

3^e édition
actualisée
et enrichie

Anthologie des textes clés en pédagogie

Des idées pour enseigner



PÉDAGOGIES [outils]

Danielle Alexandre

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU


esf
EDITEUR

Anthologie des textes clés en pédagogie

Des idées pour enseigner

Puisant parmi les auteurs les plus réputés en pédagogie, cet ouvrage propose des extraits de leurs travaux pour constituer une anthologie de textes de référence sélectionnés dans les ouvrages publiés chez ESF Editeur. Perrenoud, Meirieu, De Peretti, De Vecchi, Houssaye, Develay, Hameline et bien d'autres ont marqué l'histoire de la pédagogie ces quatre dernières décennies.

Réunir des textes fondateurs mais aussi faire découvrir ou redécouvrir des textes moins connus, certains très récemment publiés, faire entendre d'autres auteurs, tel est le parti pris de cet ouvrage dont la nouvelle édition est une version entièrement revue, enrichie et en prise avec les problématiques actuelles.

Ainsi, étudiants et débutants pourront entrer dans cet univers foisonnant qu'il faut absolument connaître pour réussir les examens et les concours. Cette anthologie s'adresse également aux enseignants désireux de se former et fournit à chacun un florilège de textes pour nourrir la réflexion.

Les extraits sélectionnés sont classés par mots-clés et éclairés systématiquement par les commentaires de Danielle Alexandre. Elle replace les textes fondateurs dans leur contexte historique, précise des concepts, restitue les débats ambiants et souligne la pertinence, l'importance de ces travaux et leur actualité.

Le lecteur trouvera des fondamentaux : comment les élèves apprennent-ils ? Evaluer, pourquoi et comment ? Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ? Mais aussi des problématiques actuelles : le numérique bouleverse-t-il les modes d'apprentissage ? Comment exercer une autorité réfléchie dans le contexte d'aujourd'hui ? Intérêt et limites de l'approche par compétences... Les entrées multiples de cette anthologie permettront à chacun de revenir aux sources.

PÉDAGOGIES [outils]



Danielle Alexandre, agrégée de Lettres modernes, a toujours, par choix, enseigné en milieu dit « difficile ». Convaincue que théorie et pratique sont indissociables, elle allie, depuis fort longtemps, pratique de classe, formation d'enseignants et de formateurs en France et dans plusieurs pays du Maghreb. Elle a coordonné diverses publications pour le CRDP ou le ministère de l'Éducation nationale et a contribué à différents ouvrages de pédagogie et didactique.



15 €

esf
EDITEUR

Table des matières

Introduction	9
--------------------	---

1^{re} partie

Quand l'élève apprend

Apprentissage	11
Processus d'apprentissage	12
Savoirs et connaissances	14
Représentations	17
Schèmes	19
Points d'appui et déséquilibres	21
Conflits socio-cognitifs	23
Interactions et environnement d'apprentissage	24
Apprendre à l'heure du numérique	27
Ethique et apprentissage	30
Erreur	32
Statut de l'erreur	32
Analyse des erreurs	36
Erreur et mémoire	37
Difficulté et échec scolaires	40
Le métier d'élève	41
Le sens de l'école et du travail scolaire	43
Le rapport au savoir	46
Souffrances scolaires	48

2^e partie

L'enseignant en situation

Objectifs pédagogiques	53
Objectifs pédagogiques et pédagogie par objectifs	53
Objectifs et compétences	55
Objectifs obstacles	57
Objectifs et situations d'apprentissage	59
Compétences	60
Le concept de compétence	60
Compétences et connaissances	63
Compétence et performance	64
Inné et acquis	65
Compétence et savoir-faire	65
Compétences transversales	66
Différenciation/pédagogie différenciée	69
Définitions	69
Différences et différenciation	72
Différenciation et soutien traditionnel	74
Travail de groupe	76
Pédagogie de contrat	81
Aide aux élèves	83
Fausses pistes	83
Etayage	85
Métacognition	86
Entretiens personnalisés	89
Entretien d'explicitation	92
Evaluation	96
Valeur et valeurs	96
Objectivité/subjectivité	98
Les fonctions de l'évaluation	99

Les notes	102
Evaluation des compétences	103

3^e partie

Enseigner et éduquer

Pédagogie	106
Qu'est-ce que la pédagogie ?	106
Pédagogie, transmission ou construction des savoirs	108
Relation pédagogique	110
Le triangle pédagogique	110
Médiations	113
Distance maître/élève	114
Mobilisation des élèves	117
Motivation/mobilisation	117
Démarche de projet	119
Situations problèmes	120
La médiation des objets	122
Diversification	124
La culture comme levier	127
Autorité	129
L'autorité aujourd'hui	129
Discipline et sanctions	133
Autorité, transmission des savoirs et rapport à la loi	134
L'autorité éducative	139
Régulation	143
Education et citoyenneté	146
Une citoyenneté en actes	146
Former l'esprit critique	148

4^e partie
Le métier d'enseignant

Le métier d'enseignant	151
Un métier impossible ?	152
Des modèles de référence pour l'action	154
Schèmes et habitus	156
Gestes professionnels et postures	157
Réfléchir dans et après l'action	160
Travailler et se former en équipe	163
Relations avec les parents	167
Enseigner par compétences	169
Présentation des auteurs	173
Index	179

Introduction

Cette anthologie se propose d'accompagner la réflexion et l'action des enseignants en réunissant des textes originaux qui jalonnent la recherche pédagogique de ces trente dernières années.

Une anthologie à lire en toute liberté

Répartis en quatre parties, les textes sont sélectionnés et classés selon des entrées principales puis secondaires. Ainsi, Apprentissage, Compétences ou Autorité sont des entrées principales. Chacune d'entre elles se décline selon des entrées secondaires, par exemple : Processus d'apprentissage, Compétences transversales, Autorité éducative.

La première partie est centrée sur l'élève, elle analyse les processus d'apprentissage et ses dysfonctionnements. La deuxième s'attache à observer et aider l'enseignant en situation. La troisième partie s'organise autour d'enseigner et éduquer, ces deux dimensions indissociables du métier, et la quatrième concerne spécifiquement le métier d'enseignant.

Un lecteur assidu pourra suivre de façon linéaire l'enchaînement des textes qui dessine une réflexion construite autour des 13 mots clés principaux constituant la charpente de l'ouvrage.

Mais l'ouvrage est aussi conçu pour un butinage vagabond afin que le lecteur puisse se laisser porter par ses centres d'intérêt. À l'intérieur des mots clés principaux, un classement thématique systématique assure la cohérence interne des plus petites unités constituées par les mots clés secondaires. Un réseau de « corrélats » invite à des parcours, l'index en suggère d'autres. Chacun peut ainsi tracer son propre itinéraire sans risquer de perdre le fil.

Les commentaires, dont la typographie se distingue des extraits, permettent de situer textes et auteurs par rapport au contexte d'aujourd'hui. Mises en perspective ou éclairages facilitateurs, cette anthologie veut prendre en compte des lecteurs aux attentes diverses.

Une anthologie pour accompagner un métier qui change

Le métier d'enseignant, au cours des dernières décennies, a considérablement évolué. Face aux mutations de la société qui ont profondément modifié la place de l'école, son image, les comportements et attentes de tous ses acteurs, il est devenu difficile de se contenter d'intuitions, fussent-elles géniales. Encore plus illusoire, l'idée de se référer à certaines pratiques traditionnelles liées à un contexte qui n'a plus grand chose à voir avec celui d'aujourd'hui.

Pour accompagner ces changements qui rendent l'exercice du métier plus complexe et exigent une qualification plus poussée, l'apport des travaux de la recherche en sciences de l'éducation a été essentiel.

Capitaliser cette réflexion tout en la rendant accessible, tel est l'un des objectifs de cette anthologie.

Une anthologie pour revenir aux sources

Une démarche intellectuelle exigeante ne saurait se contenter d'un accès de seconde main aux idées qui ont marqué l'histoire récente de la pédagogie. Mais comment s'y retrouver dans le foisonnement des publications ?

Cette anthologie rassemble des textes puisés dans les collections « pédagogies » ou « pratiques et enjeux pédagogiques » des éditions ESF et reflète plus de 30 années de travaux de recherche. On y trouvera de larges extraits de chercheurs prestigieux mais aussi d'auteurs moins connus dont la voix originale apporte des éléments de réflexion innovants. Cette polyphonie assumée n'a pas prétention d'exhaustivité mais garantit la diversité des ressources avec l'intention de susciter chez le lecteur l'envie d'en lire bien davantage.

Une anthologie pour montrer que théorie et pratique sont indissociables

À l'image des collections qui ont servi de manne à cette anthologie, les extraits choisis associent théorie et pratique. À côté de textes précisant des concepts essentiels, on trouvera aussi des propositions très concrètes issues directement des travaux de la recherche. Un préjugé courant tend à séparer voire opposer théorie et pratique, préjugé relayé en France par des discours qui privilégient la formation des jeunes enseignants sur le terrain au détriment des apports plus théoriques. Pourtant depuis la création de la première licence universitaire en 1967, les sciences de l'éducation se sont considérablement développées. Elles proposent analyses, concepts et outils. Cette anthologie montre qu'un exercice éclairé du métier ne peut se passer de l'apport des chercheurs dont les travaux se nourrissent d'observations fines du terrain et sont en prise directe avec les interrogations des enseignants.

L'enseignant d'aujourd'hui doit certes faire face à une réalité qui rend l'exercice du métier plus difficile, mais il est indiscutablement mieux outillé pour le faire à condition qu'on lui donne les moyens de se documenter et de se former. Cette anthologie contribue à l'effort de diffusion des idées et témoigne de la vitalité de la réflexion au service de l'éthique démocratique d'une école de la réussite pour tous.

Apprentissage

Qu' est-ce qu'apprendre? Comment apprend-on? Au cœur du métier d'enseignant, ces questions charpentent l'indispensable réflexion sur les processus et procédures d'apprentissage.

Au tournant des années 1970 et 1980, en France, l'école est confrontée aux conséquences d'une première vague de massification scolaire. L'accès de tous au collège, puis à la classe de 3^e, notamment par la suppression des filières de fin d'études dans les écoles primaires en 1975 ainsi que progressivement du palier d'orientation en 5^e, confronte les enseignants de façon nouvelle aux difficultés d'apprentissage d'élèves qu'ils n'avaient pas l'habitude d'accueillir au collège ou qui, désormais, suivent des cursus non spécifiques. Parallèlement, les sciences de l'éducation se développent et font fructifier l'héritage des grandes figures, telles que Piaget, Vygotski ou Freinet qui, dès la première moitié du xx^e siècle, ont posé des jalons essentiels pour l'ouverture de voies nouvelles en pédagogie. Leurs travaux constituent encore aujourd'hui des repères fondamentaux de la réflexion sur les apprentissages.

Dans ce contexte, le premier ouvrage de Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi*, paru en 1985, fut très bien accueilli. Quant à *Apprendre... oui, mais comment*, paru en 1987, il peut être considéré comme un best-seller de la pédagogie, il reste aujourd'hui essentiel dans le parcours de formation professionnelle d'un enseignant. La question des apprentissages occupe une place essentielle dans les recherches de Philippe Meirieu. On trouvera donc ci-dessous plusieurs extraits de ses différents ouvrages.

D'autres textes sont issus des travaux publiés au début des années 1990. Dans *L'école pour apprendre*, Jean-Pierre Astolfi analyse le processus d'apprentissage, propose une synthèse efficace de ses points clés et aide l'enseignant à repérer les points nodaux. Dans *De l'apprentissage à l'enseignement*, Michel Develay interroge la complexité de toute démarche didactique. Il s'intéresse en particulier à la place et à la définition même des savoirs, contribuant ainsi à une véritable épistémologie des savoirs qu'il n'a jamais cessé d'approfondir.

Mais aujourd'hui, à l'heure du numérique et de la profusion d'objets connectés, il est nécessaire de réinterroger nos représentations des savoirs et de leur construction. C'est dans ce débat que s'inscrit l'ouvrage de Denis Cristol, *Former, se former et apprendre à l'ère numérique* publié en 2014.

Erreur

Tous les travaux de recherche en sciences de l'éducation des dernières décennies, qu'il s'agisse de réflexion sur l'apprentissage, les difficultés scolaires, l'évaluation ou le métier même d'enseignant, ont contribué de façon directe ou indirecte à déstabiliser le statut de l'erreur traditionnellement culpabilisée à l'école. Et tous les travaux convergent : la question du statut de l'erreur est essentielle, non seulement l'erreur est inévitable en phase d'apprentissage mais elle est un point d'appui pédagogique. Pourtant, dans les classes, il y a sur ce point un grand écart entre théorie et pratique, on est encore loin d'un « sans faute ».

Statut de l'erreur

L'ouvrage de Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch pointe la persistance d'une culture de la faute. L'erreur reste à l'école encore trop souvent dramatisée au lieu d'être un levier pédagogique permettant de faire progresser les élèves.

L'une des formes les plus répandues de cet immense gâchis est, comme le montre Jean-Pierre Astolfi, la stigmatisation systématique des erreurs par les annotations sur les copies. Il pointe avec justesse cette dépense d'énergie extrêmement coûteuse en temps pour l'enseignant, et souvent contre-productive pour les élèves. Le titre de son ouvrage, *L'erreur, un outil pour enseigner*, résume bien le statut qui devrait être celui de l'erreur à l'école. Accepter l'erreur c'est aussi comme le montre Gérard de Vecchi un moyen de développer l'esprit critique.

Statut de l'erreur : à qui la faute ?

“ Les enseignants semblent obsédés par les erreurs de leurs élèves. Ils les perçoivent souvent comme des indicateurs d'un mal qu'il faudrait éviter et cette perception est souvent un obstacle dans la réflexion sur la construction des situations d'apprentissages. Il est urgent que les représentations évoluent sur ce point. Que penserait-on d'un médecin qui ne supporterait pas que ses patients soient malades ?

L'erreur fait partie intégrante du processus normal d'apprentissage. On

SOURCE

Sylvain Grandserre,
Laurent Lescouarch,
*Faire travailler les élèves
à l'école*,
2009, p. 61-62

Difficulté et échec scolaires

Les indicateurs internationaux dont nous disposons aujourd'hui (enquêtes Pisa¹, Pirls, Timss...) montrent qu'en France, non seulement l'école ne réussit pas à réduire le pourcentage d'élèves en difficulté mais, pire encore, les écarts se creusent ! « Le projet d'une véritable "École de la République", digne de ce nom, ne peut s'accommoder d'une part d'échec "incompressible", génératrice d'exclusions, qui décrédibilise largement tous les discours que l'on peut tenir, par ailleurs, sur "le droit à l'éducation pour tous". La République ne peut se prétendre l'incarnation de "la chose publique", du "bien commun", que si elle est capable d'offrir à toutes et tous les moyens d'accéder à ce qu'elle considère comme fondateur de la citoyenneté. Qu'elle se résigne à en écarter certains et c'est toute sa promesse qui s'effondre », écrit Philippe Meirieu en 2016 (*Eduquer après les attentats*, p. 69).

La notion d'échec scolaire émerge dans les années 1960 au moment où le modèle d'une école qui sélectionne des élites selon le principe d'exclusion vacille. Les cursus étaient différenciés dès le CM2 : classes de fin d'études pour les uns, filières courtes (cours complémentaire) pour d'autres, les filières longues en lycées étant réservées à une minorité. On prend conscience que l'échec scolaire est un problème majeur à partir des années 1980 quand le collège accueille désormais tous les élèves jusqu'à 16 ans. L'allongement des études et la suppression des filières dès le CM2 au milieu des années 1970 constituent ce qu'Antoine Prost² nomme « la démocratisation quantitative » qu'il oppose à la « démocratisation qualitative », c'est-à-dire la volonté de « rendre le destin scolaire des élèves moins dépendant de leur origine sociale ». Dans ce contexte nouveau, « l'échec scolaire devient alors la manifestation insupportable de cet écart entre la démocratisation de l'accès et la démocratisation de la réussite », écrit Philippe Meirieu (*op. cit.*).

1. Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) : initié par l'OCDE, évalue et compare tous les 3 ans, depuis 2000, les performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique (71 pays participants en 2015). Pirls et Timss concernent les élèves de CM1 : Pirls évalue la compréhension en lecture (54 pays en 2011), Timss mesure les performances en sciences (49 pays en 2015).

2. Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, 1986.

Objectifs pédagogiques

Définir des objectifs est une phase de la préparation du travail pédagogique que personne aujourd'hui ne songe à remettre en cause. Et pourtant, ce n'est pas si simple...

Dans les années 1970-1980, le débat est vif car, selon l'expression de Bertrand Schwartz, la pédagogie par objectifs « charrie le meilleur et le pire ».

La réflexion de Daniel Hameline reste un élément important dans la clarification de la notion et *Les objectifs pédagogiques* fut promis en son temps à être « l'ouvrage le plus photocopié de France » selon la boutade de Guy Jobert. Daniel Hameline y affirme avec vigueur l'intérêt d'une pédagogie par objectifs, cet « outil de pensée qui contribue grandement à rendre intelligible ce que l'on fabrique », mais il met aussi en garde contre une mise en œuvre sans recul qui relèverait d'« un extrémisme qui s'ignore ». Il invite donc l'éducateur « à l'action sensée ».

Objectifs pédagogiques et pédagogie par objectifs

L'expression « pédagogie par objectifs » pose problème parce qu'elle peut recouvrir des réalités bien différentes. Source de progrès lorsqu'elle désigne l'effort de rationalisation de l'action pédagogique, mais aussi réduction redoutable lorsqu'elle se limite à une simple technique consistant à décliner systématiquement tous les contenus en comportements observables chez les élèves. L'usage même du mot « pédagogie » étant d'ailleurs, dans ce dernier cas de figure contestable, voire erroné. Daniel Hameline insiste sur l'ambivalence de la notion et propose des moyens pour dépasser les malentendus.

En montrer les limites pour en souligner la portée

⁶⁶ La première chose à écrire en commençant, c'est que la pédagogie par objectifs, ça n'existe pas, et qu'il est dangereux et absurde de propager que définir des objectifs pédagogiques pourrait tenir lieu de « pédagogie ». L'un des buts de cet ouvrage est de montrer les limites de cette technologie des activités éducatives. Car c'est à

SOURCE

Daniel Hameline,
*Les objectifs
pédagogiques*,
1979, p. 27

Différenciation / pédagogie différenciée

Dans le langage courant, « différenciation pédagogique » ou « pédagogie différenciée » sont deux expressions désignant toute démarche pédagogique visant à s'ajuster aux besoins de chaque élève. Selon les pays, c'est l'une ou l'autre de ces expressions qui s'est imposée. Le point de vue n'est néanmoins pas le même et il y a quelque risque à privilégier, comme on le fait en France, la seconde expression qui peut laisser penser que la pédagogie différenciée est un courant pédagogique parmi d'autres, alors qu'il s'agit d'une démarche.

En France, en 1983 sous l'influence de Louis Legrand, la pédagogie différenciée a été officiellement proposée comme réponse à l'hétérogénéité croissante des élèves. Mais aujourd'hui encore, la notion reste souvent bien floue et perçue comme un idéal inaccessible pour nombre d'enseignants qui se sentent démunis lorsqu'il s'agit de la mettre en œuvre. Si des adjectifs tels que « individualisé » ou « personnalisé » sont apparus plus récemment dans les injonctions officielles en France, la pédagogie différenciée reste la démarche fondamentale dans laquelle toute aide doit s'inscrire. Loin d'être dépassée, sa mise en œuvre est une question de fond, il s'agit de « rompre avec l'indifférence aux différences » selon la belle formule de Pierre Bourdieu, elle se pose avec une acuité accrue aujourd'hui.

Les textes sélectionnés ci-dessous visent à préciser ce que recouvre exactement l'expression « pédagogie différenciée » mais aussi à proposer des pistes pour agir.

Définitions

L'expression « pédagogie différenciée » a été proposée par Louis Legrand en 1971 qui en donne la définition suivante : « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. » Ce n'est, rappelle Philippe Perrenoud, « ni une méthode, ni un dispositif particulier, différencier, c'est optimiser les situations d'apprentissage, et en priorité celles que l'école propose aux élèves les plus éloignés des objectifs ou qui ont le plus de difficultés à apprendre.

Aide aux élèves

La question de l'aide à apporter aux élèves doit être réfléchie, elle fait partie intégrante de l'acte d'enseigner, elle est inséparable de la notion même de pédagogie. Elle est due à tous les élèves, ne concerne pas seulement ceux qui sont en difficulté et doit donc s'ajuster aux besoins. Pourtant, la façon dont l'institution pointe cette nécessité montre que cela ne va pas de soi. Ainsi, injonctions et dispositifs variés se sont succédé au fil des instructions officielles au cours des quatre dernières décennies, soulignant les insuffisances d'une mise en œuvre satisfaisante sur le terrain.

Les textes réunis ci-dessous ne s'attachent donc pas à définir tel ou tel dispositif figé ou banalisé par des injonctions officielles dont la fortune a été diverse (soutien, remédiation, aide individualisée ou personnalisée) mais à rappeler un certain nombre de principes essentiels et à suggérer des pistes qui ont prouvé leur efficacité.

Fausse piste

Une représentation tenace consiste à penser l'aide prioritairement et exclusivement en termes quantitatifs : « On fait "plus de la même chose", alors que c'est autre chose qu'il faudrait faire ; on se fixe sur le combien pour éviter de s'interroger sur le comment. » Ce constat fait il y a 30 ans par Philippe Meirieu n'a rien perdu de son actualité.

Il ne suffit pas de faire plus pour faire mieux

« Nous touchons là, certainement, au noyau le plus dur des représentations dominantes de l'apprentissage et, en particulier, à cette représentation, si tenace et partagée, selon laquelle il suffit de faire plus pour faire mieux. Certes, il arrive qu'il en soit ainsi et qu'un élève ait effectivement besoin d'« un peu plus de travail », il arrive qu'une difficulté scolaire soit due à un manque de temps, d'entraînement, d'imprégnation... C'est même cela qui caractérise précisément la notion de difficulté : c'est « difficile » quand j'ai besoin d'aller plus lentement ou de refaire plusieurs fois, quand il me manque des explications. Mais, quand je peux dire « c'est difficile », c'est que, d'une certaine manière, je sais déjà le faire ou que

SOURCE

Philippe Meirieu,
*Apprendre... oui,
mais comment,*
1987, p. 65

Evaluation

L'évaluation reste aujourd'hui l'un des points sensibles de l'enseignement. Des avancées importantes ont certes eu lieu puisqu'on est passé, en France, d'une culture encore exclusivement centrée sur la note et le classement des personnes dans les années 1970 à une réflexion sur l'évaluation des résultats, même si, dans les pratiques effectives, on reste encore souvent loin des démarches qui seront décrites ci-dessous. L'injonction récente d'évaluer par compétences relance avec vigueur le débat sur l'évaluation.

Les travaux sur l'évaluation d'André de Peretti ont contribué à la prise de conscience des problématiques essentielles de l'évaluation et ont favorisé l'appropriation par les enseignants de démarches et outils novateurs. Ils constituent encore aujourd'hui une référence incontournable. On trouvera donc plusieurs extraits de ses ouvrages. L'ouvrage de Charles Hadji, *L'évaluation, règle du jeu* également cité, propose d'utiles synthèses sur la question de l'évaluation et de ses pratiques.

Valeur et valeurs

André de Peretti pose fermement le cadre éthique de toute réflexion sur l'évaluation. L'évaluation, c'est une question de valeurs, elle doit être au service des élèves.

Faire sortir des valeurs

« On peut d'abord prendre à sa racine étymologique le concept d'évaluation comme celui d'une incitation délibérée à « faire sortir des valeurs », à valoriser. Il s'agit alors clairement d'une visée d'encouragement des élèves dans leur travail, établissant au voisinage de l'enseignant un climat de confiance: en vue de soutenir et de rythmer, chez les enseignés, les efforts d'apprentissage, de savoir-faire et d'obtention de savoir, en se protégeant de tout laxisme. « Je veux qu'ils ressentent le goût et la fierté d'apprendre. »

Il s'agit aussi de vouloir renseigner les élèves, ainsi que leur famille, sur leur progression dans un cursus déterminé et, plus spécifiquement, sur l'état de connaissances et de pratiques atteint par chaque

SOURCE

André de Peretti,
in André de Peretti,
Jean Boniface,
Jean-André Legrand,
*Encyclopédie
de l'évaluation
en formation
et en éducation*,
1998, p. 474

Pédagogie

« Depuis quelques années », écrit Philippe Perrenoud, (Quand l'école prétend préparer à la vie..., 2011, p. 79) « dans de nombreux pays, les “anti-pédagogues” dénoncent la pédagogie au nom de l'élitisme républicain. Malentendu radical ou mauvaise foi sans limite ? Comment se préoccuper d'instruire chacun sans prendre en compte les résistances et les obstacles à l'apprentissage ? Or, la pédagogie n'est rien d'autre que l'ensemble des dispositifs, des contrats et des ruses qui incitent des élèves, que rien ne prédisposait à apprendre, à se “prendre au jeu”, au jeu du savoir. Refuser la pédagogie pour ne valoriser que le modèle transmissif, c'est fabriquer de l'échec scolaire, c'est exclure ceux auxquels ce modèle ne convient pas. »

Par ailleurs, le mot pédagogie est parfois détourné de son domaine d'emploi naguère exclusivement lié à celui des apprentissages. Les domaines politique et commercial s'en sont saisis pour des usages qui véhiculent des valeurs peu compatibles avec une mission éducative.

Il est donc utile d'en réaffirmer l'importance autant que la spécificité.

Qu'est-ce que la pédagogie ?

« Pas de démocratie sans pédagogie », la formule choc de Philippe Meirieu rappelle avec force que les enjeux et fondements de la pédagogie sont éthiques. Elle se nourrit de savoirs savants issus de la recherche en sciences de l'éducation et de savoirs pratiques mais ne s'y réduit pas : le pédagogue est celui qui articule théorie et pratique, tel est « le chaudron de la pédagogie » décrit par Jean Houssaye ci-dessous.

Pas de démocratie sans pédagogie

“ [...] L'École n'est pas seulement une institution de la démocratie, c'est aussi sa condition de possibilité. Pas de démocratie sans une École capable, en même temps, d'instruire et d'émanciper. Pas de démocratie sans la transmission à toutes et à tous des savoirs qui permettent de comprendre le monde. Pas de démocratie sans le partage d'une culture qui résonne avec ce que chacun a de plus

SOURCE

Philippe Meirieu,
*Pédagogie :
le devoir de résister,*
2007, p. 123-124

Mobilisation des élèves

P our décrire les difficultés des élèves à s'investir dans le travail, les enseignants emploient souvent un certain nombre d'expressions qui se sont quelque peu figées et méritent d'être réinterrogées. Ainsi est-il fréquent d'entendre évoquer « le manque de motivation » des élèves. Ce constat prend surtout en compte les affects des élèves, certes importants, mais laisse de côté la question de l'indispensable mise en activité du sujet. Il faut donc que l'élève « entre dans les apprentissages », autre formule qui peut laisser penser qu'il y a un moment clé, l'entrée, et qu'ensuite tout est joué.

Ces expressions renvoient à la responsabilité de l'élève alors que « mobiliser » est le défi posé à l'enseignant. Les extraits rassemblés ci-dessous visent à questionner la nécessaire mise en mouvement des élèves, leur mobilisation à toutes les phases du travail, mobilisation sans laquelle la rencontre avec les savoirs est compromise.

Motivation/mobilisation

D ans le chapitre 10 de *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Philippe Perrenoud explique pourquoi le mot « motivation » est à ses yeux un mot « creux » qui fait obstacle à une analyse satisfaisante de la façon dont les élèves s'investissent dans le travail scolaire. Voici les trois derniers points de son argumentaire.

Désengluier le concept de motivation

“ 3. On suggère souvent que la motivation est une caractéristique de la personne ou de la personnalité, quelque chose de *durable* ; on est « motivé pour les langues étrangères » à la manière dont on aurait « la bosse des maths », comme si on était né comme ça... Je résiste à cette analyse, en plaidant plutôt pour une approche qui lie la motivation, non pas seulement à la personne, mais à la relation, à l'interaction, à la situation.

4. La motivation est un concept qui s'enracine avant tout dans la psychologie. Or les besoins, les désirs, les envies, les intérêts relèvent tout autant d'une approche anthropologique et sociologique,

SOURCE

Philippe Perrenoud,
*Métier d'élève
et sens du travail scolaire*,
1994, p. 162

Autorité

Dans la relation pédagogique, la question de l'autorité mobilise beaucoup d'énergie, au point même, parfois, de prendre le pas sur toute autre réflexion d'ordre pédagogique. Si elle a toujours fait partie de façon évidente du métier d'enseignant, son exercice est particulièrement dépendant du contexte.

Or différents facteurs éclairent celui d'aujourd'hui et devraient suffire à rendre inaudible le discours virulent relayé par diverses associations ou groupes de pression qui réclament le retour aux vieilles méthodes : zéro de conduite, rétablissement des surveillants généraux d'autrefois, redoublement-sanction, etc. Un premier point consiste à rappeler que l'école d'aujourd'hui est une école pour tous, inclusive au sens le plus large du terme et non une école d'exclusion destinée à former des élites. L'école accueille aujourd'hui des publics très éloignés des standards de la conformité scolaire. Ce qui fonctionnait il y a encore cinquante ans pour une minorité triée sur le volet ne répond plus aux exigences d'une école du ^{xxi}^e siècle, à la hauteur des défis économiques de son époque. En outre, le statut même de l'autorité à l'école et les réponses pédagogiques ne peuvent faire l'économie de l'analyse de ces changements. Un second point est, comme le rappelle Jean Houssaye, que « pédagogiquement on ne peut traiter la question de l'autorité ou de la discipline à part », la question de l'autorité s'inscrit dans une réflexion pédagogique globale.

Les extraits ci-dessous visent à fournir des éléments de réflexion sur ces aspects problématiques mais aussi à fournir des pistes concrètes pour agir.

L'autorité aujourd'hui

L'autorité ne va pas de soi. « L'histoire de l'autorité en éducation, c'est d'abord l'histoire de l'échec de l'autorité », écrit Jean Houssaye. Les trois extraits ci-dessous examinent selon des angles différents de ce que certains appellent la crise de l'autorité. Jean Houssaye interroge les fondements de l'autorité et affirme « l'autorité non seulement fait des problèmes mais c'est elle qui risque de faire problème ». Jusqu'au milieu du ^{xx}^e siècle, on peut considérer que les

Education et citoyenneté

L'évolution du contexte sociétal et particulièrement la montée des extrémismes et fanatismes interrogent l'école et ses acteurs : a-t-on suffisamment formé des citoyens capables d'exercer un jugement libre et éclairé ?

Dans cet ouvrage comme dans celui de J.-M. Zakhartchouk déjà cité, il ne s'agit pas de dégager des moments spécifiques décrochés de la pratique pédagogique ordinaire ou de se décharger sur le professeur ayant la responsabilité de l'éducation civique, il s'agit d'agir au quotidien, d'investir tous les espaces disponibles et d'irriguer l'ensemble des activités.

Une citoyenneté en actes

Le titre de l'ouvrage Jean-Michel Zakhartchouk publié en 2017 *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?*, donne le ton. Il ne s'agit pas de se gargariser de mots : liberté, égalité, fraternité, citoyenneté, civilité, vivre ensemble, mais bien de mettre en actes les intentions.

J.-M. Zakhartchouk rappelle aussi que le fonctionnement des espaces dédiés à la pratique effective de la démocratie (élections et missions des délégués, conseils divers) au sein de l'école est loin d'être exemplaire (*op. cit.* p. 25-26), ils sont même parfois confisqués aux élèves.

Ne pas se limiter à un bréviaire de bons comportements

SOURCE

Jean-Michel Zakhartchouk,
Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République,
2017, p. 25

« Le risque est grand parfois de réduire la citoyenneté à un vague « vivre ensemble » qui la fait se confondre avec la civilité, voire la politesse et la socialisation ? Essayons d'abord d'aller au-delà des définitions réductrices, comme celle du Larousse : « Citoyen : personne jouissant, dans l'État dont il relève, des droits civils et politiques, et notamment du droit de vote (par opposition aux étrangers). »

Sur le site officiel *Vie publique* (site de la Direction de l'information légale et administrative), il est précisé que « la citoyenneté semble

Le métier d'enseignant

Les dernières décennies ont vu se développer des travaux de chercheurs qui ont contribué à professionnaliser le métier d'enseignant. Grâce à cela, nous disposons maintenant d'outils conceptuels d'une grande finesse qui permettent de mieux penser la formation et de la rendre plus efficiente.

Et pourtant, affirmer qu'enseigner est un métier et *a fortiori* qu'il s'apprend selon un va-et-vient réflexif entre théorie et pratique peut passer en France aujourd'hui encore pour un acte de résistance. En effet, non seulement un débat biaisé continue à opposer théorie et pratique, mais on ose confier dans l'urgence la responsabilité d'élèves à des personnels sans formation spécifique. Pire, entre 2009 et 2013, la suppression des IUFM a réduit la formation des nouveaux recrutés par voie des concours officiels de l'Education nationale à un apprentissage « sur le tas », jusqu'à ce que la création des ESPE à la rentrée 2013 permette d'assurer à nouveau une formation aux débutants.

La conception de la formation des enseignants reste un point clivant des programmes politiques, les campagnes à charge contre la formation spécialisée et les pédagogues vont de pair avec le rêve d'élites « comme au bon vieux temps », quand l'école se contentait d'exclure ceux qui ne « suivaient pas » par l'intermédiaire de paliers d'orientation-sélection impitoyables dès la fin du CM2¹, puis en fin de 5^e, à l'opposé d'un idéal républicain qui inscrit le droit à une école de l'égalité des chances dans ses priorités.

Au collège jusqu'aux années 1970 et au lycée beaucoup plus tard², « une formation universitaire très solide et un concours externe difficile servaient de viatique et de légitimité. On enseignait à des élèves triés sur le volet (5 % d'une classe d'âge passe le baccalauréat en 1960) et nul n'avait réellement besoin de pédagogie pour enseigner : les élèves apprenaient car ils avaient acquis dans leur famille les outils et démarches de pensée nécessaires »³. C'est la démocratisation quantitative de

-
1. La loi connue sous le nom de réforme Haby qui instaure un collège unique et supprime les filières en 6^e date de 1975. On parle de « première massification ».
 2. L'entrée au lycée d'enseignement général n'est progressivement plus réservée aux seuls excellents élèves à la fin des années 1980, avec un tournant en 1989, c'est « la seconde massification ».
 3. Françoise Raynal, Alain Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, ESF Editeur, 2012, p. 403.