominique Holvoet, Bruxelles, Quarto, 2008b.

MEIRIEU, P., *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Paris, Rue du Monde, 2009.

MEIRIEU, P., DEVELAY, M., DURAND, C., MARIANI, Y., *Les transferts des connaissances en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, 1996.

MILNER, J.-C., *De l'École*, Paris, Seuil, 1984.

MONTAGNER, H., *Une nouvelle approche du développement de l'enfant*, Paris, Odile Jacob, 2006.

MONTANDON, C. PERRENOUD, P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des relations entre la famille et l'école*, Berne, P. Lang, 1987 (2e édition augmentée en 1994).

SOETARD, M., *Qu'est-ce que la pédagogie ?*, Paris, ESF, 2001.

YANNI, E., *Comprendre et aider les élèves en échec*, Paris, ESF, 2001.