

---

## TURBULENCES PEDAGOGIQUES : QUELQUES REPERES ET PERSPECTIVES

---

Louise CABUS  
Irem des Pays de Loire  
Centre du Mans

*La longueur de cet article nous oblige à le publier dans deux numéros de la revue : on ne trouvera donc dans ce numéro que les deux premières parties. L'auteur est agrégée de Philosophie et professeur à l'Ecole Normale du Mans. Elle est formatrice au Centre I.R.E.M. du Mans, où elle participe aux recherches historiques et épistémologiques sur les mathématiques, ainsi qu'aux recherches sur l'enseignement par situation-problèmes.*

*Le but de ce texte est d'indiquer les orientations actuelles des questionnements qui agitent les pratiques et les réflexions pédagogiques sur les apprentissages. On trouvera dans cet écrit un "état des lieux" des polémiques afin de pouvoir repérer les lignes de fractures des positions conflictuelles, voire de les mettre en évidence pour éviter la tentation d'éclectisme, si forte dans la pédagogie, et qui produit trop souvent la confusion des esprits, au détriment de la compréhension des enjeux essentiels des problématiques.*

Depuis quelques années l'évaluation a pris de plus en plus d'importance en pédagogie. Certains le déplorent ; ceci est certainement dû au fait qu'ils la perçoivent encore trop comme une tâche extérieure à l'apprentissage, parasitant l'énergie des élèves et alourdissant le travail des enseignants. Ces réactions ne peuvent évoluer que si on parvient à faire comprendre que le rôle de l'évaluation pédagogique ne se limite pas (et surtout *ne doit pas* se limiter) à un constat des différentes performances donnant lieu à une hiérarchisation (un classe-

ment) des élèves mais qu'il peut et doit être l'occasion – féconde – de prendre conscience des difficultés pour mieux aider les élèves dans leur progression. Cela implique un changement d'attitude des enseignants : au lieu d'être focalisés sur le programme et sur le niveau de la classe avec une impression globale de "ceux qui suivent" – avec plus ou moins de facilité – et "ceux qui ne suivent pas" et avec le sentiment que seuls "ceux qui suivent" sont "à niveau", les autres trouvant tôt ou tard des obstacles qui les font trébucher au point d'accumuler

TURBULENCES  
PEDAGOGIQUES

les retards, au lieu donc de s'appuyer sur des impressions, il s'agit d'utiliser l'évaluation pour repérer, délimiter les difficultés des élèves afin d'intervenir efficacement : les aider pour qu'ils dépassent les obstacles qui les empêchent de progresser ne peut s'effectuer que s'il y a une analyse précise de ce sur quoi il faut revenir ; à rater cette démarche, c'est l'élève qui se retrouve un jour en échec.

Autrefois, on pouvait espérer, pour un enfant ayant échoué sa scolarité, une insertion sociale rapide et même si c'était peu satisfaisant, c'était possible. Aujourd'hui ce pis aller est devenu impossible et c'est peut-être un bien. Les exigences actuelles ne permettent plus de désengagement ou de démission face aux difficultés et aux échecs scolaires. Désormais on attend de l'enseignant une implication directe dans le traitement et la prise en considération de ce qui fait difficulté à l'école pour les enfants ; face à cette injonction, on ne peut plus désigner seulement l'élève comme origine du problème : nous sommes tous, en tant que responsables, concernés par cette remise en cause.

On sait que, dans les situations critiques, une des premières réactions, consiste à rendre les autres responsables des faits : qu'il s'agisse de la famille, des parents, du handicap socio-culturel ou de la société : la virulence des accusations portées par des enseignants n'a d'égale que celle des échos qu'ils reçoivent à leur rencontre.

Dans cette réciprocité des reproches entre enseignants et parents, école et société, nul ne gagne, mais les enfants, surtout les plus démunis pâtissent. On sait maintenant combien cette opposition est vaine, nocive et sans fondement ; car on ne peut

plus déplorer l'impuissance de l'école eu égard à des difficultés des enfants dont l'origine serait seulement familiale ou sociale et sur lesquelles l'école n'aurait aucune prise : l'école n'est pas qu'une chambre d'enregistrement des différences d'aptitudes, elle a une part décisive : c'est elle qui donne un poids irréversible à des difficultés antérieures qui peuvent être certes importantes, mais qui ne sont pas des déterminismes ; c'est l'échec à l'école qui est déterminant, et le fatalisme des enseignants, leur découragement participent au nouage du destin. C'est le rôle de l'école de fournir aux enfants des moyens pour se soustraire aux déterminismes : les capacités qu'ils acquièrent grâce à l'enseignement, sont celles qui leur permettront de prendre des initiatives et de devenir des êtres responsables et libres : c'est en cela que l'échec des enfants est l'échec de l'école.

Face à cette critique et en miroir avec les récriminations précédentes, on a souvent entendu (et c'est encore le cas, bien que dans une moindre mesure) des reproches surprenants, à l'encontre de l'école : ils portent sur la sclérose, l'archaïsme, le caractère artificiel et formel du travail scolaire : certains ont même préconisé de "déscolariser" l'école qui infantiliserait les enfants en les empêchant d'être plongés dans la vie. Pour illustrer ces propos on peut citer cette question, surprenante, de J. FOUCAERT dans son ouvrage *Question de lecture* (p. 120) :

« Comment aider l'école à ne pas être l'école ? »

ou encore ces affirmations qui concerneraient cette disparition de "l'école-coupée-de-la-société" :

« Le rapport de l'enfant à ce milieu n'est plus un rapport d'étude mais un rapport d'action (...) c'est-à-dire que l'innovation en ce domai-

*ne est d'abord une innovation sociale, la modification du statut de l'enfant, la reconnaissance de son existence immédiate dans le réel, en tant que constituant du groupe social (...). L'école devient le lieu où les enfants se retrouvent pour mener ensemble des activités de production à destination du corps social. Des activités de production, c'est-à-dire des activités à l'adresse des destinataires réels qui estiment ces productions pour ce qu'elles sont et non plus pour quelque chose qui provient d'enfants en train d'apprendre. » (p. 106, les passages soulignés le sont par nous).*

Bref, l'école doit, pour FOUCAMBERT, redevenir un lieu de fabrication (une "fabrique" au sens du 19<sup>ème</sup> siècle, c'est-à-dire une usine ou une "école-atelier") dans lequel les enfants doivent être considérés comme des "producteurs de biens marchands" qui devraient circuler dans les échanges économiques... Ces propos, provenant de personnes qui ont des responsabilités dans l'institution scolaire laissent parfois et perplexes, quand on pense à tous les conflits qu'il a fallu mener pour soustraire le travail des enfants aux exploitations commerciales dont ils ont été victimes pendant des siècles (ce qui, hélas, continue à être actuel dans certains pays...). Mais ces positions sont tellement virulentes qu'elles ne sont pas sans effet : l'intériorisation de ces reproches chez les enseignants a été telle que ceux-ci manifestent parfois des réticences à l'égard du travail et des attitudes scolaires. Cela a été si loin que l'utilisation de ce qualificatif est devenue un jugement à connotation négative très forte ; il est même désormais très souvent une insulte : rien n'est plus paradoxal que d'entendre un enseignant déplorer qu'un enfant soit "scolaire" ou de regretter qu'à l'école on fasse des activités "scolaires" ; on ne peut

aboutir alors qu'à une impasse : pour que les enfants apprécient l'école, il faudrait que celle-ci se métamorphose sans cesse, qu'elle soit tout, sauf scolaire. Les errances, les absurdités produites par ces conceptions ont, ces dernières années conduit à réaffirmer avec force le rôle de l'école, c'est-à-dire être un lieu essentiellement voué aux savoirs et à la formation des capacités intellectuelles des enfants : s'interroger, apprendre, raisonner, juger pour comprendre les productions humaines et les phénomènes naturels et sur ce terrain l'école n'a pas à être honteuse de ce qu'elle seule peut apporter.

Après avoir pu faire reconnaître la légitimité et la valeur du rôle de l'école, on a vu surgir une interrogation sur les modalités didactiques de la transmission des savoirs. Certes, ces questions avaient déjà été abordées mais ce qui est nouveau, c'est le caractère systématique des recherches sur le "comment" : comment introduire, présenter telle notion de sciences naturelles, de mathématiques ou d'histoire. Les questions, techniques, appelaient des réponses techniques précises : les didacticiens se sont efforcés de ramener toutes les difficultés à des questions techniques. Le danger de cette perspective est la tendance au "technicisme", c'est-à-dire à ne considérer que les questions relevant de réponses techniques, sans être vigilant ni critique sur les modèles de savoirs avec lesquels on fonctionne. Les recherches en didactique s'occupent de cet "espace" que Y. CHEVAL-LARD a appelé, dans *La transposition didactique* le passage du "savoir savant" au "savoir enseigné" ou, selon les termes de R. DOUADY, la transformation d'un "objet de savoir" en "outils" à utiliser. Il est certes important d'éviter les impasses ou les pièges liés aux confusions produites par les

---

 TURBULENCES  
 PEDAGOGIQUES
 

---

modalités de présentation des savoirs : par exemple, il est utile de dénoncer l'approche des nombres décimaux comme des entiers déguisés que l'on peut toujours retrouver par simple changement de repère dans les unités (6,07 m  $\rightarrow$  607 cm ou 7F50  $\rightarrow$  750 centimes) ou encore, autre exemple, de s'interroger pour savoir comment permettre aux élèves d'accéder à la notion de proportionnalité autrement que par des "trucs", des "recettes" ou des "automatismes" tels que les "produits en croix" qui, loin de favoriser la compréhension des difficultés ne font que les escamoter. Mais il nous semble tout aussi important de signaler que les recherches menées dans l'abord d'une notion particulière tendent à produire une somme de complexités propres à focaliser totalement l'énergie de l'enseignant sur ces éléments comme si, une fois cette complexité circonscrite, tout devrait être résolu, ce qui provoque le rejet de tous les facteurs irrationnels, subjectifs, imprévisibles, liés aux modes de fonctionnement des enfants eux-mêmes : on travaille alors en présupposant chez l'élève une logique et des capacités de raisonnement que seule la compréhension de la notion devrait permettre d'acquérir. Les deux pôles : rationalité d'une notion et irrationalité ou logiques différentes de l'élève ne sauraient être ni séparés ni a fortiori cloisonnés et c'est pourquoi les recherches en didactique ne peuvent s'enfermer dans cet espace du "champ didactique" qui ferait seulement un va et vient du savoir savant au savoir enseigné, en réduisant l'esprit des élèves à une psychologie minimale, reposant sur les présupposés contestables d'un développement et d'une maturation spontanés qui seraient posés comme pré-requis. Nous donnerons quelques exemples de cette dérive dans l'analyse de certaines conceptions : l'utilisation de métaphores ou d'images techniques

joue souvent comme écran posé sur un problème qui ne relève plus d'une approche technique mais d'une analyse impliquant des décisions et des initiatives à prendre.

Actuellement les recherches en didactique, en essayant d'être toujours plus exhaustives sur les difficultés à traiter de manière technique, entérinent une conception de plus en plus spécialisée de l'enseignement (et de l'enseignant) en laissant espérer que pour chaque notion à étudier, des modalités de présentation particulières sont possibles, que pour chaque "symptôme" il faut trouver le "remède", pour chaque "dysfonctionnement" son "traitement", pour chaque type d'erreur une prise en charge spécifique. Ce constat des résultats est, à tout le moins, paradoxal : alors qu'elle devrait produire des moyens susceptibles de mieux aider les enseignants dans leur tâche, cette tentative d'exhaustivité techniciste entraîne une inflation, voire une enflure des procédés didactiques, propre à décourager les enseignants lorsqu'ils sont confrontés aux indications données par les spécialistes : il faut alors une chaîne de spécialistes intermédiaires pour retranscrire ce qui était donné "en haut" et dans cette multiplication des intermédiaires, des distorsions peuvent proliférer au point de créer des surprises chez celui qui, par curiosité, parcourt l'ensemble des étapes. Par ailleurs, cet éloignement de l'enseignant eu égard à la compréhension des savoirs (car plus les didacticiens travaillent à produire des aides pour l'enseignement plus celui-ci devient compliqué) rend celui-là encore plus démuni face aux réactions ou aux difficultés des enfants. On voit alors apparaître un étrange tri entre les "bonnes" erreurs, (c'est-à-dire celles qu'on peut prévoir à l'avance et pour lesquelles on peut mettre en place des straté-

gies a priori) et les "autres erreurs" (celles qui sont imprévisibles et qui, de ce fait ne permettent pas une réponse a priori). Qu'on ne se méprenne pas : notre propos n'est pas de remettre en cause la valeur ou la légitimité de ces recherches à visée technique et didactique mais de montrer comment vouloir tout résoudre en ces termes (ou ce qui revient au même ne prendre en considération que ce qui est susceptible d'être traité de cette façon) constitue une démarche nocive, ne serait-ce que par l'affolement et l'aggravation du sentiment d'impuissance produit chez les enseignants, mais aussi une démarche inefficace (au moment même où on se réclame de l'efficacité) car ce système fonctionne sur un leurre : celui qui consisterait à penser que l'enseignement peut se ramener à des questions de stratégies, d'outils, d'instruments, de procédés, en faisant comme si on n'utilisait pas de manière implicite des modèles (parfois réducteurs) de savoir, comme s'il n'y avait pas d'idées, de conceptions des enfants que l'on cherche à former, des relations souhaitables à mettre en oeuvre pour cette formation et des positions quant à ses finalités : bref, ce leurre est celui de l'évacuation de la réflexion critique sur les problèmes de pédagogie. Nous parlons de pédagogie en tant que celle-ci s'efforce de maintenir une difficile réflexion sur des liens toujours problématiques et conflictuels entre les savoirs (que les élèves doivent parvenir à maîtriser), les élèves eux-mêmes (mais aussi les enfants qu'ils sont et les adultes qu'ils devront être) et les enseignants (en tant qu'adultes singuliers mais aussi adultes investis socialement de devoirs parfois difficiles à concilier).

C'est parce que nous ne pensons pas la pédagogie à l'abri de critiques que nous la posons comme précieuse : plus nous avons

conscience de ce qui est critique dans nos choix, plus cela nous oblige à faire un effort de rationalité et de réflexion, plus cela nous interdit de nous mettre à l'abri des responsabilités : comment un enseignant "irresponsable" ou "inconscient" à l'égard des implications de sa pratique pourrait-il former des êtres humains responsables et conscients ? l'enseignant ne peut être considéré ou se considérer comme un simple exécutant sans mettre en péril l'essentiel de sa tâche et c'est pourquoi il nous semble important de fournir à chaque occasion les moyens de comprendre ce qui est en jeu dans les options pédagogiques : le temps de l'évaluation et de l'émergence des erreurs ainsi que des moyens à mettre en oeuvre pour permettre de surmonter les difficultés repérées doit aussi être un temps de réflexion sur les fondements théoriques qui soutiennent les pratiques pédagogiques. Car le danger en matière de conceptions pédagogiques est souvent le sentiment d'arbitraire : on a l'impression que toutes les positions même parfois les plus absurdes (ou qui se révèlent comme telles après coup) ont été soutenues, que l'on peut affirmer tout et son contraire, que tel auteur, sacralisé la veille fait aujourd'hui l'objet de critiques aussi vives qu'incompréhensibles ; que des conceptions qui paraissaient caduques, ressurgissent et produisent un engouement qui laisse perplexes les enseignants : ceux-ci croient alors que tout est question de modes, qu'il suffit de laisser passer les vagues nouvelles en se gardant d'être ébloué et le fossé se creuse de plus en plus entre les enseignants et les recherches, les premiers arguant de leur pratique pour renvoyer, avec quelque dédain toutes ces "théories" ; c'est oublier que toute décision pratique dans la classe, aussi anodine qu'elle puisse paraître, relève d'une décision, c'est-à-dire d'un choix entre

**TURBULENCES  
PEDAGOGIQUES**

différentes possibilités et que le rôle des théories consiste à analyser ces possibilités et à mettre au jour leur légitimité ou non. Il est vrai que, pour qui ne dispose pas des moyens pour comprendre ces théories, les apparences superficielles entérinent le spectacle d'un "champ de batailles" dans lequel les succès sont aussi éphémères que des "modes" mais ce n'est là qu'un effet de surface : une approche plus conséquente donne une toute autre vision. Certes, l'écheveau est emmêlé : il est difficile de distinguer les fausses nouveautés des vraies avancées, car certaines conceptions, et surtout les plus archaïques et les plus réductrices, peuvent se parer des couleurs de la nouveauté pour séduire, produire des adhésions d'autant plus fortes qu'elles sont précaires : cela donne lieu à des déceptions et au sentiment que "quoiqu'on fasse" cela ne change pas grand-chose. Nous pourrions parler à propos de ces positions de "fausse modernité" : on ne fait que changer les ingrédients de recettes qui ont suscité des critiques légitimes mais qui n'en finissent pas de séduire parce qu'elles se présentent comme nouvelles et parce qu'elles affirment pouvoir faire l'économie d'une véritable réflexion (elles se donnent comme des "modes d'emploi").

Par contre, d'autres conceptions peuvent constituer des progressions véritables et ne pas produire d'engouement parce qu'elles assument la complexité des questions, en s'appuyant non pas sur une "tradition" mais sur une histoire marquée par des ruptures et par des jugements critiques. Elles ne sont pas des innovations radicales mais le profit tiré de l'analyse de l'histoire permet d'éviter des séductions fallacieuses et des impasses. Ce sont ces analyses critiques approfondies qui nous font comprendre que l'histoire de la pédagogie

ne relève pas d'un "mouvement de balancier", qu'elle n'est pas qu'une répétition indéfinie des mêmes erreurs, qu'il y a des avancées qui nous évitent d'être démunis quand il s'agit de prendre concrètement des décisions, en ayant un champ de vision suffisamment large pour ne pas trop tâtonner.

Pour faire ce constat des lieux, nous dégagerons trois pôles de conceptions pédagogiques :

1 - le premier est caractérisé par ce que nous pourrions appeler la logique de la communication : la transmission des "savoirs" ; il s'agit de la pédagogie traditionnelle ;

2 - le deuxième pôle est fortement marqué par un modèle biologique : la "vie" comme lieu d'engendrement des savoirs et les pédagogies "actives" ; ses fondations sont celles du "constructivisme" ;

3 - le troisième pôle insiste sur l'importance des interactions adultes - enfants et sur les apprentissages scolaires : il s'agit de l'interdépendance entre l'élaboration des savoirs, l'acquisition de capacités par l'enfant et des relations avec l'adulte en mettant l'accent sur la notion de rupture épistémologique.

**PREMIERE PARTIE :  
LA PEDAGOGIE TRADITIONNELLE**

Le premier type de pratique<sup>(1)</sup> pédagogique a souvent reçu le nom de "pédagogie traditionnelle" mais c'est elle qui ressurgit souvent dans des conceptions qui se veulent résolument "modernistes" tels par exemple l'enseignement assisté par ordinateur ou les doctrines des pédagogies différenciées s'appuyant sur les distinctions

(1) Pour ce qui concerne la pédagogie traditionnelle peu de références théoriques sont disponibles car elle a rarement été vraiment "conçue" et "conceptualisée" de manière théorique, par contre, son lieu d'élection et sa force d'inertie - qui expliquent sa longévité - est le domaine d'une pratique qui se refuse à toute analyse critique : c'est dans les classes qu'elle règne avec la caution des urgences et des pressions.

entre élèves "auditifs" ou "visuels". Elle met l'accent sur le caractère exogène des savoirs : le maître est celui qui détient des savoirs parce qu'il les a appris et sa fonction consiste à les communiquer c'est-à-dire à les transmettre. Cette transmission peut relever de deux métaphores quant au réceptacle que constitue l'élève : soit en termes de "contenant" et cela est mis en jeu lorsqu'on parle des savoirs en termes de "contenus" à transmettre (le programme à faire) ; soit en termes de "traces", de "marques" et dans ce cas l'esprit de l'élève est plutôt une cire vierge sur laquelle il faudrait imprimer des traces. Cette conception situe les apprentissages entre un moment initial, caractérisé par l'ignorance (le vide, le manque, le vierge) et un moment final dans lequel l'appropriation des savoirs serait effectuée, avec tout ce que cela comporte comme dimensions matérielles de ces "biens" que sont les savoirs "possédés" et qui peuvent dès lors être "utilisés", voire "rentables".

Le moment de la transmission des savoirs comme information à assimiler met l'accent sur la disponibilité (les bonnes dispositions) de celui qui reçoit ces informations en privilégiant *deux facultés* : *l'attention et la mémoire*, c'est-à-dire l'écoute et la restitution la moins déformée possible de ces savoirs. Dans ce temps de la transmission et de l'appropriation, l'objectivité est d'ailleurs prônée : c'est elle qui est garante que l'enseignant "maîtrise" bien les savoirs, qu'il les transmet sans les déformer et que les élèves les apprennent sans leur faire subir de distorsion ; au contraire la subjectivité des enseignants (point de vue réducteur, lacunaire, l'impatience due au tempérament) ou celle des élèves (l'inattention, l'instabilité, les étourderies) apparaissent comme des facteurs de dégradation de la

valeur des savoirs à transmettre ; l'idéal (hélas difficile à atteindre) serait que le maître fasse une leçon "modèle" dans laquelle pourraient apparaître tous les éléments efficaces (les seuls indispensables) et que l'élève reproduise le plus fidèlement possible ces modèles.

Dans cette optique les remèdes face aux défaillances consistent à combler les lacunes, étayer les bases en faisant faire et refaire des exercices, en faisant appel à l'attention des élèves (être plus attentif, moins étourdi...) et en utilisant l'entraînement et la répétition comme moyens majeurs.

Ces propos pourraient prêter à sourire tant ils ont été l'objet de critiques virulentes dénonçant le "rabâchage", le "bourrage" de crâne, la passivité des élèves, le caractère stérilisant et normatif de ces savoirs et pourtant... ce sont ces repères que l'on a vus réapparaître dans la "révolution scientifique de l'enseignement" selon le titre de l'ouvrage de SKINNER, lorsque l'on présentait la substitution des "machines à enseigner" aux enseignants comme un progrès décisif. En effet, si l'idéal de l'enseignant consiste à répéter autant de fois que nécessaire les *informations* que l'élève doit acquérir, la machine est le meilleur "enseignant" possible puisqu'elle n'a aucune réaction d'impatience ou de dépit. Et c'est dans cette logique que sont apparus les "programmes d'enseignement assisté par ordinateur" dans lesquels la totalité d'un apprentissage était prise en charge par la machine (de la leçon aux exercices de reprise en passant par l'évaluation et les exercices d'application). En France, Il a fallu attendre la circulaire du 11 juin 1987 pour que soient précisées les limites de cette utilisation et même les dangers que pourrait représenter le caractère systématique du

TURBULENCES  
PEDAGOGIQUES

recours à l'ordinateur :

« Ils consistent en des exercices qui pourraient souvent être aussi bien réalisés avec du papier et un crayon, ou bien en des leçons reproduisant à peu près celles que l'on étudierait aussi bien dans un livre. Ils peuvent, sans doute, constituer une aide pour des apprentissages simples où l'on donne une place prépondérante à l'exercice, à la répétition, au renforcement et au contrôle... Toutefois, employés massivement et systématiquement, ils pourraient constituer une conception réductrice de l'enseignement. » (B.O., n° 24, 18 juin 1987)

Qu'il ait été nécessaire de rappeler que les savoirs ne pouvaient être ramenés à une transmission d'informations montre à quel point les "mythes" peuvent renaître à chaque instant.

Nous voudrions également évoquer un deuxième avatar de cette conception : il s'agit des positions exposées par A. de la GARANDERIE et qui sont souvent utilisées de manière non-critique. A. de la GARANDERIE indique dans *Pédagogie des moyens d'apprendre* (nous ne citerons, par commodité que cet ouvrage mais nous pourrions utiliser les autres : ils sont insistants dans leur répétition) que

« Les profils pédagogiques ont étudié la matière propre à la pédagogie : l'image mentale ; maintenant nous voulons nous occuper de ses modes d'emploi. » (p. 8)

Sans s'attarder sur la confusion massive entre "image mentale" et "représentation" qui permet cependant de traiter l'"image mentale" comme n'importe quelle "image", A. de la GARANDERIE opère un deuxième glissement : il compare la réflexion intellectuelle à la réflexion, phé-

nomène optique utilisant un miroir.

« La pédagogie de l'attention est déjà une pédagogie de la réflexion puisqu'on demande à l'élève de réfléchir dans son monde mental l'image visuelle ou auditive de ce qui lui est donné en objet de perception. **C'est ainsi que le miroir réfléchit l'image de l'objet placé en face de lui.** » (souligné par nous, p. 47)

On retrouve là deux éléments de la conception classique :

1) un bon miroir ne doit pas déformer ce qu'il reflète et 2) ce qui est objet de réflexion existe déjà tout prêt, indépendamment du savoir ou de l'acte de réflexion... On est très loin de "l'absente de tout bouquet", de cette fleur qu'on ne verra nulle part, mais qui est indispensable aussi bien au botaniste qu'au poète ou à l'enfant qui cherche à organiser le monde en utilisant des catégories qui n'existent que par son activité intellectuelle (et non hors de cette activité, indépendamment d'elle). Ce problème (essentiel en pédagogie) du statut des notions, principes, concepts ou catégories est évacué grâce à l'utilisation d'images dont la seule fonction est de constituer des "écrans" eu égard à des interrogations certes complexes mais indispensables. Il est d'ailleurs significatif de noter les titres des chapitres de cet ouvrage : pédagogie de l'attention (ch. 1), pédagogie de la réflexion (ch. 2), pédagogie de la mémoire (ch. 3).

Revenons au texte de la GARANDERIE ; il pose des questions :

*En quoi consiste la réflexion d'un "visuel" ou d'un "auditif" ?*

Les comparaisons effectuées sont symptomatiques. Prenons Francis qui est "visuel" :

« Francis s'intéresse beaucoup à la bicyclet-

te. Il connaît un apprenti qui travaille dans son atelier de réparations de cycles. Il va souvent le regarder faire. Que se passe-t-il dans sa tête ? Son cerveau, telle une **caméra**, capte la succession des gestes qu'exécute son camarade. Tournevis, tenailles et Francis voit comment il faut s'en servir **enregistre l'ordre des opérations** de démontage et de remontage avec le détail des gestes à accomplir. C'est une succession d'images mentales qui sont maintenant à sa disposition. Quand Francis se retrouve chez lui, avec sa bicyclette, avant de la démonter, il revoit dans sa tête les gestes de son camarade **qui lui servent de modèle.** » (Pédagogie des moyens d'apprendre, p. 50)

Enregistrement de modèle, évocation-reproduction et mise en application par répétition de ce qui a déjà été fait : tous les ingrédients de la pédagogie traditionnelle sont présents. Il en va de même pour le fonctionnement d'un "auditif" : Jean-Luc.

« Jean-Luc s'intéresse beaucoup à la bicyclette, il a un camarade apprenti et il va souvent le regarder travailler. A la différence de Francis, Jean-Luc n'a pas de **caméra** dans la tête pour enregistrer la succession des gestes de son camarade. Il est pourvu d'un simple **magnétophone**. Aussi demande-t-il sans cesse à son camarade apprenti de lui dire ce qu'il fait et surtout ce qu'il va faire. Oui, il ne suffit pas pour que Jean-Luc **enregistre** le message verbal de façon efficace que son camarade lui décrive verbalement ses gestes après les avoir exécutés. Il faut au contraire qu'ils lui soient annoncés et décrits avant qu'ils ne soient exécutés... Lorsque Jean-Luc se retrouve devant sa bicyclette, il la perçoit visuellement mais il n'évoque qu'auditivement les paroles de son camarade **spécialiste** qu'il a **enregistrées**. Il y fait retour. Il **applique** sur sa bicyclette ces

paroles en accomplissant les gestes qui les produisent en action technique et réalisatrice. » ("flexion" p. 51-52)

Caméra, magnétophone, enregistrement du modèle et répétition des mêmes gestes que le "spécialiste" : on est tout à fait dans les métaphores du réceptacle et de la cire, mises au goût du jour et présentées comme des découvertes extraordinairement novatrices mais il ne suffit pas de changer d'"images" (caméra, ou "simple" magnétophone) pour changer de conception. La confusion entre savoirs et savoirs-faire et l'indigence d'analyse sur ce que met en jeu la compréhension intellectuelle d'une opération vont permettre le retour de la pédagogie du modèle ; le rôle de l'instituteur est de donner des modèles, des problèmes-types, des exercices exemplaires que les élèves auront à reproduire ; en effet, on peut lire :

« Si l'instituteur ne traite pas en classe des problèmes de ce type, il est sûr que pratiquement aucun élève ne trouvera la bonne démarche à suivre pour les résoudre" (p. 68) et "La mise en place de schémas opératoires dans la conscience de l'élève est le fruit de modèles présentés en classe. » (p. 69)

Il s'agit bien de fournir aux élèves les modèles qu'ils auront à reproduire : faire des problèmes-types pour mettre en place la bonne démarche que les élèves répèteront dans les exercices d'entraînement ou d'évaluation. Procéder de cette façon, c'est évacuer une difficulté fondamentale de l'enseignement : celle qui sépare l'acquisition d'automatismes de la maîtrise de savoirs. Inculquer des savoir-faire en utilisant les modèles à recopier par habitude ou conditionnement est un procédé fondamentalement différent de celui qui consiste à com-

TURBULENCES  
PEDAGOGIQUES

prendre un savoir car dans cet acte de compréhension le jugement de pertinence dans l'utilisation de ce savoir est indispensable pour aborder des difficultés qu'on n'a jamais traitées auparavant.

Dans le cas d'acquisition de modèles à reproduire, si un échec se produit, si des difficultés apparaissent, le remède consistera à se demander si on a posé les "bonnes questions", si leur formulation était suffisamment étayée des indications permettant à l'élève de se remémorer des moyens que lui avait fournis l'enseignant : pour améliorer l'évaluation on s'interroge sur la manière efficace d'évaluer ; l'évaluation devient une fin en soi. On ne cherche pas à remettre en question les modèles d'apprentissage utilisés car cela obligerait à remettre en cause toute la démarche d'enregistrement de modèles déclenchant des procédures-types dans des situations connues sur des exercices familiers.

A la différence de ces savoir-faire, la maîtrise des savoirs repose sur l'exercice du jugement de pertinence de l'utilisation de ces savoirs dans des exercices encore jamais faits : un élève qui a compris la numération, sera capable de constituer une relation d'ordre en utilisant des nombres qu'il n'a encore pas eu l'occasion de classer, de repérer la règle de passage d'un nombre donné à un autre qu'il faut trouver en comprenant la quantité constante à ajouter ou à retrancher, à partir des premiers éléments d'une série... A la différence de savoir-faire reposant sur la reproduction de modèles dans des situations analogues, les savoirs compris permettent de prendre des initiatives, d'inventer des solutions face à des difficultés inédites : on échappe alors à la soumission à l'égard de modèles, car cette soumission est une menace pour l'in-

telligence. Ce recours à des "recettes" est utilisé par les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des élèves "en difficulté" mais le "remède" est en l'occurrence un "poison" : au lieu de stimuler l'intelligence, on l'éteint ; moins l'élève a à comprendre, plus il est dépassé par ce qu'on lui "impose". L'éducation, dont la visée essentielle est l'exercice du jugement, laisse alors la place au dressage et la confusion entre dressage et enseignement, entre conditionnement et éducation est parfois entretenue par ceux qui se réclament d'innovation : nous ne prendrons, pour illustrer ce propos, que le texte de FREINET intitulé "Pédagogie du bon sens" dans l'ouvrage *Les dits de Mathieu*. Après avoir critiqué les

*« considérations intellectuelles et les vocables hermétiques dont les universitaires ont seuls le secret »,*

FREINET donne comme modèle de la pédagogie du bon sens le dressage des animaux domestiques et notamment le dressage des chiens de chasse :

*"Regardez donc comment dans le peuple, on soigne et on éduque les petits animaux : vous y trouverez l'origine des grands principes éducatifs auxquels on revient lentement et comme à regret... Le chien doit chasser, certes, pour se former, mais pas trop au gré de son caprice. La chasse est une chose sérieuse à laquelle le jeune sera entraîné en compagnie d'excellents chiens dont il n'aura qu'à suivre l'exemple..."* (Les dits de Mathieu, p. 9)

Certes le dressage peut efficacement se limiter à l'imitation d'automatismes mais ce n'est pas de cette façon que l'on éduquera un enfant à la liberté : tous les "grands principes" énumérés dans ce texte par FREINET procèdent d'amalgames et de confusions préjudiciables à l'éducation des enfants. Nous en reprendrons quelques-uns ultérieurement.

ment, mais nous tenions à montrer combien est forte cette tentation du recours au conditionnement même chez ceux qui se proclament ouvertement des "innovateurs" et qui réintroduisent de manière subreptice et en toute inconscience des pratiques aliénantes ; on voit aussi sur cet exemple combien la délimitation des positions conflictuelles est difficile : FREINET ne cesse de stigmatiser la pédagogie traditionnelle (celle des "intellectuels" avec tout le dédain attaché à ce terme) au moment même où il préconise de prendre pour modèle les pratiques les plus réductrices :

*« Moi je vous dis que si nous allions ainsi chercher dans la tradition populaire les pratiques millénaires du comportement des hommes dans l'éducation des animaux, nous serions en mesure d'écrire le plus simple et le plus sûr des traités de pédagogie. »* (p. 10)

Les critiques que l'on peut adresser à une utilisation du modèle dans ces conditions (imitation / reproduction de savoir-faire sans réflexion critique, ni interrogation personnelle sur la valeur et la pertinence de ce modèle) relèvent du fait qu'elle repose sur la réceptivité de celui qu'elle veut former au point de le rendre passif : c'est le conformisme au modèle qui sera critère de "réussite". Les attaques formulées à l'encontre de la pédagogie "traditionnelle" donnèrent naissance à un courant se réclamant des "méthodes actives" : on peut cerner les points de rupture en prenant les repères suivants : les reproches dénonçaient :

— la négligence, l'indifférence à l'égard des enfants ce qui induit chez ceux-ci la passivité et l'inertie, puisque les modèles leur sont imposés ;

— le caractère artificiel des savoirs transmis, coupés de la "vie" et de l'action : la transmission étant essentiellement verbale, elle

devient très vite "verbalisme" stérilisant car reposant trop sur la mémoire et la répétition ;

— les visées encyclopédiques aboutissant à une surcharge, à un "bourrage de crâne" : on retrouve l'opposition de la tête "pleine" et de la tête "bien faite" de Montaigne ;

— la position autoritaire de l'adulte qui devient autoritarisme : l'adulte est le centre de la classe : tous les yeux sont "braqués" sur lui, c'est lui qui "sait", c'est lui la "référence", c'est lui qui juge : les initiatives non conformes des enfants sont censurées et cela les empêche de conquérir leur autonomie.

Pour analyser ce courant se réclamant des méthodes actives, nous utiliserons l'ouvrage de PIAGET intitulé : *Où va l'éducation ?* Nous aurions pu citer de nombreux autres ouvrages, d'autres auteurs, mais l'ouvrage de PIAGET comporte deux mérites immenses : il synthétise remarquablement les positions prises par les partisans de ces méthodes et les propos tenus par PIAGET sont cohérents avec eux-mêmes (ce qui n'est pas le cas des autres, nous l'avons vu en particulier pour FREINET) ; de plus PIAGET s'est toujours réclamé de ce courant et ses travaux ont été très souvent utilisés pour cautionner les démarches actives, en leur donnant les assises d'une psychologie génétique qui se présentait comme "scientifique".

## DEUXIEME PARTIE : LES METHODES ACTIVES

Elles trouvent leur unité (malgré de nombreuses divergences et conflits ayant abouti à des ruptures internes) dans le refus de la transmission de savoirs tout prêts, entièrement constitués avant l'acte éducatif, et que l'enseignant aurait pour tâche d'*inculquer* aux élèves : de là découle

---

 TURBULENCES  
 PEDAGOGIQUES
 

---

le refus de la leçon (aussitôt dénoncée comme "leçon magistrale") et même le refus de toute explication ; le GFEN<sup>(2)</sup> affirme :

« *expliquer ne sert à rien, expliquer c'est l'impasse et l'inefficacité de l'enseignement traditionnel.* » (*Traces de faire*, Décembre 1985)

Ce qui est prôné est que les élèves soient mis au contact du réel, qu'ils agissent sur lui et qu'ils fassent des expériences grâce auxquelles ils parviendront à construire leurs savoirs : seuls les savoirs que les élèves auront inventés ou reconstruits seront de "vrais savoirs". Le rôle de l'enseignant se trouve totalement modifié : il n'est d'ailleurs plus un enseignant ; il devient un "animateur" ; un animateur capable de

« *créer des situations et construire les dispositifs de départ susceptibles de poser des problèmes utiles à l'enfant... ce que l'on désire est que le maître cesse de n'être qu'un conférencier et qu'il stimule la recherche et l'effort au lieu de se contenter de transmettre des solutions toutes faites.* » (PIAGET, *Où va l'éducation ?*, p. 20).

On peut reprendre les points de rupture entre les "méthodes actives" et la "pédagogie traditionnelle" en indiquant les alternatives qu'elles posent comme déterminantes et les choix effectués. Nous les présenterons sous la forme de quatre couples d'oppositions, posées comme exclusives l'une de l'autre :

- 1°) Action - langage,
- 2°) Motivation, intérêt - discipline scolaire,
- 3°) Activité spontanée, maturité - programmes imposés,
- 4°) Autonomie du groupe d'enfants - intervention de l'adulte

### 1) la prépondérance de l'action

Ce n'est, bien sûr, pas un hasard si ces méthodes se sont octroyées le qualificatif d'*actives* : elles ont voulu affirmer par là comme point de rupture radical, l'importance décisive de l'action, de l'action concrète, réelle, de l'action "en situation" avec son corollaire négatif : la dévalorisation du langage. Le "verbal" est toujours suspecté de verbalisme, au point d'être désigné comme l'obstacle numéro un. On connaît les remarques acerbes de FREINET sur « la voix permettant de dominer la passivité des élèves » et sur « la salive, outil n° 1 de ce que nous appelons l'école traditionnelle » (*Les Techniques FREINET*, p. 15).

Nous pourrions multiplier les références ; contentons-nous de rappeler que le trajet à parcourir *va de l'acte à la pensée* : au début est l'action ; et PIAGET n'hésite pas à présenter les opérations intellectuelles les plus abstraites comme les prolongements directs de l'action ; il écrit :

« *Les opérations logiques ne se constituent et n'acquièrent leur structure d'ensemble qu'en fonction d'un certain exercice non pas seulement verbal mais surtout et essentiellement lié à l'action sur les objets et à l'expérimentation : une opération est une action proprement dite mais intériorisée et coordonnée à d'autres actions de même type selon des structures précises de composition.* » (*Où va l'éducation ?*, p. 89)

Le langage n'apparaît que comme une référence annexe, secondaire eu égard à l'influence déterminante de l'action.

Il reprend cette affirmation, à propos des mathématiques :

« *On enseigne les mathématiques comme*

---

(2) GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle.

*s'il s'agissait exclusivement de vérités accessibles au moyen d'un langage abstrait et même de ce langage spécial qu'est celui des symboles opératoires : or les mathématiques sont d'abord et avant tout des actions exercées sur les choses et les opérations elles-mêmes sont encore et toujours des actions, mais bien coordonnées entre elles et simplement imaginées au lieu d'être exécutées matériellement. » (p. 97)*

Le point critique que PIAGET évacue ici tient à ce que G. BROUSSEAU a dénommé l'"effet Jourdain" : l'enseignant repère de la topologie ou des opérations mathématiques là où les élèves mettent "leur chemise dans le pantalon" ou jouent avec "une armée de pots de yaourt". Les opérations mathématiques n'existent que pour celui qui en a conscience et la question est de savoir si le langage est ou non indispensable pour que cette attitude réflexive (essentielle à la prise de conscience) devienne possible.

PIAGET porte si loin sa critique du langage qu'il le désigne comme le principal facteur responsable de l'échec en mathématiques :

*« La vraie cause de l'échec de l'éducation formelle tient donc essentiellement au fait que l'on débute par le langage (accompagné de dessins, d'actions fictives ou racontées etc.) au lieu de débiter par l'action réelle et matérielle. » (p. 98)*

Le reproche est direct : il ne faut pas commencer par le langage, même si on étaye celui-ci de supports de représentations : c'est l'action réelle et matérielle (l'insistance est ici très forte) qui est le point de départ valable. **Le langage ne peut venir que dans une étape ultérieure, lorsque l'essentiel est en place : il peut servir à communiquer des résultats mais il reste un système inerte eu égard à l'éla-**

**boration des résultats.** Pire, le langage peut faire écran : il produit des illusions. On croit que l'enfant sait compter quand il récite la suite des nombres (ce que l'on appelle la "comptine" numérique) mais il n'en est rien, il vaudrait même mieux qu'il ignore : cela lui permettrait de vraiment travailler les quantités et cette position a eu des effets sur les pratiques pédagogiques "actives" : l'essentiel était la manipulation.

La prise en considération des difficultés rencontrées par les élèves montre combien ces procédés pédagogiques peuvent constituer des impasses : les analyses de STELLA BARUK ont été entendues : les ouvrages de RIEUNAUD (*L'approche du nombre par le jeune enfant*) ou de BRISSIAUD (*Comment les enfants apprennent à calculer*) en témoignent : ils indiquent l'importance de cette comptine dans l'apprentissage de la numération. Pourquoi refuser aux enfants la connaissance des moyens symboliques mis en place par la culture ? N'est-ce pas les priver d'outils indispensables pour comprendre les problèmes ?

*« Les réformateurs de 1970 pensaient que l'enfant devait "avoir construit" cet ordre chronologique avant de songer à l'aide des écritures chiffrées. Ou encore que l'enfant devrait "avoir construit" la notion de quantité avant qu'il n'utilise les mots-nombres et les chiffres. C'était certainement une erreur de croire que l'enfant élabore les notions indépendamment des systèmes symboliques que notre culture met à sa disposition. » (Brissiaud, Comment les enfants apprennent à calculer, p. 63)*

**2) l'opposition entre l'intérêt spontané et l'attention obtenue par une discipline contraignante.**

Dans la pédagogie active, l'attention ne

---

 TURBULENCES  
 PEDAGOGIQUES
 

---

doit pas être centrée sur les savoirs ; pour que les élèves s'impliquent, pour qu'ils participent activement, il faut qu'ils soient intéressés, qu'ils soient "motivés" et pour ce faire, il faut leur permettre de sortir des activités scolaires formelles, inutiles (sans utilité concrète immédiate) : il faut mettre les enfants dans des situations réelles. C'est dans cette logique que les activités d'éveil ont pu constituer une pratique pour faire tout, sauf la classe ou que la rue est devenue une école ou encore que l'école a été transformée en restaurant (Cf. *Vitruve Blouse*).

Le fait de centrer l'attention sur les savoirs est présenté comme une cause de blocage : au contraire, dès que les enfants font des mathématiques, sans s'en apercevoir, tout semble aller mieux ; voici comment PIAGET formule ce point :

*« Lorsque les problèmes sont posés sans que l'enfant s'aperçoive qu'il s'agit de mathématiques, il sont résolus en fonction de leur intelligence générale (...). Il est en particulier fréquent de trouver des élèves médiocres dans les leçons de calcul faisant preuve d'un esprit compréhensif et même inventif lorsque les problèmes sont posés en fonction d'une activité quelconque intéressant le sujet interrogé. Demeurant passifs et souvent même bloqués dans la situation scolaire qui consiste à résoudre des problèmes dans l'abstrait (c'est-à-dire sans lien avec un besoin actuel) (...) les élèves réputés inférieurs en mathématiques présentent une tout autre attitude lorsque le problème émane d'une situation concrète et se trouve rattaché à d'autres intérêts. »* (p. 93, souligné par nous).

Cette solution semble idyllique et on comprend qu'elle ait pu séduire (qu'elle séduit encore) autant d'enseignants : quel bonheur de faire des mathématiques sans s'apercevoir qu'on en fait ; si la disparition

des blocages peut être obtenue en refusant la "situation scolaire" qui serait censée les produire, il n'y a pas d'hésitation à avoir puisque d'un côté (à l'école) c'est l'impasse (le "blocage"), on ne peut que prendre l'autre voie : celle qui consiste à s'éloigner du scolaire et à plonger dans l'"école de la vie" (en veillant toujours à ce qu'il y ait beaucoup de "vie" et le moins possible d'école). Cette logique conduit à fuir et à rejeter sans cesse ce pôle rebutant et nocif que devient "la situation scolaire" : on ne peut qu'avoir honte de la pratique d'enseignant ; la fascination exercée au départ par une solution qui semblait effacer tous les problèmes devient vite cauchemar pour l'enseignant qui s'obstinerait à rester "enseignant", il ne peut que devenir "animateur" : l'impasse s'est peut être déplacée. Si nous en restions là, on pourrait nous objecter que le malaise des enseignants est secondaire eu égard au bien-être des élèves, que si l'école est faite pour les enseignants au détriment des enfants, il vaut mieux qu'elle change et les enseignants aussi. Examinons donc ce qu'il en est pour les élèves eux-mêmes : on peut tout d'abord remarquer que l'effet "Jourdain" est ici non pas méconnu mais revendiqué explicitement comme un élément essentiel de l'apprentissage : pour que l'élève apprenne bien, pour qu'il fasse efficacement des mathématiques, il doit en faire sans s'apercevoir qu'il en fait ; mis dans une situation concrète, le problème doit se trouver "rattaché à d'autres intérêts".

On peut se demander de quel droit, au nom de quel critère on va reprocher à un élève plus intéressé par la couleur des fleurs de ne pas se concentrer sur leur dénombrement.

Pourquoi "forcerait"-on des enfants à apprendre la division sur des nombres

"abstrait" alors que concrètement le savoir-faire de la répartition d'un paquet de bonbons est très efficace dans une distribution utilisant la correspondance terme à terme (pas de danger de confusion dans ces cas là), même si les enfants ignorent le nombre total de bonbons et le nombre d'enfants, la répartition pourra s'effectuer en "se débrouillant" ?

On sait les trésors d'ingéniosité qu'il faut déployer pour présenter de manière détournée, attrayante, enrobée, un apprentissage qui nécessite une rupture avec les savoirs déjà acquis et on sait aussi que si on ne pense qu'en terme d'intérêt immédiat on doit pousser toujours plus loin la manipulation des élèves et des savoirs pour que l'intérêt des premiers puisse concerner un tant soit peu les seconds : heureusement, il y a des élèves qui s'intéressent à tout ou presque mais que faire de ceux que les enseignants présentent comme ne "s'intéressant à rien" ?

Il est vrai que plus on a de connaissances, plus on a bénéficié d'apports culturels enrichissants, plus on est curieux de ce qui est à apprendre, sans se poser même la question "à quoi cela sert-il de savoir cela ?" comme une question préalable à l'effort d'apprendre. A quoi pourrait servir à l'enfant de connaître les moeurs des Grecs ou des Romains de l'Antiquité, quel besoin concret actuel pourraient satisfaire les nombres irrationnels, le zéro ou l'infini mathématique ? Pour celui qui ne se trouve pas dans la logique du besoin, de l'utile, tout est "intéressant" car il éprouve plus que de l'intérêt : de la joie à apprendre et à comprendre, à exercer son intelligence au-delà d'une situation concrète immédiate. Et l'enfant qui a fait l'expérience du "comprendre" trouve dans cette compréhension

même, un dynamisme qui le porte sans cesse au-delà de ses limites actuelles : il aime apprendre et comprendre.

Par contre et effectivement, c'est l'élève en difficulté ou en échec qui pose la question : « à quoi ça me servirait de savoir ça ? »

Le problème est de savoir s'il faut répondre à cette question, (s'il faut entrer dans cette logique du besoin, lui montrer et lui faire prendre conscience de l'utilité des mathématiques, du français) ou au contraire essayer de rompre avec cette logique, car c'est peut-être parce qu'il est dans cette impasse qu'il est en difficulté et dans ce cas, chercher à généraliser cette "mise en situation concrète", au lieu de l'aider efficacement, ne ferait qu'augmenter ses difficultés tout en les recouvrant du voile de l'illusion. Le constat des faits est ici implacable : ce sont les élèves qui se trouvent dans des filières marquées par l'échec scolaire, qui ont le plus "bénéficié" de ce recours aux méthodes actives de "mise en situation concrète". Or au lieu de rattraper leur retard, au lieu d'apprendre au moins autant que ceux qui se trouvent dans les filières de scolarité normale, ils sont de moins en moins capables de "réussir" et leur seul souhait est de quitter le plus rapidement possible l'"école" pour s'engager dans la "vie active". Le temps qu'ils ont passé dans ces filières d'"adaptation" a amplifié le fossé qui les sépare de ceux qui ont continué à étudier avec la perspective d'apprendre de manière systématique et d'acquérir en priorité des savoirs.

Apporter comme explication les difficultés familiales ou sociales paraît dérisoire lorsqu'un "adolescent" de 13 ans, à la fin du CM2, ne sait toujours pas "lire", ni faire un "petit problème de mathématiques" alors

---

 TURBULENCES  
 PEDAGOGIQUES
 

---

qu'il est depuis le CP dans ces filières, qu'il est d'intelligence "normale" (test et impression de l'enseignant allant dans le même sens), qu'il n'est ni turbulent ni agressif et qu'on parvient toujours à l'"occuper" dans des activités concrètes puisque celles-ci effectivement sont "rattachées à d'autres intérêts" (pour reprendre l'expression de Piaget) et qu'elles ont été utilisées depuis toujours comme écran permettant d'éviter les problèmes des savoirs à acquérir.

Car plus on se trouve dans une situation concrète, plus on réagit à une difficulté sur le mode de "se débrouiller" pour en sortir ou la contourner. L'action concrète, au lieu d'être une condition favorable pour progresser dans les savoirs, nous détourne de ceux-ci parce qu'il faut "aller vite", parce que l'urgence nous empêche de réfléchir aux problèmes de fond : VALÉRY l'avait bien compris lorsqu'il indiquait « que de choses il faut ignorer pour pouvoir agir ». Les hommes d'action (ceux qui visent une action utile et rentable à court terme) interprètent souvent cette phrase comme une "apologie de l'ignorance", mais quand l'action a pour but de faire acquérir des savoirs, de former l'intelligence, il y a constamment un hiatus entre moyen et fin : la réflexion nécessaire, indispensable pour essayer de comprendre ce qui se passe, exige une mise à distance face à l'urgence d'une réponse immédiate.

Cela est toujours vrai en pédagogie lorsqu'on veut que celle-ci soit à la hauteur de sa finalité : permettre aux enfants ou aux adolescents d'acquérir les capacités qui feront d'eux des êtres culturels, c'est-à-dire des êtres ouverts à tout ce que l'humanité a pu produire.

Cette "mise à distance" n'est pas une rupture avec toute action : une fois les

savoirs acquis, on peut revenir au réel avec des moyens autrement efficaces ; nous compléterons ce point dans la troisième partie.

Nous voudrions apporter un dernier élément pour indiquer combien cette logique du besoin qui est mise à la base des méthodes actives nous paraît un facteur qui, au lieu de permettre aux enfants d'aborder favorablement les efforts nécessaires pour l'acquisition des savoirs, peut au contraire contribuer à aggraver les difficultés : cet élément concerne une caractéristique du besoin, celle qui fait que celui-ci peut se satisfaire du minimum dans des circonstances difficiles : l'enfant se console parfois d'un échec en se disant "après tout, je m'en fiche, j'en ai pas besoin" ou, dans un second temps "les maths" ou "les livres", "c'est nul, j'en ai rien à faire". Ces réactions manifestent combien l'importance (ou non) que nous accordons à un besoin relève d'appréciations subjectives : c'est d'ailleurs cet élément qui est en jeu dans l'attitude du "sage" et que les philosophies orientales ont élevé en idéal pour s'éviter beaucoup de souffrances. Il suffit de limiter ses besoins au strict minimum et on échappera alors aux manipulations extérieures et les difficultés glisseront sur le "sage" comme "la pluie sur les plumes du canard". Ce n'est certainement pas en multipliant les besoins qu'on s'engage sur la voie de la liberté, de l'autonomie ou de l'épanouissement personnel ; l'hostilité et les critiques adressées à notre société de consommation portent essentiellement sur cette manipulation des hommes par l'exacerbation de leurs besoins et si l'école était vécue sur ce mode, si l'école allait dans ce sens, elle ne pourrait échapper à ce genre de dénonciation. Mais ce n'est pas le cas : il est temps de montrer en quoi les savoirs que l'école permet d'apprendre et de comprendre ou les compé-

tences qu'elle contribue à faire acquérir ne relèvent pas de "besoins", même pris dans un sens métaphorique ; et surtout il est temps d'indiquer combien la confusion entretenue entre *besoin* et *désir* de savoir ou d'apprendre, est préjudiciable à l'enseignement surtout quand il s'agit d'approches qui se réclament de la psychologie ou qui proclament le respect de l'enfant. Nous le ferons brièvement, car le cadre de ce travail ne nous permet pas de le développer autant qu'il serait souhaitable.

Le premier élément concerne les conditions et les effets des savoirs, antinomiques avec les conditions et les effets des besoins.

Le deuxième élément s'attache aux modalités de partage des "biens" en jeu.

Prenons le premier élément, l'hétérogénéité radicale entre les savoirs et les besoins quant à leur condition d'émergence et aux effets produits. Certes la tradition est ici pesante : des expressions telles que "la faim" ou "la soif de savoir" sont des métaphores anciennes. Mais méfions-nous des métaphores devenues des évidences telles que la phrase de Freinet "On ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif" s'est imposée sans la moindre critique. La seule question qui restait était alors : comment créer le "besoin" et la réponse a été : en mettant l'enfant dans des situations concrètes.

Revenons au besoin : il se manifeste quand il y a carence : moins il y a d'apports d'aliments, plus on a faim, le besoin physiologique augmente en fonction de la carence d'apports extérieurs.

Il n'en va pas de même des savoirs : moins il y a d'apports extérieurs, moins il y

a recherche de savoirs : la carence des apports, bien loin de produire un "appétit" de savoir produit une indifférence et une incapacité à éprouver le moindre "manque". C'est d'ailleurs ce qui invalide l'affirmation : "expliquer ne sert à rien" car moins on explique aux enfants, plus ils prennent l'habitude d'accepter avec fatalisme ce qui s'impose sans être explicable. Ce sont les enfants auxquels on a pris le temps d'expliquer pour quelle raison "les choses sont ainsi" qui vont vouloir par la suite "tout comprendre" et qui interpellent les adultes par leurs incessantes questions "pourquoi ?". Apporter des explications va produire un appel d'interrogations ; fournir des raisons, c'est susciter le raisonnement de ceux auxquels on s'adresse ; on est très loin de la logique du "besoin" : plus on a de savoirs, plus on se rend compte de ce qu'on ignore ; moins on a appris à réfléchir, à comprendre, plus on se contente du "peu qu'on a". Le premier effet du savoir véritable, du savoir rationnel est de produire un dynamisme de l'interrogation, une recherche de la validité des raisons qu'on veut comprendre. Au contraire ne pas susciter ces interrogations ou ne pas leur apporter d'explication quand elles se manifestent produit leur étiolement et leur disparition.

Pour ce qui a trait au deuxième élément, à savoir la modalité de partage de ce qui est en jeu dans les savoirs ou le besoin, nous pouvons indiquer la même distorsion radicale.

La satisfaction d'un besoin passe par une appropriation matérielle d'un objet, d'une chose qui, dès lors qu'elle satisfait le besoin de quelqu'un n'est plus disponible pour un autre : plus on est nombreux à se partager un bien matériel nécessaire à la satisfaction d'un besoin, plus les parts sont restreintes. Le pain que je mange, l'eau que

j'absorbe pour apaiser ma faim ou ma soif ne sont plus utilisables par d'autres : il y a de ce point de vue des revendications sociales pour l'équité des partages par le biais de la justice distributive, qui sont les manifestations de cette non-disponibilité indéfinie des biens matériels. Il en va tout autrement des biens culturels en général : voir un tableau, écouter une musique, apprécier un poème ne les rend pas indisponibles pour les autres : car l'expérience que je fais quand j'écoute une musique ne l'"use" pas et l'appropriation culturelle d'un poème bien loin de le retirer de la "communauté" va produire chez celui qui l'apprécie le désir de faire partager aux autres cette joie. C'est la même chose pour les savoirs : avoir compris une règle grammaticale, un processus opératoire ou la loi régissant le phénomène physique de chute des corps, s'être approprié ces savoirs est la condition même de leur transmission. Celui qui ne les maîtrise pas ne peut pas les faire partager à d'autres et leur partage ne restreint pas la part de chacun. Bien loin d'ôter quoique ce soit à l'enseignant qui les explique ou à chaque élève qui les comprend et se les approprie, le partage des savoirs les enrichit. Seul l'enseignant qui a été confronté aux difficultés de l'apprentissage de la lecture ou de la division peut se rendre compte de la richesse et de la complexité de ces savoirs ; ceux qui n'ont jamais essayé de faire partager un savoir à d'autres ne peuvent pas se rendre compte de la valeur et de la qualité de cette appropriation : l'enseignement met à l'épreuve les "impressions" de savoir. Quand on enseigne on se rend compte vraiment de ce qu'on "croit savoir" ; le partage des savoirs permet d'en savoir un peu plus ou de mieux savoir. On ne peut pas sans préjudice et sans confusion ramener les savoirs à la logique des besoins en posant comme point

de départ pour apprendre, le besoin de savoir, mieux vaudrait faire éprouver aux enfants la joie de comprendre. C'est moins par leur utilité concrète que les savoirs deviennent désirables que par l'effet qu'ils produisent : tout à coup les choses deviennent claires, on a compris.

C'est ce "désir de comprendre" et cette "volonté de savoir" que l'école peut apporter, non pas en détournant l'attention de l'enfant sur des intérêts concrets "divertissants", c'est-à-dire sur des intérêts qui détourneraient son attention des savoirs. C'est au contraire en centrant l'attention sur les savoirs qu'elle amènera l'enfant à comprendre et il n'est peut être pas inutile de rappeler que le terme de discipline comporte deux sens inséparables l'un de l'autre : on parle de discipline à propos de savoirs organisés (les "contenus disciplinaires") et on emploie le même terme pour signifier la capacité qu'un individu manifeste de pouvoir s'opposer à la dispersion, de pouvoir maîtriser ses "envies" ou ses "impulsions" immédiates et de trouver en lui l'énergie de la volonté qui le porte plus loin que les sollicitations agréables du moment. C'est cette discipline intérieure qui permet de surmonter les découragements et les difficultés, c'est-à-dire de produire les effets nécessaires pour apprendre.

Nous exposerons plus brièvement l'analyse des deux derniers points car nous avons conscience d'avoir déjà trop alourdi ce travail de réflexion sur les orientations actuelles de la pédagogie.

### **3) l'opposition entre la "spontanéité" des enfants et les "obligations" scolaires.**

Ce troisième point repose sur l'affirmation d'un épanouissement harmonieux des

enfants lorsqu'il n'y a pas de pressions extérieures qui le menacent. C'est d'ailleurs ce point qui suscite le plus grand nombre de métaphores biologiques car il présuppose l'idée d'un développement "spontané" des enfants : ceux-ci deviennent "mûrs" par un processus endogène de "mûrissement" ou de "maturation" qui ne peut se réaliser que si les circonstances extérieures sont favorables, c'est-à-dire si l'enfant n'est pas soumis à des contraintes de rythme de progression supérieures à ses capacités. Or l'école, lieu artificiel, marquée par des programmes contraignants produit un "forçage" de ce processus. Sur ce point encore, les écrits de FREINET sont tout à fait significatifs : dans *Les dits de Mathieu* on trouve un texte intitulé "Serre chaude ou plein vent ?" dans lequel FREINET critique les "artifices" mis en œuvre par les enseignants pour "accélérer" le processus de développement des enfants :

*« L'école sera-t-elle une serre où l'on "force" les individus pour les faire produire avant l'âge et la saison et se glorifier des performances hors nature obtenues ? Ou bien cultiverons-nous l'enfant en plein champ au gré du temps et des saisons, en aidant seulement la jeune plante à triompher des éléments pour atteindre à sa plénitude de vie ? »* (FREINET p. 117)

Et FREINET stigmatise tous les efforts de l'école qui viseraient à produire "hors saison" des plantes "poussées" : les enseignants obtiennent des effets "hors nature" et il dénonce la fragilité des enfants produits par ces serres artificielles dès qu'ils sont remis au contact de la "vraie vie".

*« Méfiez-vous de la serre scolaire et craignez que les acquisitions prématurées dont vous vous enorgueillissez ne s'évanouissent et ne se corrompent de même au souffle trop vif et trop dru de la vie. »* (p. 118).

On comprend la prudence de certains enseignants à ne pas aller trop vite, à ne pas faire faire trop d'acquisitions prématurées pouvant entraîner une fragilité coupable et on comprend que le "respect de l'enfant" dans une telle optique débouche sur le refus des apprentissages précoces.

FREINET va même un peu plus loin, non seulement il ne faut pas accélérer le processus mais il faudrait même le retarder, aller jusqu'à freiner et ralentir ce moment d'épanouissement des enfants :

*« Quand le paysan voit ses arbres bourgeonner et fleurir trop tôt, il ne fait pas comme vous qui vous réjouirez dans vos classes de cette précocité. Lui est inquiet, il souhaite et bénit le léger retour de froid qui va ralentir la floraison. »* (p. 118)

Redouter l'éveil trop rapide d'un enfant ? en tout cas il y a une solution efficace pour ne pas provoquer cette maturité : il suffit de la suivre. La méthode préconisée consiste à poser comme *condition préalable* aux apprentissages scolaires la maturité des enfants : ce qu'ils feront à l'école ne risque pas, dans ce cas, de menacer leur développement. Tant que l'enfant n'a pas atteint "spontanément" certaines capacités, on ne peut pas le mettre en situation d'apprentissage. On trouve cette position clairement formulée dans l'ouvrage de PIAGET :

*« L'étude psychologique des notions logiques et mathématiques de l'enfant a montré qu'il existait un **développement réel et spontané de ces notions**, en partie indépendant non pas des échanges avec le milieu social (stimulant nécessaire de toute pensée) mais des **connaissances** proprement dites acquises en famille ou à l'école. »* PIAGET (Où va l'éducation ?, p. 96)

TURBULENCES  
PÉDAGOGIQUES

De même que l'organisme vivant n'est pas coupé du milieu dans lequel il vit (et qui lui apporte des conditions favorables "naturelles") l'enfant se développe dans son milieu social, mais indépendamment des connaissances acquises grâce à l'école ou à l'intervention active des adultes (cela constituera d'ailleurs la quatrième caractéristique des méthodes actives que nous avons retenue : l'autonomie). PIAGET poursuit :

*« Or cette B spontanée, non seulement est beaucoup plus riche qu'on ne le croit, mais encore met en évidence une loi d'évolution très nette : toutes les notions mathématiques commencent par une construction qualitative avant d'acquiescer un caractère métrique... Il y a donc à réaliser tout un ajustement des méthodes didactiques aux données psychologiques du développement réel. »* (p. 96-97)

Passons sur ce que PIAGET énonce comme une loi : à savoir les relations entre qualitatif et quantitatif en mathématiques ; il y aurait trop à dire. Ce qui concerne directement notre propos est clairement formulé : les méthodes didactiques doivent être ajustées aux données psychologiques du développement. On a souvent dit de PIAGET que son projet était uniquement psychologique, que ses préoccupations initiales et essentielles n'étaient pas pédagogiques mais psychologiques, on saisit dans cette citation comment il pense les rapports entre psychologie et pédagogie : pour être valable et efficace, l'enseignement doit être placé à la remorque du développement psychologique. Or celui-ci est indépendant des interventions éducatives ou des connaissances transmises et c'est pourquoi un rapport de préséance est établi : la maturation spontanée doit précéder les apprentissages scolaires. L'intervention des adultes n'est recevable que dans des conditions très restrictives : elle est toujours suspecte de violence et qui plus est de vio-

lence inutile. CLAPAREDE affirmait « ce n'est pas en tirant sur la queue du têtard qu'il deviendra plus vite une grenouille. » (*Education fonctionnelle*)

La question des différences de maturité entre les enfants n'est pas évoquée : l'important c'est que chacun puisse aller à son propre rythme, ou que chacun développe l'excellence qui est la sienne.

Pourquoi vouloir que tous les enfants franchissent au même moment les mêmes obstacles ? Le soupçon qui affleure alors est celui de vouloir "couler dans le même moule des êtres différents" et là aussi on peut voir ressurgir des conceptions que l'on croyait dépassées, sous des apparences de "fausse modernité".

Il en est ainsi de certaines présentations de pédagogie différenciée : en revendiquant une différenciation de la pédagogie par respect de l'enfant (respect de son rythme ou respect de son être) on pose que l'école doit s'ajuster aux capacités de celui-ci : certains vont jusqu'à prôner une pédagogie différenciée qui permettrait à chacun d'être "à sa place". C'est le cas de A. de PERETTI dans son ouvrage *Pour une école plurielle* :

*« Car il faut bien convenir d'un principe pragmatique d'ajustement aux différences entre les individus tels qu'ils sont, en nous gardant de ce que Marguerite Yourcenar appelle "notre grande erreur" qui est "d'essayer d'obtenir de chacun en particulier les vertus qu'il n'a pas, et de négliger de cultiver celles qu'il possède. »* (Pour une école plurielle, p. 170-171)

A. de PERETTI continue en rapportant un apologue, c'est-à-dire une fable comportant une leçon de morale, dans lequel le traitement identique d'espèces animales différentes aboutit à leur faire perdre

toutes leurs capacités "naturelles" et il conclut par une citation de BLUM : « j'ai toujours considéré que l'égalité était le respect égal de la variété et les formules de l'égalité sont non pas "tous à la toise" ou "tous dans le même sac" mais "chacun à sa place" et "à chacun son dû". » (p. 172-173)

Il y aurait beaucoup de confusions à lever ; pour notre propos nous nous limiterons à remarquer que c'est le rôle prépondérant de l'école, (de toute école mais a fortiori de l'école élémentaire), de refuser cette logique de "chacun à sa place" et "A chacun son dû" : c'est peut-être une logique valable dans la société (encore qu'il y aurait beaucoup de précisions et de mises en garde à formuler) mais le rôle de l'école est de lutter contre un destin qui serait fixé dès l'enfance : si un enfant n'est pas "bon en mathématiques" ou éprouve des "difficultés en lecture", l'école élémentaire ne trouve sa raison d'être fondamentale que dans la lutte menée contre ce qui risque de peser trop lourdement dans son histoire personnelle, c'est en allant constamment à *contre-courant* que l'école évite les défaites et les échecs. Si dès l'école on raisonne en termes de "chacun à sa place", seuls ceux qui ont bénéficié des privilèges de naissance y trouveront leur place.

La logique de l'école ne peut être que de refuser de considérer qu'il y a des "espèces" différentes d'enfants, c'est-à-dire de refuser de transformer en "nature" ce qui ne relève que de l'histoire ; autrement dit le rôle de l'école est de mettre en œuvre, *le plus tôt possible*, les moyens qui permettront d'éviter que des difficultés ou des obstacles ne deviennent insurmontables et ne se transforment en handicaps ou en "fatalité".

Considérer que les enfants ont un développement "spontané" qui les individualise

et les différencie les uns des autres, n'est-ce pas courir le risque de faire en sorte que ceux qui se "développent bien" (pour quelles raisons ???) soient ceux qui profitent le mieux des apports de l'école ; n'est-ce pas laisser entendre qu'il est "normal" et "naturel" qu'il y ait des enfants en retard par rapport aux autres, parce que ce serait dans l'ordre des choses ?

Si l'école ne peut être qu'à la remorque du développement spontané et de la maturité des élèves, si les apprentissages ne peuvent apparaître que lorsque l'enfant est suffisamment "mûr" pour les aborder, il est vain d'attendre de l'école la moindre inflexion dans l'histoire des enfants. Il serait absurde de lui demander de lutter contre ce qui est fatal. On ne pourrait espérer alors qu'une chose : qu'elle n'empêche pas de progresser ceux qui progressent et qu'elle ne fasse pas "trop de mal" aux autres.

De façon cohérente, les méthodes actives, ne cessent de réclamer pour les enfants une autonomie qui leur permet d'échapper aux interventions des adultes. Cette revendication de l'autonomie des enfants est la quatrième et dernière caractéristique que nous évoquerons.

#### 4) l'autonomie des enfants

Cette autonomie des enfants trouve sa source dans le rejet de l'autorité de l'adulte en tant que cette autorité "intellectuelle et morale" menace l'esprit critique des enfants. Il ne s'agit pas d'"isoler" l'enfant, bien au contraire : les méthodes actives reprochent à la pédagogie traditionnelle de placer l'enfant dans une solitude nocive : celle qui le situe dans une relation exclusive à l'adulte, au détriment des relations

**TURBULENCES  
PEDAGOGIQUES**

avec les autres enfants. PIAGET écrit dans *Où va l'éducation ?* :

*« L'école traditionnelle ne connaît d'autre rapport social que celui reliant un maître, sorte de souverain absolu détenant la vérité intellectuelle et morale, à chaque élève pris individuellement : la collaboration entre élèves et même la communication directe entre eux sont ainsi exclues du travail de la classe et des devoirs à domicile (à cause des "notes" à donner et de l'atmosphère d'examen). » (Où va l'éducation ?, p. 102)*

Cette idée est une constante chez les partisans des méthodes actives : l'adulte doit cesser d'être le « recours-à-tout-faire, le maître Jacques qui règne et écrase, le grand sorcier qui a réponse à tout ». (*Perspectives d'éducation populaire*, collectif ICEM, p. 110)

Les enfants doivent être libérés de cette tutelle du "maître" pour être autonomes dans leur recherche, car c'est seulement ainsi qu'ils parviendront à construire vraiment les savoirs, leurs savoirs. PIAGET développe cette conception :

*« C'est ainsi, pour prendre des exemples élémentaires, que jusqu'à un certain âge l'enfant considère un objet changeant de forme (boulette de pâte à modeler) comme changeant aussi de quantité, de matière, de poids ou de volume : or, c'est par un travail autonome de coordination logique qu'il en arrive, en partant de ces états initiaux généralement insoupçonnés, à considérer comme nécessaire la conservation de la quantité (vers 7-8 ans) du poids (vers 9-10 ans) et du volume (vers 11-12 ans). C'est également sans que l'entourage se doute de ces transformations logiques et mathématiques de l'esprit de l'enfant que celui-ci construit, par ses propres moyens, ses notions géométriques élémentaires. » (Où va l'éducation ?, p. 96)*

Les initiatives des enfants ne peuvent s'opérer que dans le cadre de ce que PIAGET appelle "travail autonome" et qui est caractérisé par une émancipation vis-à-vis de l'autorité des adultes. La relation adultes-enfants est trop déséquilibrée, trop hiérarchisée pour ne pas constituer une menace de dépendance et de soumission des enfants à l'égard des adultes. Dès lors, le rôle de l'adulte est de veiller à ne pas se rendre trop présent, trop actif : certes il a une part importante dans la préparation du "dispositif matériel" susceptible de poser aux enfants des problèmes utiles, mais il doit s'efforcer de réduire ses tentations d'autorité, il doit même se plier aux règles de vie élaborées par le groupe.

*« Il est soumis comme tous à la critique du conseil. Il est en même temps démystifié... démythifié et plus disponible. » (ICEM, Perspectives d'éducation populaire, p. 110)*

L'adulte doit être une "personne comme les autres", son point de vue doit avoir une valeur égale à celui des enfants, en veillant cependant à ne pas l'exposer trop vite : ce n'est pas lui qui est en formation. Qu'il s'agisse des savoirs ou des règles de vie, ce sont les enfants qui doivent les élaborer, en tâtonnant. PIAGET indique que seuls les rapports de réciprocité *entre pairs* sont formateurs, il rappelle d'ailleurs un épisode significatif :

*« Voici un seul petit exemple : en visitant jadis avec Decroly l'une de ses écoles, nous avons trouvé par hasard, dans une chambre retirée, un groupe de quelques lycéens étudiant ensemble (et seuls) un problème de géométrie analytique : en les écoutant discuter, je n'ai pu m'empêcher de me rappeler que les quelques notions apprises par moi au même âge, en cette branche qui m'épouvantait alors, étaient dues non aux explications d'un camarade, mais à des explications en*

*marge de la vie scolaire et pour ainsi dire irrégulières, tandis que, dans le groupe que j'avais sous les yeux, le travail en commun était la méthode normale et courante. » (Où va l'éducation ?, p. 103)*

Ce que PIAGET veut mettre en évidence dans cette évocation c'est l'absence du "maître", l'absence de toute autorité qui permet aux élèves de travailler en groupe autonome. Par contre, il est assez paradoxal de voir que la compréhension est ici présentée comme étant produite par des discussions et des explications, c'est-à-dire sur un mode essentiellement verbal et que Piaget indique l'absence d'explications scolaires comme cause de son épouvante.

Nous analyserons seulement une question concernant cette autonomie ; en réservant pour la troisième partie le problème "de fond" à savoir, est-ce que le réel, (les expériences ou les manipulations sur le réel) est formateur, est-ce que nous élaborons nos savoirs par une confrontation directe et active avec le réel ?

La question que nous aborderons rapidement ici concerne le rejet indifférencié de toute autorité : qu'elle soit intellectuelle ou morale l'autorité est présentée comme une menace pour les initiatives et la liberté intellectuelle et morale des enfants. Nous pouvons d'ailleurs comprendre pourquoi à un moment donné, certains enseignants ont pu revendiquer d'être de meilleurs pédagogues sous prétexte d'absence de formation de "haut niveau" : même si cette position est désormais reconnue comme absurde, elle a été défendue au nom de ces pratiques qui prônaient la mise "sous le boisseau" des savoirs de l'adulte, accompagnée de l'opposition tout aussi absurde entre la "transmission des savoirs" et "l'acquisition

de méthode", c'est-à-dire de la dichotomie stérile entre "apprendre" et "apprendre à apprendre". Car dans le domaine des savoirs, le fait que quelqu'un ou que quelques-uns sachent qu'il existe une explication rationnelle de certains phénomènes, bien loin de constituer un facteur produisant la passivité, est au contraire un puissant stimulant de la recherche et de l'interrogation. Car l'enfant, comme les adultes, recherche des explications à tout et si on ne veille pas à alimenter ces interrogations d'éléments rationnels, les explications prennent la voie des certitudes irrationnelles et superstitieuses. Or le groupe (d'enfants ou d'adultes) bien loin de constituer un frein à l'égard de ces croyances, cimente les erreurs : le fait qu'une certitude soit partagée par d'autres lui confère une valeur de vérité induite. C'est d'ailleurs ainsi que se produisent des opinions courantes qui, à force d'être familières, deviennent des évidences et des préjugés. Lorsque nous sommes dans les préjugés, il est tout à fait nécessaire que l'autorité de quelqu'un vienne en contrebalancer la force, parfois d'ailleurs ce "quelqu'un", peut être tellement gênant que le groupe ne trouve pas d'autre solution que de s'en débarrasser ou de l'obliger à se renier, comme l'histoire des sociétés humaines en témoigne, qu'il s'agisse de Socrate ou de Galilée. Pour un groupe d'enfants, la présence de la rationalité des savoirs du maître constitue le garant qui leur permet de s'opposer aux contaminations du groupe : les interactions entre "pairs", entre "enfants" ne suffisant pas pour faire avancer les recherches, il faut la présence active de quelqu'un qui, par son autorité, empêche d'adhérer trop vite à des réponses rassurantes ou à des réponses dont on se satisfait. Car en matière de savoirs, les fausses réponses satisfont bien plus que les réponses légitimes : c'est même

TURBULENCES  
PEDAGOGIQUES

pour cela que certains accusent les sciences d'être lacunaires. C'est vrai, les sciences n'expliqueront jamais tout, d'abord parce qu'il y a des interrogations erronées, des curiosités stériles, mais aussi parce que les sciences fournissent des réponses rationnelles, c'est-à-dire partielles : ces réponses ne sont pertinentes que pour certains phénomènes. Il a fallu des siècles pour poser les questions rationnelles concernant la chute des corps, le processus de reproduction ou le phénomène de la rosée... Cela nous permet de comprendre pourquoi l'élaboration d'un savoir rationnel n'arrête pas l'interrogation mais la stimule : savoir permet de mieux interroger, même au niveau élémentaire et l'enfant qui comprend bien la résolution d'un problème en mathématiques va aimer la confrontation à des problèmes de plus en plus difficiles. Par contre, le premier effet des "fausses réponses", des préjugés, est de faire cesser les doutes : ils rassurent par leur capacité à tout "expliquer", l'astrologie en est un exemple. Ce n'est plus une autorité rationnelle qui s'expose, qui se formule et qui cherche à faire réfléchir sur les fondements de sa propre légitimité, c'est une tyrannie : celle du groupe d'opinions.

Dans le domaine des règles de vie, il en va de même : ce n'est certainement pas en soumettant au vote des enfants les règles du groupe qu'ils accèdent à la liberté. Il y aurait beaucoup à dire de cette affirmation :

*« Acceptant de se soumettre à leur propre loi, ils (les élèves) acquièrent, du même coup, le pouvoir de la créer. » (ICEM, Perspective d'éducation populaire, p. 110)*

Car tout groupe qui se donne comme seul référent de la loi est tyrannique (dans une bande de délinquants chacun des membres est totalement soumis à la "loi du

groupe"). C'est d'ailleurs pour éviter les arbitrages de la loi du groupe que les démocraties se donnent des juges qui font autorité : ceux que l'on appelle des "sages", qui ont une position excentrée par rapport au groupe et qui doivent juger, par delà la légalité, de la légitimité de certaines lois. Un groupe "autonome" c'est-à-dire un groupe qui crée ses propres lois, sans souci ni possibilité de recours à des valeurs qui transcendent la positivité des règles, devient très vite totalitaire. Ce sont les "dissidents" qui assument alors la fonction de "généralistes". Et c'est d'ailleurs ainsi que se structurent spontanément les groupes d'enfants lorsque le groupe décrète par l'exclusion ou les tourments infligés à celui qui devient le "bouc émissaire". Le rôle des adultes et du maître en particulier est alors d'intervenir et de faire cesser cette "loi du groupe" : il y a des lois qui transcendent les règles instituées, même à l'unanimité, par un groupe. L'école ne saurait faire exception : il y a des règlements sur lesquels les enfants ne peuvent pas avoir prise. Il est sans fondement de déclarer :

*« L'école s'adresse à des objets pour qui la loi (lire : "règlement") est toujours "déjà là", avant eux, qui doivent s'y soumettre (qu'ils soient adultes ou élèves d'ailleurs... Dans la classe coopérative, c'est la loi qu'ils font et respectent, qui fait des membres du groupe des "sujets libres". » (ICEM, Perspective d'éducation populaire, p. 111-112)*

L'autonomie n'est pas l'autocratie : elle ne saurait être reconnue à un groupe si les décisions prises sont arbitraires ou injustes. Celui qui juge de cet "arbitraire" des règles est celui qui a à la fois la responsabilité du groupe et l'autorité dans le groupe, et c'est pour cela qu'il garde une certaine maîtrise du groupe. Toute autorité

n'est pas autoritarisme : une autorité qui a des fondements rationnels doit pouvoir faire comprendre ses raisons et là, l'explication est incontournable, elle est même indispensable.

Qu'il s'agisse des savoirs ou des règles du fonctionnement du groupe-classe, l'autorité intellectuelle et morale du maître est décisive : sa responsabilité d'adulte est en jeu.

Toutes les analyses que nous venons de faire sur les points caractéristiques des méthodes actives n'ont pu être effectuées que parce que d'autres références ont déjà été mises en place grâce à des recherches

ou à des réflexions sur des pratiques, que nous allons maintenant exposer. Il nous a semblé important d'explicitier les raisons pour lesquelles les remèdes préconisés par les méthodes actives eu égard aux difficultés des apprentissages, ne nous semblent pas pertinents. Cette troisième partie a pour objectif de montrer que l'alternative "pédagogie traditionnelle" ou "méthodes actives" n'est pas fatale, que l'histoire de la pédagogie ne se résume par à un mouvement périodique de balancier entre des pôles inévitables ; sortir de l'impasse du découragement produit par le sentiment de répétition est possible et c'est même une urgence.