

Jean-Pierre Terrail

***Pour une école de l'exigence intellectuelle –
Changer de paradigme pédagogique***

(Paris, la Dispute, 2016)

Note de lecture de Philippe Meirieu pour la revue **LE DÉBAT**

En matière éducative, l'exigence est, de toute évidence, « la chose du monde la mieux partagée ». Car nul, dans ce domaine, n'a jamais revendiqué la complaisance, la facilité ou le laxisme. Chacun se veut exigeant et, si la nature de cette exigence est rarement élucidée, elle définit, sans doute, le « paradigme pédagogique » avoué ou sous-jacent de toute pensée éducative. À ce qu'exige une société de son École, un inspecteur de ses enseignants, un maître de ses élèves, des parents de leurs enfants, on peut identifier les fins de l'éducation sur lesquelles on se mobilise et, par là, le type de société qu'on entend préparer.

Il faut donc, en tout premier lieu, remercier Jean-Pierre Terrail de centrer délibérément son ouvrage sur cette notion d'« exigence », en lui accolant l'adjectif « intellectuelle » – ce qui constitue déjà un choix décisif – et en nous présentant celle-ci comme un nouveau « paradigme pédagogique » dont il précise les enjeux et élucide les conditions de mise en œuvre. Ce paradigme s'oppose, pour lui, au « paradigme déficitariste » qui aurait caractérisé la « rénovation pédagogique » depuis les années 1960-1970. Nous aurions assisté alors, en effet, à une alliance objective des pédagogues humanistes et des gestionnaires libéraux qui, au prétexte de prendre en compte les difficultés des élèves de milieux populaires, aurait mis en place une École du renoncement et de la sélection : renoncement à enseigner aux « élèves en difficulté » des savoirs abstraits de haut niveau et rétention de ceux-ci dans des savoirs expérientiels entérinant leur mise à l'écart ; sélection, par là même, d'une élite recrutée sur des capacités formées et soutenues essentiellement par une éducation familiale et sociale très inégalitaire. Le tout avec la bonne conscience que procure, non seulement l'idéologie de l'égalité des chances, mais aussi le sentiment de s'être occupé des « pauvres ».

Cette analyse – qui constitue la première partie de l'ouvrage – s'attache à démontrer comment la « rénovation pédagogique » dont il est question a durablement bloqué toute authentique démocratisation de notre système scolaire. Et elle a le mérite de ne pas s'attacher seulement à dénoncer une hypothétique corrélation, mais à tenter de démontrer – en s'appuyant, en particulier, sur les travaux de l'équipe ESCOL de Paris 8 – les processus par lesquels passe concrètement, dans les pratiques pédagogiques, la mise à l'écart des enfants de milieux populaires.

Pour autant, l'auteur ne s'en tient pas à des études de terrain mais pointe les responsabilités d'un certain nombre d'acteurs pédagogiques et de leurs propositions. Et c'est là qu'apparaît la première interrogation : qu'est-ce qui est réellement en jeu ici ? Les prescriptions ou les pratiques ?¹ Les propositions des pédagogues ou celles de la hiérarchie de l'Éducation nationale ? Les réformes annoncées ou les réformes mises en œuvre ? Les pratiques innovantes des militants pédagogiques ou les pratiques ordinaires dominantes ? Sans doute, ces questions ne se posent-elles pas pour Jean-Pierre Terrail tant il laisse entendre que tout cela² fait système et conflue vers les mêmes dérives : postulation d'une autonomie de l'enfant que l'on renonce à former, totémisation du bricolage pour motiver les élèves, centration sur les tâches au détriment de la compréhension, utilisation des différences interindividuelles pour différencier les niveaux d'exigence, priorité de « l'apprendre » sur « le transmettre », etc.

Mais la mise en avant de deux nébuleuses – une nébuleuse réformatrice qui serait à l'origine d'une nébuleuse de pratiques antidémocratiques – passe par pertes et profits bien des travaux et des débats qu'il conviendrait de rappeler, tout à la fois pour « rendre justice » aux personnes qui s'y sont impliquées et pour éviter d'entretenir des malentendus qui pourraient compromettre la mise en œuvre des propositions que l'auteur avance dans sa deuxième partie.³

Tout d'abord, il n'est pas possible de considérer comme relevant du même « paradigme déficitariste », ceux qui, dans le sillage d'une vague psychologie des dons, renvoient les inégalités d'accès aux savoirs à « un fait de nature, sans recours », ceux qui y voient une sorte de handicap de classe, comme au 19^e siècle, ceux qui insistent sur les conditions de vie difficiles des milieux populaires, ceux qui soulignent les insuffisances d'un environnement familial langagier, etc. De même, il n'est pas possible d'assimiler ceux qui considèrent les difficultés d'un élève comme relevant de déficits cognitifs structurels ou d'un « handicap socioculturel irréductible » avec ceux qui, croyant à « l'égalité des intelligences » chère à l'auteur (et que j'ai défendue, pour ma part, sous le nom de « principe d'éducabilité »), n'en constatent pas moins l'existence de « styles cognitifs » ou de « stratégies d'apprentissage », sans nécessairement les corrélés, d'ailleurs, à des situations sociales. Qui ne voit que les attendus et les conséquences de ces positions sont radicalement différents ?

Sur le plan des méthodes pédagogiques proposées par « la rénovation », Jean-Pierre Terrail dénonce l'inflation des moments de tâtonnement et de découverte au détriment des temps de confrontation avec des enjeux cognitifs forts.

¹ L'écart entre les unes et les autres a été maintes fois souligné. Jean Houssaye souligne, en s'appuyant sur plusieurs études à ce sujet, qu'il faut distinguer le « progressisme pédagogique » (qui se donne pour objectif l'accès à la pensée de tous les élèves) et le progressisme administratif qui gère des flux selon la logique du « nouveau management public ». Il montre que, si le progressisme pédagogique a parfois gagné la bataille des discours, le progressisme administratif a gagné cette des pratiques. Cf. *La pédagogie traditionnelle*, Fabert, 2014.

² À l'exception, pour l'auteur, du GFEN ainsi que des écoles Freinet (ce qu'on comprend bien volontiers) et Montessori (ce qui est plus étrange, au regard de l'étrange succès de la « marque Montessori » chez les néolibéraux d'aujourd'hui). L'auteur signale, par ailleurs, qu'à rebours de la « rénovation pédagogique », « le souci de conjuguer enseignement de masse et qualité des contenus transmis a pu trouver une expression dans le syndicalisme FSU, notamment SNES et SNEP. »

³ Je me permets de renvoyer, à ce sujet, à mon ouvrage : *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur, 2013.

Il critique les « situations problèmes » qui engluent les élèves dans des expériences quotidiennes dont il faudrait, au contraire, les libérer. Il souligne que tout cela enferme les élèves dans la tâche au lieu de les amener à la compréhension. Il pointe le caractère étriqué de l'enseignement par compétences, renvoyant les savoirs au registre de la seule employabilité, professionnelle ou pratique. Il évoque le bavardage permanent de certains cours dialogués et débats qui n'apportent aucun étayage intellectuel solide aux élèves. Il remet vigoureusement en question la pédagogie différenciée qui, organisant l'enseignement en fonction des élèves et non de sujets traités de manière rigoureuse, aboutirait inévitablement à un relâchement de l'exigence.

Or, toutes ces critiques, les pédagogues les connaissent bien, et pour cause : ils les ont formulées depuis longtemps, en ont débattu ardemment et ont avancé, à la lumière de travaux que l'auteur semble ignorer, sinon des solutions, du moins des perspectives. Dès 1883 en effet, Henri Marion, dans son cours sur « la méthode active », posait le problème de l'articulation des « temps euristiques » et des « leçons *ex cathedra* », montrant l'importance et aussi la différence de l'activité intellectuelle de l'élève dans ces deux moments. Et, depuis, les pédagogues, comme les didacticiens, n'ont cessé d'insister sur ce point... que les ardeurs de quelques enseignants peu formés⁴ font parfois oublier mais qui reste, évidemment, central. Quant aux « situations problèmes » – qui doivent beaucoup, comme la pédagogie différenciée, à Jean-Pierre Astolfi auquel l'auteur se réfère fréquemment pour étayer ses propos – elles ne sont en rien des « situations de contexte », « hétérogènes aux savoirs visés » et laissant l'élève patauger dans son quotidien : tout au contraire, ce sont des situations construites autour d'un enjeu proprement intellectuel, permettant le dépassement d'un obstacle cognitif – élément que Jean-Pierre Terrail met justement en avant – par un ensemble de contraintes et de ressources minutieusement préparées par le maître. Ces « situations problèmes » ont, d'ailleurs, toujours été présentées comme un moyen privilégié de distinguer, dans toute activité, la « tâche » – ce qu'on « produit » et qui se voit – de l'objectif : ce qui doit être compris. Les pédagogues ne cessent, en effet, de mettre en garde contre toute prééminence de la tâche dont j'ai pu montrer, par exemple, que, dans le cas d'un travail de groupe non régulé, elle entraîne une répartition des rôles entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs⁵. C'est aussi cette rupture radicale entre « l'univers productif » et « l'ordre scolaire » qui amène les pédagogues à se méfier de l'approche par compétences : si cette notion a pu, un temps, apparaître comme un outil de lutte contre le fatalisme – quand la « créativité », par exemple, est devenue une « compétence », elle n'a plus été une « capacité naturelle » mais un objet de formation pour tous les élèves –, il apparaît bien aujourd'hui que son caractère béhavioriste rémanent l'emporte toujours sur son caractère émancipateur. Quant au bavardage de certaines classes dialoguées et débats, il suffit de renvoyer à toute l'histoire de la pédagogie et aux « rituels de parole » pour voir à quel point cela relève de l'obsession. J'ai moi-même travaillé sur l'importance pour les enseignants

⁴ La question de la formation initiale et continue des enseignants est ici, bien évidemment, déterminante. Sans que l'on puisse établir un rapport de causalité, notons que la corrélation entre la baisse des résultats scolaires et l'effondrement de la formation continue des enseignants est particulièrement significative.

⁵ Sur ces différentes questions, voir mon ouvrage de 1984 *Apprendre en groupe ?* (deux tomes), Chronique sociale.

et dans la conduite de la classe dès la maternelle de la « fermeté linguistique » pour la réussite des apprentissages des élèves.

Mais c'est sur la pédagogie différenciée que le malentendu est, à mon sens, le plus grand. Jean-Pierre Terrail voit ainsi dans la « pédagogie de soutien » proposé par René Haby une première manifestation de la pédagogie différenciée. Or, ceux qui ont défendu la pédagogie différenciée, de Louis Legrand à Philippe Perrenoud sévèrement critiqués par l'auteur, ont tous vu dans la pédagogie de soutien une manière de « tuer dans l'œuf » la pédagogie différenciée. Car, pour eux, justement, la pédagogie différenciée se fait dans la classe, avec toute la classe, à qui l'on propose collectivement des problèmes cognitifs exigeants (Louis Legrand s'appuie, pour cela, sur Bruner et sa conception de « l'acquisition spiralaire »). Les partisans de la pédagogie différenciée s'opposent ainsi résolument à la réduction de l'enseignement au couple « détection / dérivation ». Ils proposent de prendre en charge les élèves dans une « école commune » en mettant tout en œuvre pour éviter l'externalisation du traitement des difficultés dans un mouvement centrifuge qui, il faut bien le dire, nous menace gravement aujourd'hui. Mais ils ne prônent pas, pour autant, l'individualisation systématique, tout au contraire. La « différenciation pédagogique » est, très largement, une réaction contre la théorie de « l'école sur mesure » formulée par Claparède en 1921 et qui avait donné lieu, dès le début du XX^e siècle, aux États-Unis, aux expériences de « plans d'étude individualisés », comme, par exemple, le « Plan Dalton ». La différenciation pédagogique refuse, en effet, tout diagnostic *a priori* qui enfermerait l'élève dans une hypothétique nature ou un supposé profil et lui proposerait ainsi un « cursus adapté » : elle propose la rencontre avec des objets culturels exigeants, mais sans se priver de moyens qui, successivement ou simultanément, peuvent constituer des médiations efficaces pour tous les élèves. C'est pourquoi aussi, elle ne s'enferme pas dans la « forme scolaire » du « modèle simultané » imposé par Guizot. Elle sait que pour que l'école soit vraiment commune et que les finalités de la scolarité soient atteintes par tous, il faut en adapter les modalités : tout le contraire de ce qui se passe aujourd'hui où l'homogénéité des modalités permet de sacrifier les finalités, au nom du principe du Lit de Procuste aux effets dévastateurs.

La pédagogie différenciée exprime ainsi la volonté – et la traduit en possibilité – de garder tous les élèves dans « l'école commune », de ne déléguer ni aux parents, ni aux officines de toutes sortes, la responsabilité de la rencontre avec la culture, comme avec le travail intellectuel et ses exigences. Elle veut permettre à tous les élèves d'accéder aux œuvres émancipatrices, au plaisir d'apprendre et à la joie de comprendre⁶. Elle fait de la compréhension et de la satisfaction intellectuelles les moteurs de l'accès à la véritable autonomie et à la pensée critique, comme à ce qui en traduit les exigences dans le champ scolaire : la culture écrite. À cet égard, non seulement, elle est le meilleur rempart à la marchandisation des « services scolaires », mais elle correspond aussi parfaitement, dans ses finalités, aux perspectives que Jean-Pierre Terrail formule pour une école véritablement démocratique.

Sur ces perspectives, en effet, je suis totalement d'accord avec Jean-Pierre Terrail : « un tronc commun couvrant la scolarité obligatoire de 2 à 18 ans, renvoyant toute forme de concurrence entre les élèves comme de sélection au-delà, impliquant la suppression totale des notes, recentrant l'activité des élèves sur l'appropriation

⁶ Cf. l'ouvrage que j'ai coordonné sur ce thème : *Le plaisir d'apprendre*, Autrement, 2014.

des savoirs valorisée en elle-même... ». J'ajouterai, pour ma part : avec un programme constitué d'« œuvres » à découvrir et à comprendre plutôt que de compétences à maîtriser et une évaluation par la construction de « chefs-d'œuvre » qui témoignent des capacités de modélisation et de transfert propres à l'exigence intellectuelle. Car tout élève a droit à une évaluation pour progresser et c'est bien parce que la notation compare les élèves entre eux plutôt que d'aider chacun à se dépasser qu'elle est néfaste. La notation relève, en effet, de cette « pédagogie bancaire », dénoncée par Paulo Freire, qui transforme la transmission en transaction et engendre les pires absurdités arithmétiques : comment accepter en effet, qu'un 13 en français puisse compenser un 7 en physique, ou vice-versa ? N'est-ce pas là exactement le contraire d'une « pédagogie de l'exigence » ? On ne peut qu'espérer, sur ce point, que Jean-Pierre Terrail soit entendu au plus vite.

Reste, en conclusion de ces trop brèves remarques, une question qui me taraude. L'auteur évoque, en effet, les difficultés des enseignants face aux élèves qu'on dit volontiers aujourd'hui « en refus scolaire ». Il reprend un beau texte de Daniel Pennac demandant aux enseignants de leur proposer – ou de leur opposer ? – le « calme renfort de la raison ». Oui, bien sûr, l'École doit devenir ce nécessaire espace de décélération qui permet de surseoir à la pulsion pour accéder à la pensée et la nourrir par des œuvres de culture. Oui, bien sûr, « elle a tout intérêt à assumer franchement son décalage ». Mais je vois, dans les classes d'aujourd'hui, trop d'« enfants-bolides », comme dit mon collègue Francis Imbert⁷, trop d'« élèves explosés » ou « explosifs », comme disent les enseignants, pour croire qu'il suffit d'énoncer l'exigence de la pensée rigoureuse pour les asseoir autour de la table commune. Et je crains qu'à ne pas prendre en compte sérieusement cette négativité, on aille au-devant de lourdes désillusions. L'enseignant, plus que tout autre, voit, en effet, revenir, au quotidien, la question qui met Socrate en échec au début de *La République* : « Qui serait capable de persuader des gens qui n'écoutent pas ? ». Ou, en d'autres termes : « Comment faire entendre raison à celui qui n'est pas dans la raison ? »⁸. Et je crois – c'est peut-être ma faiblesse – que la pédagogie peut, sinon répondre à cette question, du moins la maintenir ouverte. Pour que l'on ne l'oublie pas. Et qu'on ne se précipite pas trop vite sur les moyens techniques ou la violence politique pour la résoudre.

Philippe Meirieu

⁷ « Enfants-bolides » parce qu'ils « partent au quart de tour », mais aussi parce qu'ils n'ont pas pu accéder au « symbolique », au *sym-bolon*.

⁸ Je m'efforce modestement de réfléchir à cette question dans mon ouvrage *Éduquer après les attentats*, ESF éditeur, 2016.