

Les Cahiers de L'Éducation

N° 11

Les fondements idéologiques du "pédagogisme"

Résumé :

Naguère considéré comme l'un des meilleurs du monde, le système éducatif français traverse une crise profonde qui n'épargne aucun niveau d'enseignement, de l'école élémentaire à l'université. Cette crise, dont les premiers symptômes sont apparus dès les années soixante, va s'aggravant. Henri Nivesse, professeur de civilisation française et journaliste, en analyse ici les causes profondes qui sont avant tout d'ordre idéologique. Depuis la naissance, des « sciences de l'éducation » au début du XX^e siècle aux États-Unis jusqu'au pédagogisme de Philippe Meirieu, en passant par le béhaviorisme, le pragmatisme, le constructivisme, le communisme inspirateur du plan Langevin-Wallon, le néo-marxisme égalitaire de Bourdieu et de ses disciples, l'utopisme issu de Mai 68, notre auteur dissèque les différentes écoles qui ont conduit à un même résultat : le délitement de notre enseignement par la déconstruction des normes et le dénigrement des savoirs. Les classements internationaux laissent clairement apparaître la conséquence sur l'éducation nationale d'un demi-siècle d'erreurs : la France est de plus en plus mauvaise élève ! Henri Nivesse tire en conséquence la sonnette d'alarme.

Mai 2008

Par Henri Nivesse

Certifié de lettres, professeur de civilisation française, journaliste indépendant.

Édité par IRIÉ

8, rue Jean-Marie Jégo
75013 Paris
www.recherche-education.org

Contact :

contact@recherche-education.org
Tél : 01 45 81 22 67
Fax : 01 45 89 67 17

 IRIÉ © IRIÉ, 2008
Tous droits réservés

Introduction

Notre système éducatif connaît une crise profonde qui, à des degrés divers, l’affecte de l’école élémentaire à l’université. Du primaire, on sait que tous les élèves, quel que soit leur niveau, entrent au collège ; le lycée, pour sa part, accepte des collégiens dont les compétences, notamment en français, sont souvent inférieures à celle d’un titulaire du certificat d’études d’avant-guerre ; enfin l’université accueille, sans la moindre sélection, des bacheliers qui ont obtenu moins de 10 sur 20 à l’écrit et que « sauve » un bienveillant oral de rattrapage.

Cette crise n’est pas nouvelle. Ses premiers symptômes sont apparus dans les années 60-70, mais, loin de s’atténuer, ils n’ont fait que s’aggraver au fil du temps, en dépit de multiples réformes, en particulier celle qui porte le nom de son initiateur, le ministre de l’Éducation René Haby, instaurateur du « collège unique ». Cette réforme et toutes celles qui ont suivi ont été incapables de juguler le mal. Le diagnostic est, depuis déjà longtemps, à peu près unanimement admis, mais nombreux encore sont ceux qui, à défaut de trouver les remèdes adéquats (la tâche, il est vrai, n’est pas aisée), refusent de reconnaître les causes de la crise. Celles-ci sont à l’évidence d’ordre idéologique, c’est-à-dire, selon le sociologue Raymond Boudon, qu’elles reposent « sur une argumentation scientifique et dotée d’une crédibilité excessive ou non fondée »¹.

C’est en effet à deux sources idéologiques, le pragmatisme et l’égalitarisme, qu’a puisé le pédagogisme, responsable au premier chef des maux dont souffre notre enseignement. Les offensives contre la conception traditionnelle de l’enseignement ont trouvé un terrain particulièrement favorable dans le mouvement de Mai 68, porté en France, par un courant philosophique héritier de Marx et de Freud. Ses tenants – Foucault, Deleuze, Derrida, Bourdieu –, partageaient, à travers des démarches très diverses, un même objectif : la déconstruction des normes, tant méthodologiques que morales. Cette philosophie profondément anti-rationaliste débouche sur la condamnation de l’universel, la dissolution de l’idée de vérité au bénéfice du relativisme et le culte des sciences sociales : il faut désormais comprendre les discours, les normes ou les pouvoirs à partir d’une origine sociale, psychologique ou politique déterminée.

Les vraies causes de la crise sont, à l’évidence, d’ordre idéologique

1 : *L’idéologie ou l’origine des idées reçues*, Seuil. 1986 et 1992.

À ces causes idéologiques de la transformation de l'école en France se sont ajoutées des raisons d'ordre politique et structurel qui ont abouti à la dérive du système éducatif vers un quasi-monopole d'État et à l'échec de l'école de masse. La gestion centralisée et le gigantisme du ministère de l'Éducation nationale, adossés aux syndicats, empêchent les parents de choisir l'éducation de leurs enfants, interdisent aux chefs d'établissement et aux professeurs de dispenser un enseignement original de qualité et rendent très difficiles les réformes générales du système scolaire. En outre, les acteurs sociaux ne sont pas prêts à se battre pour empêcher cette dérive. Les associations de parents d'élèves ne voient pas d'un si mauvais œil la réduction de l'école à la fonction sociale de garderie et les syndicats d'enseignants n'ont en vue que l'augmentation continue des postes.

Il ne suffira donc pas, pour sortir complètement de la crise, d'en revenir à une pédagogie plus réaliste, centrée sur le savoir et soucieuse de sa transmission. La haine du savoir résulte, chez les pédagogistes, de la mise en place d'un système ingérable et producteur d'innombrables effets pervers. Seul un pluralisme scolaire, tant à l'intérieur du système public que par le développement d'un nouveau secteur privé, sera à même d'engendrer un véritable renouveau pédagogique.

La gestion centralisée et le gigantisme du ministère de l'Éducation nationale, adossés aux syndicats, rendent très difficiles les réformes générales du système scolaire.

1

Du « modèle américain » à « la pensée 68 »

La dégradation continue de l'enseignement en France n'est ni « la faute à Voltaire » ni même « la faute à Rousseau », mais à ce qu'il est convenu d'appeler les « sciences de l'éducation ». Celles-ci, qui n'ont de « sciences » que le nom, ont été définies par un de leurs théoriciens, Gaston Mialaret, successeur d'Henri Wallon à la tête du Groupe français d'éducation nouvelle, comme « l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation »². Parmi ces disciplines, outre la pédagogie (« une scolastique pédante et vaine » selon Edouard Herriot³), figurent la psychopédagogie, la psychologie, la sociologie, l'économie de l'éducation, etc.

C'est aux États-Unis qu'elles naissent, au début du XX^e siècle, lorsque les responsables éducatifs américains décident de mettre en place un « *enseignement de masse* » qui, de fait, va instaurer un authentique égalitarisme, au nom de l'émancipation de tous les enfants. Ils refusent de reconnaître un rôle aux aptitudes et aux dons et remettent en cause le système méritocratique qui, comme l'a fait observer la philosophe Hannah Arendt, contredit le principe d'une démocratie égalitaire⁴.

Cette conception de l'enseignement est influencée en particulier par les travaux de John Dewey, spécialiste de psychologie appliquée et philosophe pragmatiste⁵, dont l'idée-force est que l'école doit préparer les enfants à la démocratie. Pour ce faire, il faut que l'institution scolaire devienne un « *lieu de vie* » (conception que reprendra à son compte la pensée éducative soixante-huitarde), « *où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution* »⁶. Au sein de l'école, il importe par conséquent de créer un environnement social à même d'inciter les enfants à adopter une « *conduite morale démocratique* ». Prétendant réformer le système éducatif de son pays, Dewey entend transformer les éta-

Au début du XX^e siècle, les responsables éducatifs américains ont décidé de mettre en place un « enseignement de masse ».

2 : In *Les sciences de l'éducation*, PUF, 1993.

3 : In *Normale*, La Nouvelle Société d'Édition, 1932.

4 : Voir « la crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, Gallimard, « Idées », 1972.

5 : Voir « la crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, Gallimard, « Idées », 1972.

6 : Voir notamment *Démocratie et Éducation*, Armand Colin, 1990, et *L'école et l'enfant*, Fabert, 2004.

1895, « Plan of organization of the university primary school », in *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, cité par Robert B. Westbrook, in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993.

blissements scolaires en instruments de démocratisation radicale de la société américaine. Sur le plan plus strictement pédagogique, il considère notamment comme inappropriées à « *l'Éducation Nouvelle* » qu'il veut créer les notions traditionnelles de discipline et de programmes. Ces présupposés idéologiques vont entraîner une série de conséquences pratiques qui aboutiront, un demi-siècle plus tard, à un véritable désastre : un « *illettrisme fonctionnel* » touchant 60 millions d'Américains ⁷.

C'est ce « *modèle américain* » qui a été transposé en France. Le terrain avait été préparé, puisque l'idée d'une école unique et égalitaire a été lancée, dès 1921, par un cercle socialiste, les Compagnons de l'Université Nouvelle. De plus, en 1927 est créé un Comité d'étude et d'action pour l'école unique. En 1933, une décision hautement symbolique est prise : le ministère de l'Instruction publique devient le ministère de l'Éducation nationale, ce qui signifie que la République, qui, depuis Jules Ferry, confiait à l'École le soin d'instruire tous les jeunes Français, considère que son rôle est désormais de les éduquer, c'est-à-dire de remplir une tâche qui était jusqu'alors du ressort de la famille.

Cette nouvelle philosophie éducative se retrouve dans le plan Langevin-Wallon de 1947. Ce plan, qui s'inspire d'un projet élaboré dès 1931 par la Fédération générale de l'éducation de la CGT, constitue la matrice idéologique de la plupart des réformes de l'enseignement qui suivront, avec une mention particulière pour la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 élaborée par Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation (voir plus loin). Le physicien Paul Langevin, militant pacifiste et antifasciste, et le médecin et philosophe Henri Wallon, député communiste de 1945 à 1946, se fixent comme objectif d'établir l'égalité des chances, c'est-à-dire d'introduire la « *justice à l'école* » par la « *démocratisation de l'enseignement* ». Ils proposent d'établir une « *école unique* » qui mette en œuvre une pédagogie novatrice et souhaitent que la scolarité soit obligatoire jusqu'à dix-huit ans. Ils estiment enfin que « *la structure de l'enseignement doit être adaptée à la structure sociale* ». De fait, dans la perspective marxiste qui est la leur, ce plan doit aboutir à mettre en œuvre un changement de société en formant les enfants, de la maternelle jusqu'au baccalauréat, dans un même moule. Ils reconnaissent toutefois que des différences d'aptitude existent (« *Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autres limitations que celles de leurs aptitudes* ») ⁸.

7 : Voir Jacques Barzun, *Begin here. The forgotten conditions of teaching and learning*, cité par Liliane Lurçat, in « La destruction de l'enseignement élémentaire fait partie de la destruction du monde », Conférence du 19 mai 2001 à la Sorbonne.

8 : In Rapport Langevin-Wallon, réédition commentée par Claude Allègre, François Dubet, Philippe Meirieu, éd. Mille et une Nuits, 2004.

D'inspiration communiste, le plan Langevin-Wallon de 1947 vise à changer la société en formant tous les enfants dans un même moule.

Dès la fin des années 50, un premier débat sur le « collège unique » avance l'idée selon laquelle, compte tenu de l'hétérogénéité des élèves, il faut adapter l'enseignement à l'ensemble de la population scolaire. En mars 1968, deux mois avant la révolte étudiante, un colloque réunit à Amiens quelque six cent personnes, responsables de l'Éducation nationale, enseignants et journalistes spécialisés, qui s'accordent pour dénoncer « *l'inadaptation totale des enseignements* ». Selon l'un des intervenants, conseiller d'État, le manque d'intérêt des élèves pour l'enseignement qui leur est dispensé provient de ce que « *l'on tente de leur transmettre un patrimoine qui leur est indifférent, à travers des modèles qu'ils rejettent, à l'aide d'un système hiérarchique que leur bon sens et leur dignité ne peuvent tolérer* »⁹. Ceux qui s'auto-proclament « *rénovateurs pédagogiques* » désignent donc leurs cibles : la transmission du patrimoine national, les modèles culturels traditionnels, la hiérarchie. En conclusion de leurs travaux, ils affirment qu'il faut impérativement envisager « *une révision déchirante des finalités de l'école* » et qu'il importe de renoncer à « *une conception exclusivement intellectualiste et encyclopédique de la culture* ». Tout ou presque était dit dans cette sorte de préambule aux « *idées de mai 68* » en matière d'enseignement.

2

Behaviorisme, pragmatisme, constructivisme

À peu près au même moment apparaissent d'autres signes indiquant que la vision du rôle de l'école dans la société se transforme, avec le développement de ce que les « *sciences de l'éducation* » appellent la « *pédagogie par objectifs* ». Dans les textes qui justifient ce type de « *pédagogie* », le mot de « *formation* » (« *initiale* » et « *continue* »)¹⁰ se substitue à celui d'enseignement. Il s'agit, en réalité, d'éradiquer la pédagogie traditionnelle, jugée incapable de résoudre les « *difficultés des jeunes* ». Les contenus que celle-ci transmettait ne sont plus que des moyens pour atteindre les objectifs sociaux. Cette formation, qui s'appuie sur un ensemble de techniques, est en outre conçue en termes de « *gestion* ».

**Les
« *rénovateurs
pédagogiques* »
désignent
leurs cibles :
la transmission
du patrimoine
national,
les modèles
culturels
traditionnels
et la hiérarchie.**

9 : R. Grégoire in *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherches en éducation*, Dunod, 1969.

10 : Voir notamment Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, éditions ESF, 1979.

Autre mot-clé de ce nouveau discours éducatif, celui de « *comportement* » (*behavior*), emprunté à la psychologie, et qui, ainsi placé au cœur de la pratique pédagogique, la fonde sur le « *behaviorisme* ». C'est le psychologue américain John B. Watson qui, en 1913, utilise pour la première fois ce terme dans un article intitulé « *La psychologie telle que le behavioriste la voit* »¹¹. Pour lui, le seul objet d'étude qui compte en psychologie, c'est le comportement et non la conscience. Les différences entre les individus s'expliquent alors par les conditionnements produits par le milieu dans lequel chacun d'entre eux évolue. Ces conditionnements façonnent les comportements qui constitueront la personnalité.

Dans les années 40 et 50, un autre psychologue américain, Burrhus F. Skinner, met en exergue la notion de « *conditionnement opérant* », qu'il distingue du « *conditionnement répondant* », pavlovien (« *réflexe conditionné* »). « *Ce que nous savons, à la lumière des travaux de laboratoire des mécanismes de l'apprentissage devrait nous pousser à nous attaquer aux réalités de la classe et à les changer radicalement* (c'est nous qui soulignons). *L'éducation scolaire est sans doute la branche la plus importante de la technologie scientifique* »¹². Skinner mettra en application cette idée en inventant le concept d'« *enseignement programmé* », fondé sur des « *machines à enseigner* », ancêtres des ordinateurs, concept qui connut un éphémère succès dans les années 60-70. « *Enseigner quelque chose, dit-il encore, c'est inviter l'élève à s'engager dans de nouvelles formes de comportement ...* ». Par exemple, « *enseigner l'orthographe, c'est simplement modeler des formes de comportement complexe pour insérer en douceur la pratique comportementale dans la pratique scolaire traditionnelle* »¹³.

En France, Henri Piéron, psychologue de formation et titulaire de 1923 à 1951 de la chaire de physiologie des sensations au Collège de France, considère que le « *comportement* » doit être compris comme une « *séquence d'actes accessible à l'observation* »¹⁴. Dans son livre sur « *les objectifs pédagogiques* »¹⁵, le spécialiste des « *sciences de l'éducation* », Daniel Hameline, lui fait écho, lorsqu'il note : « *Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable* ». Il s'inscrit donc bien dans la perspective béhavioriste, affirmant en outre qu'il faut adopter et se tenir impérativement à la « *règle de fer* » du behaviorisme, c'est-à-dire le schéma « *stimulus-réponse* », qui exclut tout ce qui se passe dans la « *boîte noire* » (la conscience, l'esprit). Pour lui, « *les behavioristes ont cent fois raison de demander la prohibition d'un verbe*

11 : In *Psychological Review*, 1913.

12 : In *La révolution scientifique dans l'enseignement*, cité par Bernard Berthelot, voir note 13.

13 : Ibid.

14 : Cité par Bernard Berthelot in « *L'imposture pédagogique* », www.sauv.net/imposture.htm

15 : Voir note 6.

Pour le psychologue américain John B. Watson, le seul objet d'étude qui compte en psychologie est le comportement, et non pas la conscience.

comme “prendre conscience” ». Éduquer, c’est par conséquent produire un stimulus qui va déclencher une réponse comportementale, autrement dit « conditionner ». Dans cette option pédagogique, les contenus (connaissances, savoirs) sont sacrifiés au bénéfice des compétences, des « *savoir-faire* » et des « *savoir être* ».

Dans un article consacré aux « *sciences de l’éducation* », l’ancien doyen de l’Inspection générale de philosophie, Jacques Muglioni, soulignait que « *la “pédagogie par objectifs”, apport principal des “sciences de l’éducation”, repose sur une psychologie du comportement qui a pris ses modèles dans la psychologie animale* »¹⁶.

Au behaviorisme, ou « *comportementalisme* », s’ajoute donc le pragmatisme (les « *objectifs* ») que le sociologue Émile Durkheim définit non comme « *une entreprise destinée à favoriser l’action* », mais comme « *une tentative dirigée contre la spéculation pure et la pensée théorique* »¹⁷. Un de ses principaux théoriciens est encore une fois John Dewey qui, outre son hostilité aux disciplines et aux programmes, est également à l’origine de l’idée de « *pédagogie du projet* ». Pour la concrétiser, il a créé une école expérimentale dans laquelle le maître est un « *guide* » et l’élève apprend en agissant (learning by doing). L’enfant, écrit-il, « *vient en classe pour faire des choses : cuisiner, coudre, travailler le bois [...], et c’est à l’occasion de ces actes que s’ordonnent les études : lecture, écriture, arithmétique, etc.* »¹⁸. Dans ce laboratoire de « *l’éducation nouvelle* » qu’il veut promouvoir, les savoirs, sur lesquels était centré l’enseignement traditionnel, sont désormais remplacés par les « *référentiels* », et la pédagogie est centrée sur les « *apprenants* ».

Cette « *centration sur l’apprenant* », véritable formule magique du « *pédagogisme* » (ou « *constructivisme* »), est un concept hérité de la pensée du philosophe Granville Stanley Hall (1844-1924), pionnier de la psychologie expérimentale aux États-Unis qui proclame que l’enfant est au centre du système éducatif. Selon lui, l’éducation, qui était jusque là « *scolocentrique* », doit devenir « *pédocentrique* ». À partir de ce constat, il se fixe pour objectifs de réviser non seulement les programmes scolaires, mais la conception même de l’idée de programme : « *Nous devons, écrit-il, dépasser le fétichisme de l’alphabet, de la table de multiplication, de la grammaire, des gammes, du livre* »¹⁹. Grammaire, rhétorique, syntaxe doivent être abandonnés au profit des « *arts du langage* », plus démocratiques, et de l’expression orale en public. Dans son livre *The high school as the People’s College*, il souligne la

Concept hérité du philosophe Granville Stanley Hall, la « centration sur l’apprenant », véritable formule magique du pédagogisme, place l’enfant au centre du système éducatif.

16 : « *L’école ou le loisir de penser* », éd. du CNDP, 1993.

17 : *Pragmatisme et sociologie*, Vrin, 1955.

18 : « *A pedagogical experiment* », in *Early works of John Dewey*, op.cit.

19 : Cité par Liliane Lurçat in « *Le pédagogisme facteur d’échec* », Philosophie politique, « *École et démocratie* », n° 10, novembre 1999, PUF.

nécessité d'accorder moins d'importance aux exercices répétitifs, à la discipline, au savoir faire ou à l'exactitude, mais davantage à la liberté et à l'intérêt personnel. Il affirme que la communauté des adolescents doit se développer et se gouverner elle-même, comme n'importe quelle autre communauté aux États-Unis.

Après les pionniers américains, le psychologue suisse Jean Piaget est considéré comme un des principaux théoriciens du constructivisme, qu'on peut définir comme « *une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale* »²⁰. En d'autres termes, face à une situation donnée, un individu mobilise un certain nombre de structures cognitives que Piaget appelle « *schèmes opératoires* ». Ce dernier met également l'accent sur l'activité de l'élève, affirmant qu'« *une vérité apprise n'est qu'une demi-vérité, la vérité entière étant reconquise, reconstruite ou redécouverte par l'élève lui-même* »²¹. Selon lui, ce principe éducatif repose sur un postulat de la psychologie moderne, selon lequel « *l'intelligence procède de l'action* »²². Partant de l'idée que « *la contrainte est la pire des méthodes pédagogiques* »²³, il considère que l'élève doit « *expérimenter [...] en tâtonnant soi-même, en travaillant activement...* »²⁴ pour reconstruire par lui-même ce qu'il doit apprendre.

Cette nouvelle pédagogie vise à donner à l'élève des « *compétences* » qui lui permettront d'apprendre « *les façons de penser, de sentir et d'agir qui ont une valeur dans notre société* »²⁵. Cette formule, extraite d'un des ouvrages-phares des « *sciences de l'éducation* », ne laisse pas d'être inquiétante. Outre ce qu'elle peut recouvrir (quelles valeurs ? pour quelle société ?), elle reflète une position utilitariste et fonctionnelle, qui tend à adapter l'individu aux besoins de la société. À la question « *À quoi sert l'école ?* », la réponse est désormais « *pluraliste* » : il n'y a plus de consensus, « *l'unanimité spontanée à propos des buts plus ou moins implicites de l'éducation disparaît* »²⁶.

Dans son article de 1993, déjà cité, J. Muglioni, observait que « *l'absence délibérée de référence philosophique est en réalité le signe d'un dogmatisme redoutable* »²⁷. Avec un autre professeur de philosophie, Bernard Berthelot,

20 : Voir <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Constructivisme>

21 : Discours du directeur du Bureau international d'éducation, in Treizième Conférence internationale de l'instruction publique : procès-verbaux et recommandations, Genève, Bureau international d'éducation, 1950.

22 : Ibid.

23 : Discours du directeur du Bureau international d'éducation, in Douzième Conférence internationale de l'instruction publique : procès-verbaux et recommandations, Genève, Bureau international d'éducation, 1949.

24 : Ibid.

25 : Gilbert et Viviane de Landsheere, Définir les objectifs de l'éducation, Brépols, 1980.

26 : Ibid.

27 : Voir note 10.

**Estimant que
« la contrainte
est la pire des
méthodes
pédagogiques »,
le psychologue
suisse
Jean Piaget
considère que
l'élève « doit
expérimenter en
tâtonnant
soi-même ».**

auteur d'un remarquable article sur « *L'imposture pédagogique* »)²⁸, nous ferons nôtre cette remarque d'Hannah Arendt : « *Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner* »²⁹. En d'autres termes, il faut « *substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre* », voire le « *jeu au travail* », comme l'illustre l'enseignement des langues : « *l'enfant doit apprendre en parlant, c'est-à-dire en faisant et non en étudiant la grammaire et la syntaxe.* » Avertissant que « *La crise de l'éducation en Amérique annonce (...) la faillite des méthodes modernes d'éducation* », Hannah Arendt conclut : « *le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre.* » Elle n'a, hélas, pas été entendue...

Application officielle de ces nouvelles conceptions pédagogiques, la Charte des Programmes, élaborée en 1991 par le Conseil national des Programmes, « *peut être considérée comme l'expression des principes qui organisent et légitiment le passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques* »³⁰. Ce qui importe, ce ne sont plus les contenus, mais la méthodologie mise en œuvre pour une « *approche* » de ces contenus. On est bien là au cœur des fondements idéologiques de la nouvelle pédagogie, tels qu'ils seront progressivement imposés dans le paysage éducatif français par les théoriciens des « *sciences de l'éducation* ».

Parmi ceux-ci, Louis Legrand, ancien directeur de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) est l'auteur d'un rapport intitulé *Pour un collège démocratique*, remis en décembre 1982 au ministre de l'Éducation de l'époque, Alain Savary. Dans ce document, il propose officiellement une nouvelle organisation des enseignements et des services des professeurs, avec notamment l'instauration du tutorat. De fait, ce ne sont pas les impératifs de l'enseignement qui sont mis en avant, mais celui d'enseigner à une nouvelle population scolaire, caractérisée par la diversité des élèves sur tous les plans. Ce qui est primordial pour l'école n'est donc pas tant la transmission des savoirs, que l'organisation de la vie de la communauté scolaire.

28 : Voir note 14.

29 : Voir note 1.

30 : L. Tanguy, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, 1994.

Hannah Arendt affirmait que « le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre. » Elle n'a, hélas, pas été entendue.

3

**Du néo-marxisme à l'utopisme
soixante-huitard**

**Constatant que
les classes
sociales sont
inégalement
représentées
dans
l'enseignement
supérieur,
Bourdieu
l'explique par
« l'héritage
culturel » dont
bénéficient
les enfants
issus de la
bourgeoisie.**

À la caste des behavioristes dogmatiques, il faut ajouter celle des néo-marxistes qui se constitue vers la fin des années 50 et le début des années 60, lorsque le sociologue Georges Friedman demande à une de ses élèves, Viviane Isambert-Jamati, membre du Centre d'études sociologiques, d'obédience marxiste, de prendre le système éducatif pour objet de recherche. En 1962, elle crée au sein du CNRS un premier pôle de recherche en « *Sociologie de l'éducation* ».

Un second pôle s'organise à peu près au même moment autour de Pierre Bourdieu qui, nommé à la Sorbonne, crée la licence de sociologie en 1958 et réunit autour de lui, dans le cadre du Centre de sociologie européenne, des chercheurs qui réaliseront en particulier des enquêtes sur l'université. En 1968, il fait paraître *Les héritiers : les étudiants et la culture*³¹, coécrit avec Jean-Claude Passeron, ouvrage dans lequel il observe que les diverses classes sociales sont inégalement représentées dans l'enseignement supérieur en France. Les étudiants issus des milieux « *défavorisés* » (salariés agricoles, ouvriers) sont beaucoup moins nombreux que leurs homologues provenant de milieux « *privilegiés* » (cadres, professions libérales).

Ainsi, soulignent Bourdieu et Passeron, « *L'expérience de l'avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d'une chance sur deux d'aller en faculté, rencontre nécessairement autour de lui, et même dans sa famille, les études supérieures comme un destin banal et quotidien, et pour le fils d'ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d'y accéder, ne connaît les études et les étudiants que par personnes ou par milieux interposés.*³² » Quant aux résultats obtenus par ces étudiants « *favorisés* », ils ne s'expliquent pas par leurs « *dons* » mais par leur « *héritage culturel* ». Cet héritage se compose d'un « *capital économique* », d'un « *capital social* » (les relations), mais surtout d'un « *capital culturel* » (bibliothèques, visites de musées, théâtre, environnement familial...). Ce capital, dans lequel la culture est acquise « *comme par osmose* » est constitué de connaissances, mais aussi de savoir-

31 : Éditions de Minuit.

32 : In *Les héritiers*, op. cit.

faire, de savoir-dire, de savoir-être, ce que Bourdieu appelle un « *habitus* ». Correspondant à celui de l’université, il est assimilé à un ensemble de « *dons personnels* ». Par conséquent, cette « *idéologie du don* » n’est pour lui que le paravent d’une sélection sociale qui élimine les enfants des milieux populaires.

Ces idées seront développées dans *La Reproduction*³³, où l’on peut lire notamment que « *toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel* ». La publication de cette étude apparaît comme l’événement majeur de l’institutionnalisation d’une certaine « *sociologie de l’éducation* ». Pour l’un de ses représentants, François Dubet, ce livre équivaut à « *un renversement critique des conceptions classiques de l’école et de l’éducation* »³⁴.

Ces conceptions, notamment celle de l’école républicaine, impliquaient que les enfants puissent accéder à une culture universelle et donc acquérir leur autonomie. Cet enseignement était dispensé dans des établissements « *neutres* », préservés de toute forme de domination socio-culturelle. Nos deux auteurs affirment, au contraire, que c’est un enseignement de classe qui est imposé, que les savoirs inculqués sont ceux de la « *culture bourgeoise* » et que l’école fonctionne ainsi comme une machine à reproduire les inégalités sociales. L’égalité des chances n’existe donc pas, non parce que les aptitudes et les talents sont différents, mais parce que l’école favorise les « *habitus* » des classes dominantes. Ainsi, certains types d’activités scolaires, comme le cours magistral, avec son registre de langue et ses références culturelles « *élitistes* », ou encore la dissertation, permettent de sélectionner les enfants des milieux favorisés, qui disposent du capital culturel, et d’exclure les autres. Les inégalités sociales produisent des inégalités scolaires qui sont ainsi considérées comme des inégalités de mérite.

Dans cette critique de l’école de la « *reproduction* », les enseignants du secondaire et du supérieur ne sont pas épargnés, puisqu’ils sont accusés, en tant qu’anciens bons élèves, d’oublier ce qu’ils doivent à leur « *héritage culturel* ». Bourdieu et Passeron n’hésitent pas à écrire : « *En concédant à l’enseignant le droit et le pouvoir de détourner au profit de sa personne l’autorité de l’institution, le système scolaire s’assure le plus sûr moyen d’obtenir du fonctionnaire qu’il mette toutes les ressources et tout le zèle de sa personne au service de l’institution et, par là, de la fonction sociale de l’institution* »³⁵.

Pour Bourdieu, l’école fonctionne comme une machine à reproduire les inégalités sociales.

33 : Éd. de Minuit, 1970.

34 : In *Le Magazine littéraire*, n°369, octobre 1998.

35 : In *La reproduction*, op. cit.

L'année suivante paraît *L'École capitaliste en France*³⁶ dont les auteurs, Christian Baudelot et Roger Establet, empruntent au philosophe marxiste Louis Althusser le concept d'« *appareil idéologique d'État* » et se réclament du maoïsme et de la « *révolution culturelle* ». En accord avec Bourdieu et Passeron sur le constat de la « *reproduction* », ils affirment que l'école est responsable des inégalités d'accès à l'éducation. Ils distinguent ainsi deux filières étanches dans le système éducatif : le « *secondaire supérieur* » (S.S.) réservé au quart « *favorisé* » d'une classe d'âge, et le « *primaire-professionnel* » (P.P.) où sont regroupés les trois-quarts des « *défavorisés* ». L'école joue par conséquent un rôle essentiel dans la production des classes sociales, puisqu'elle effectue le « *tri* » destiné à sélectionner ceux qui feront fonctionner l'appareil de production capitaliste.

Cette « *nouvelle sociologie de l'éducation* », qualifiée par certains de « *sociologie classiste de l'éducation* » ou « *léninisme sociologique* »³⁷, s'imposera pendant de longues années comme un véritable paradigme, une vulgate qui connaîtra un grand succès et fera d'innombrables adeptes.

Parallèlement va également sévir « *la pensée 68* »³⁸, qui, en matière d'enseignement, engendrera le clan non moins redoutable des utopistes. Comme les néo-marxistes, ceux-ci écrivent des livres, mais aussi des rapports commandés par les différents ministres de l'Éducation. Ainsi, en 1971, un inspecteur général du nom de Rouchette introduit un Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école. D'inspiration très soixante-huitarde, ce plan pourrait avoir pour exergue la devise « *liberté, spontanéité, créativité* ». L'enfant doit se développer seul, le maître « *doit expliquer le moins possible, parler peu ..., être un observateur privilégié ... à l'écoute du groupe-classe ...* ». Les élèves, comme les murs de la Sorbonne en mai 68, ont désormais la parole ! Chacun d'entre eux, de « *l'emploi du patois, ou du registre familier* » aux « *paroles sauvages* », en passant par les « *activités d'élocution spontanée* », doit pouvoir donner libre cours à son « *élan créateur* »³⁹.

Cette vision lyrique et libertaire débouche sur une pédagogie qui ne procède plus du réel mais relève de l'idéal, une pédagogie de « *l'anti-raison* » (Karl Jaspers), bref, une pédagogie devenue pathologique. Ce « *malaise dans l'éducation* », le professeur Raymond Picard, spécialiste de Racine et contradicteur de Roland Barthes, le nomme « *pédagogite* » et le journaliste Fabrice Valclérieux « *pédagomanie* »⁴⁰. En 1973, un philosophe canadien, Lucien

36 : Maspéro, 1971.

37 : Jacques Guigou, <http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?idarticle=117>.

38 : Titre du livre éponyme de Luc Ferry et Alain Renault, Gallimard « Folio », 1988.

39 : Citations extraites du Plan Rouchette, publié dans *L'Enseignement public*, février 1971.

40 : In *Etudes et Recherches*, n° 3, 1976.

**La « pensée
68 » produit une
pédagogie qui ne
procède plus du
réel, mais relève
de l'idéal : une
pédagogie de
« l'anti-raison ».**

Morin, publie un livre intitulé *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*⁴¹ où il dénonce avec brio ces « *pédagomanes* » pour qui l'évolution pédagogique se limite « *à la prescience quasi messianique des nirvânas de demain* », et stigmatise leur « *magnificence démentielle* ». Formules brillantes et fortes, mais qui, hélas, n'empêcheront pas la « *pédagomanie* » de continuer à se développer et à disloquer l'enseignement traditionnel.

Après avoir réussi à convaincre les ministres de l'Éducation de droite, comme Joseph Fontanet, qui déclarait, en 1974, que « *l'école est le principal levier de la démocratisation* », puis René Haby, père de la calamiteuse réforme du « *collège unique* » de 1975, les pédagomanes continueront à saper, pierre après pierre, les fondations d'un système éducatif que souvent le monde nous enviait.

Certains d'entre eux se réclameront (pour mieux brouiller les pistes ?) de la conception républicaine née avec la Révolution et des *Mémoires sur l'instruction publique* de Condorcet, qui font de l'École « *la véritable institutrice de la nation en même temps que la missionnaire de l'universalisme dans le monde* »⁴². Ce mythe républicain, qui institue le primat de l'éducation dans la société, deviendra, au fil du temps, « *le projet démocratique par excellence, dont l'apogée est l'appel généralisé à la pédagogie [...]. Un mythe qui donne parfois l'impression de s'épuiser mais qui ne cesse de renaître de ses cendres sous des habillages divers* »⁴³. Le phénix pédagogique va donc revivre avec un nouveau plumage : d'abord celui de l'École comme « *institution de la Cité* » et non simple instrument de reproduction (Bourdieu), appareil idéologique d'État (Althusser) ou lieu d'enfermement (Foucault), pour passer, selon Jacques Julliard, de la « *démopédie* » proudhonienne à la « *pédocratie* », ou pouvoir des enfants. Le summum de cette idéologie pédocratique consiste à vouloir « *contre tout bon sens que l'école aplanisse les inégalités issues de la nature ou de la société* »⁴⁴.

C'est ici qu'apparaît la figure de proue, le maître à penser de ceux que les médias appellent aujourd'hui les « *pédagogistes* », (version soft des « *pédagomanes* »), à savoir Philippe Meirieu, le plus emblématique des enseignants en « *sciences de l'éducation* ». Il réactualise les « *principes* » des théoriciens américains du début du XX^e siècle pour produire « *une pensée progressiste caractérisée par l'amour de la liberté et le désir d'innover* » (Liliane Lurçat). Ces « *néo-pédagogues* » (autre appellation médiatique) sont donc libertaires,

**Les
« pédagomanes »
ont sapé pierre
par pierre les
fondations
d'un système
éducatif que
le monde
nous enviait.**

41 : PUF, 1973.

42 : André D. Robert, *Actes et décisions dans l'Éducation nationale*, L'Harmattan, 1999.

43 : Jacky Beillerot, *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, L'Harmattan, 1998.

44 : In *Le Nouvel Observateur*, 31 août 2000.

« néophiles » (ils n'ont de cesse d'introduire dans l'enseignement des « pratiques innovantes »), égalitaristes (après avoir obtenu la suppression des classements, ils plaident pour celle des notes, afin de laisser aux élèves le soin de « s'auto-évaluer »). Pour eux, le but de l'enseignement n'est pas de transmettre « la culture », mais « une culture commune », « ouverte sur le monde et sur la vie », impliquant le renoncement au découpage des disciplines et le refus du « cours magistral ».

Les textes littéraires classiques, ceux que des représentants de l'Association française des enseignants de français, considèrent comme un « cimetière de chefs-d'œuvre », dont les auteurs sont « morts ou en bonne voie de l'être », sont bannis au profit d'« un univers de signes, criblé de références, de réécritures sans fin »⁴⁵. Ce qu'il faut désormais privilégier, c'est l'étude des articles de presse, des chansons populaires et autres slogans publicitaires, bref des « activités motivantes ». Et lorsque les classiques sont maintenus, c'est, comme le rapporte Alain Finkielkraut⁴⁶, pour les mettre par exemple « au service de la lutte contre l'exclusion », avec ce « travail d'écriture créative » donné à des élèves de première L à la suite d'un cours sur La Fontaine et la loi du plus fort : « Imaginez en prose le discours d'un SDF ou d'un sans-papiers à l'Assemblée nationale ». Quant aux langues vivantes, elles doivent être enseignées sous le seul angle de la « communication », comme un « outil » et non comme l'expression d'une culture ou d'une civilisation.

Pour le gourou Meirieu, les « vrais pédagogues » sont des « constructeurs d'universalité ». Dans cette « construction de l'universel », le maître n'est plus celui qui possède le savoir et exerce l'autorité, mais un animateur, le gentil organisateur d'un « espace démocratique », d'un « lieu de vie » dans lequel les « jeunes » vont pouvoir « sépanouir » (métaphore horticole qui, si l'on ose dire, a fait florès) en réalisant notamment un « projet personnel ».

Exit les textes littéraires : il faut désormais privilégier l'étude des articles de presse, des chansons populaires et autres slogans publicitaires, bref des « activités motivantes ».

4 L'Ordre du temple pédagogue

Ces idées et croyances se retrouvent dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 présentée par Lionel Jospin. Dans ce texte, il n'est plus question d'égalité des droits, comme dans le Plan Langevin-Wallon,

45 : In Michel Jarrety (dir) *Propositions pour les enseignements littéraires*, PUF, 2000.

46 : In *Le Monde*, 19 mai 2000.

mais d'égalité des élèves : « Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité ». « L'école de masse », celle qui accueille tous les élèves quel que soit leur niveau, refusant ainsi de prendre en considération les particularités et les compétences individuelles, succède, en la dépassant, à « l'école unique » du Plan Langevin-Wallon. Cette loi est soutenue notamment par la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) qui affirme que l'école doit être « centrée sur l'enfant et non sur les disciplines enseignées », et que « c'est à l'école de s'adapter à l'élève et non l'inverse ».

Les fondements idéologiques de cette nouvelle religion pédagogique sont élaborés au sein d'une véritable Église, avec son prophète et ses livres sacrés (Meirieu), ses grands prêtres (les chercheurs de l'Institut national de la recherche pédagogique ou INRP), ses apôtres (les professeurs de « sciences de l'éducation »), ses disciples et son humble troupeau de fidèles (les enseignants des Instituts universitaires de formation des maîtres, les IUFM de sinistre réputation).

L'un de ses disciples les plus connus est une ancienne enseignante et chef d'établissement, militante du SGEN-CFDT, Marie-Danielle Pierrelée, qui a créé en Seine-Saint-Denis une structure de scolarisation appelée « Auto-école » [sic] pour jeunes « absentéistes, déscolarisés, marginalisés, délinquants... », et a lancé un « Manifeste pour une École créatrice d'humanité »... Elle est l'auteur d'un livre intitulé *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe*⁴⁷. Elle est préfacé par Philippe Meirieu.

Dans ce manifeste, elle s'inspire, sans y faire référence, de l'œuvre de Pauline Kergomard (1838-1925), une institutrice devenue inspectrice et fondatrice de l'école maternelle en France. Mme Pierrelée veut remplacer l'enseignement que dispensent les professeurs par le tutorat et l'utilisation systématique de l'ordinateur, le rôle du maître se limitant au choix des logiciels adaptés aux compétences des élèves. Quant au tuteur, fonction que pourraient remplir « les bénéficiaires des emplois-jeunes », il devra jouer le rôle que « jouait autrefois la mère de famille cultivée, exigeante et confiante », ce qui était la conception de l'école maternelle pour Pauline Kergomard. Il accompagnera un petit groupe d'élèves tout au long de leurs années de collège et pendant la plus grande partie de la journée scolaire. Ce groupe sera hétérogène, car les élèves doivent « apprendre à vivre ensemble quels que soient le

« L'école de masse », qui refuse de prendre en compte les compétences individuelles, succède à « l'école unique » du plan Langevin-Wallon.

47 : Syros, 1999.

milieu d'origine, l'âge, la religion ». À l'issue de tests passés en début d'année dans chaque discipline, les élèves se verront prescrire un programme de cours que « *la société considérerait comme minimal* »...

Cette ancienne enseignante aspire ainsi à la suppression de l'enseignement oral traditionnel – celui qui transmettait des connaissances – au bénéfice d'une pédagogie incitant les élèves à « *s'entraîner sur ordinateur avec des exercices auto-corrigés chacun selon son rythme d'apprentissage* ». Le rôle du professeur devient ainsi celui d'un « *accompagnateur d'apprentissage efficace* ». Outre le temps passé avec ces deux nouveaux « *maîtres* », le tuteur et l'ordinateur, les collégiens devront consacrer « *une part importante de leur temps [...] à travailler à la réalisation de projets concrets, la fabrication d'une machine, la réalisation d'un journal, la préparation d'un concert, la création et l'entretien d'un jardin, le soutien moral des personnes âgées d'une maison de retraite ou, pourquoi pas, une recherche mathématique...* ». Pourquoi pas, en effet, mais peut-on encore appeler cela de l'enseignement ?

Le rejet de l'autorité est symptomatique d'une rupture avec le passé délibérément choisie.

Cette conception de l'enseignement permettra la transformation du collège qui ne sera définitivement plus un lieu « *où les jeunes apprennent avant tout la nécessité de se soumettre à l'autorité, de se conformer aux normes* »⁴⁸. Dans une conférence prononcée à la Sorbonne, Liliane Lurçat, spécialiste de la psychologie de l'enfant, adversaire résolu du pédagogisme et auteur de *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*⁴⁹, a déclaré que le rejet de l'autorité était « *le symptôme d'une rupture délibérément voulue avec le passé* », en citant Hannah Arendt pour qui « *la perte de l'autorité équivaut à la perte des assises du monde* »⁵⁰.

5

Les fruits amers du pédagogisme

Cette rupture avec le passé est, depuis plusieurs décennies maintenant, conçue, élaborée et mise en œuvre par la puissante et omniprésente secte des « *pédagogistes* », dont le philosophe Robert Redeker, auteur de *Nouvelles figures de l'homme*⁵¹ dit fort justement : « *[Ils] préfèrent voir l'école suivre la société plutôt que la guider, adopter ses valeurs comme ses non-valeurs, abandonner ses*

48 : Cette citation de Marie-Danielle Pierrelée et toutes celles qui précèdent sont extraites de son livre *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe ?*, op.cit

49 : Editions F-X. de Guibert 1999, 2e éd. 2004.

50 : In *La crise de la culture*, Gallimard, 1973.

51 : Éd. Le bord de l'eau, 2004.

fonctions magistrales (dans la connaissance) et matricielles (dans la politique) pour devenir, non point l'enseignement de la haute culture, l'initiation à la vie de l'esprit, l'apprentissage de l'existence politique, mais le simple reflet bariolé de tout ce qui se fait dans la société ».

Les conséquences du pédagogisme sont dramatiques : à partir d'un dogme égalitariste, constructiviste et spontanéiste, on aboutit à ce que le philosophe Denis Kambouchner appelle « *le délitement de grande ampleur* »⁵² de notre système éducatif qui se traduit par des résultats de plus en plus médiocres dans les enquêtes internationales. Ainsi, selon la troisième étude PISA (Programme for International Student Assessment), organisée en 2006 par l'OCDE afin d'évaluer le niveau de 400 000 élèves de 15 ans représentant 57 pays, les jeunes Français se situent au 17^e rang pour la lecture (10^e en 2003) et au 19^e pour les sciences. Rappelons qu'en tête de cette évaluation, on trouve la Finlande, suivie de Hong-Kong, du Canada, de Taiwan et du Japon. Selon une étude de l'IREDU de janvier 2008⁵³, qui synthétise les résultats des principales enquêtes comparatives internationales sur le niveau de lecture des enfants de CM1, la France est passée du 3^e rang en 1990 au 11^e rang en 2001, puis au 17^e rang en 2006.

Les résultats ne sont pas meilleurs au niveau de l'enseignement supérieur, comme le montre le classement des meilleurs établissements universitaires mondiaux publié pour la cinquième année consécutive par l'Institut d'enseignement supérieur de l'Université de Shanghai. Sur les 500 établissements représentés dans ce classement, la France en compte 22, mais seuls trois figurent dans les 100 premiers : Paris VI au 39^e rang (46^e en 2006), Paris-XI au 52^e et l'École normale supérieure de Paris au 83^e. Ce sont les universités américaines et britanniques, Harvard, Stanford, Berkeley et Cambridge qui occupent les premières places.

La lecture de ces résultats conduit malheureusement à penser que, si un coup d'arrêt n'est pas donné au déclin de notre système éducatif, l'on aboutira, comme le prédisait naguère Jacqueline de Romilly, à « *une ruine irréversible* »⁵⁴.

À partir d'un dogme égalitariste, constructiviste et spontanéiste, on aboutit au délitement de notre système éducatif.

52 : In *Le Monde*, 9 février 2006.

53 : « *Qualité et efficacité de l'école primaire française* », Lisa Bydanova, Alain Mingat, Bruno Suchaut, IREDU, Université de Bourgogne, janvier 2008.

54 : In *L'enseignement en détresse*, PUF. 1984.

Annexes

À propos de Philippe Meirieu

Il a été instituteur, professeur de français en collège et de philosophie en terminale, avant d'assumer des responsabilités pédagogiques et administratives. Il a ainsi été formateur d'enseignants et directeur de l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation de l'université Lyon 2, puis directeur de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Il est aujourd'hui professeur en sciences de l'éducation.

Après le vote de la loi d'orientation de 1989 élaborée par Lionel Jospin, il participe à la création des IUFM (il dirigera celui de Lyon) et à celle du Conseil national des programmes. Il est l'auteur de nombreux ouvrages dont : *L'école, mode d'emploi - des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée* ; *Apprendre... oui, mais comment* ; *Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie* ; *Faire l'École, faire la classe*.

Il a également réalisé une série d'émissions sur France 5, *L'éducation en questions*.

Outre ses livres, il a écrit d'innombrables articles dont les titres sont autant d'indices de ses thèses « *pédagogistes* », notamment : « *Le projet d'apprendre* », « *Former à l'acquisition de capacités méthodologiques* », « *Vers une pédagogie contrôlée par l'élève ?* », « *L'école, lieu d'apprentissage de la Démocratie ?* », « *L'enseignant, acteur social* », « *L'enfant-citoyen* », « *Recherches sur les dispositifs d'apprentissage à la pensée divergente* », « *Faut-il en finir avec la classe ?* », « *Éloge de l'ignorance* », etc.

Pour Philippe Meirieu, la pédagogie commence avec les Lumières, en particulier avec le pédagogue suisse Pestalozzi, lui-même disciple de Rousseau. Depuis, elle est davantage une « *activité* » qu'une « *discipline* », aussi le pédagogue construit-il des « *savoirs pour l'action* ».

Selon lui, l'acte éducatif doit mettre l'élève au centre du système scolaire, et non plus l'enseignant. L'école doit se persuader que l'élève est d'abord un

enfant qui a besoin de « *grandir* », sur les plans physique, cognitif, affectif... En interactivité avec l'enseignant qui se trouve parmi eux, les élèves devront « *construire la loi* » qui leur permettra de s'accorder avec leurs camarades de classe, avec l'ensemble des enseignants et de l'institution. Le rôle de l'enseignant sera plus celui d'un « *entraîneur* » que d'un passeur, un conseiller plutôt qu'un maître. Quant à l'éducation, elle ne consistera plus pour l'enfant en l'acquisition et la maîtrise d'une culture, mais en la prise de conscience de son autonomie et de sa citoyenneté.

L'école devra alors faire confiance aux élèves qui, bien « *formés* » et bien conseillés, auront la capacité de déterminer leur propres besoins en matière de connaissances, de mettre en œuvre des compétences diversifiées, des savoir-faire et des savoir-être. En d'autres termes, l'école devra « *apprendre à apprendre* ».

Ainsi parlent les « pédagogistes »

« Projet : dans le registre de la didactique, ce terme désigne d'abord l'attitude du sujet apprenant par laquelle il se trouve en situation active de recueil et d'intégration d'informations ; les informations ainsi intégrées et mentalisées peuvent être considérées comme des connaissances. Par extension, ce terme peut désigner la tâche qui finalise les activités de recueil d'informations du sujet. »

Philippe Meirieu,
in *Apprendre... oui mais comment ?*, ESF, 1987.

« L'idéal, pour le collège, est à chercher du côté des pratiques sociales de l'écrit. De plus, et parce qu'un idéal n'est pas toujours possible à atteindre, nous avons attaché beaucoup d'importance à ce que l'élève de collège n'écrive plus dans le vide. Écrire dans le vide, c'est écrire une rédaction, pour un professeur. [...] Nous pensons que tout écrit est destiné à un lecteur. Cette dimension-là doit être maintenue, y compris dans le domaine scolaire. Il s'agit donc de déscolariser l'écriture. »

Catherine Weinland, inspectrice générale de Lettres,
in « *La refondation de la discipline du collège au lycée* », Éléments de document d'accompagnement du programme de seconde, octobre 1999.

« Actuellement, l'enseignement traditionnel est unidimensionnel (le professeur parle et l'élève prend des notes). C'est le même rapport qu'avec la télé... L'ordinateur change tout : il vous pose des questions, vous pouvez vérifier si vous connaissez votre cours, vous l'interrogez et il répond, etc. Vous prenez l'habitude de l'interaction. Et on va aller dans l'interactif pendant les cours. On le sent déjà, ça rejoint une volonté des élèves. »

Claude Allègre,
in *L'Expansion* 4-7 novembre 1999.

« La succession des cours traditionnels, donnés par des professeurs n'enseignant qu'une seule matière, serait remplacée par une organisation de l'emploi du temps bâtie à partir d'une série de projets. Chacun de ces projets mobiliserait une équipe pédagogique restreinte ou élargie, suivant les cas, associée à un ou plusieurs groupes d'élèves. En début d'année, une évaluation permettrait de définir l'ensemble des projets éducatifs de l'établissement dont les sujets seraient plutôt orientés vers les sciences pour certains élèves, plutôt vers les lettres pour d'autres, etc. »

Guy Pouzard, inspecteur général de l'Éducation nationale,
in *Le Monde*, 31 octobre 2000.

« Bien que, par commodité et habitude, on emploie le plus souvent le terme de "texte", il importe de bien faire la distinction entre les mots "texte" et "discours". Si, comme nous l'avons précédemment défini, le terme de "discours" renvoie à la mise en pratique du langage, dans un acte de communication à l'écrit et à l'oral, on considèrera que le "texte" est la forme concrète que prend ce "discours". »

Catherine Klein,
in *Littérature et Langages*, français 2^e, Hachette, 2000.

« L'élève actuel [...] n'est plus disposé comme autrefois à subir une pédagogie très contraignante et très autoritaire : apprendre par cœur des listes, des règles. Se lamenter sur cet état de fait n'y changera rien, d'autant plus que de nombreux lieux de la société pratiquent délibérément et officiellement des orthographes

« déviantes » : SMS, courrier électronique, forums de discussion, publicité. Les façons d'écrire se diversifient comme les façons de parler. Le public des élèves a donc définitivement changé. [...] D'une façon générale, la prise de conscience de ce qu'est un système d'écriture utilisé par une société, de son caractère historique, bricolé, permettrait d'introduire aussi beaucoup plus de tolérance vis-à-vis de la norme, aussi bien chez les parents que chez les enseignants et les élèves. »

Ghislaine Haas,
professeur des universités à l'IUFM de Bourgogne
(interview réalisée pour le site BienLire, février 2005).

Les Cahiers de

L'Éducation

N° 1 : **Professeur en ZEP ou en Outre-mer : la vraie fracture sociale** (septembre 2006).

N° 2 : **Littérature-jeunesse à l'école : un constat alarmant - Florilège et propositions de réformes** (mars 2007).

N° 3 : **L'enseignement des Jésuites**

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIÉ (octobre 2007).

N° 4 : **Le coût de l'Éducation nationale hypothèque-t-il l'avenir de nos enfants ?**

Par Jean-Pierre Dutrieux, économiste, cadre supérieur de la fonction publique (novembre 2007).

N° 5 : **L'école unique et la démocratisation manquée**

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIÉ (décembre 2007).

N° 6 : **La crise de l'école est une crise de la vie**

Par Robert Redeker, philosophe et chercheur au CNRS (décembre 2007).

N° 7 : **De l'école des citoyens à l'école des personnes**

Par Francis Marfaglia, professeur de lycée, agrégé de philosophie, chargé de recherche à l'IRIÉ (décembre 2007).

N° 8 : **Une adaptation difficile de l'Éducation nationale à la diversité des élèves.**

Le cas de la précocité intellectuelle.

Par Daniel Jachet, ancien principal de collège (février 2008).

N° 9 : **5 thèses sur la crise de l'Éducation nationale, d'après Philippe Nemo**

Par Damien Theillier, professeur de philosophie, chargé de recherche à l'IRIÉ (février 2008).

N° 10 : **Note critique de l'ouvrage de Stanislas Dehaene *Les neurones de la lecture***

Par Ghislaine Wettstein-Badour, médecin, conférencière. 35 ans de recherches appliquées sur l'apprentissage chez l'enfant (mars 2008).

N° 11 : **Les fondements idéologiques du "pédagogisme"**

Par Henri Nivesse, certifié de lettres, professeur de civilisation française, journaliste indépendant (mai 2008).

Les Cahiers de l'Éducation sont des études, faites par des spécialistes, sur des sujets clés de l'éducation. Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'Institut.

Ces études sont également disponibles sur le site www.recherche-education.org ou sur demande au prix de 3 €. Pour commander : par courrier à l'IRIÉ au 8 rue Jean-Marie Jégo 75013 Paris, par téléphone au 01 45 81 22 67 ou par courriel à contact@recherche-education.org