

Nouvelle
édition

Faire l'École, faire la classe

Démocratie et pédagogie



PÉDAGOGIES | références |

Philippe Meirieu

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
EDITEUR

Philippe Meirieu

Faire l'École, faire la classe

Précis de pédagogie

Nouvelle édition



© 2004 ESF Éditeur
SAS Cognitia
20, rue d'Athènes
75009 Paris

5^e édition actualisée 2017

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN 978-2-7101-3369-8
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*

* *

*Voir en fin d'ouvrage la liste des titres disponibles
et sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

Table des matières

<i>Avant-propos :</i>	<i>Pédagogie et démocratie</i>	11
<i>Introduction :</i>	<i>Le temps de la synthèse</i>	18

Première partie

L'École :

principes pour une institution

<i>Principe n° 1 :</i>	L'École n'est pas seulement un service, c'est aussi une institution.	22
<i>Principe n° 2 :</i>	Dans une démocratie, les principes fondateurs de l'École ne peuvent être trouvés que dans les conditions de possibilité elles-mêmes de l'exercice démocratique ..	26
<i>Principe n° 3 :</i>	L'institution scolaire n'existe, aujourd'hui, que si ses acteurs incarnent au quotidien les principes qui l'inspirent	30
<i>Principe n° 4 :</i>	La mission fondatrice de l'École est de transmettre aux jeunes générations les moyens d'assurer, tout à la fois, leur avenir et l'avenir du monde	33
<i>Principe n° 5 :</i>	La spécificité de la transmission scolaire est de s'effectuer de manière obligatoire progressive et exhaustive	36
<i>Principe n° 6 :</i>	L'histoire de l'École et de la pédagogie témoignent de l'ambition des hommes de n'exclure personne du processus de transmission	40
<i>Principe n° 7 :</i>	Dès lors qu'elle est portée par un objectif d'universalité, l'École se définit non comme un espace privé, mais comme un espace public	44
<i>Principe n° 8 :</i>	Dès lors qu'elle est portée par un objectif d'universalité, l'École n'est pas compatible avec la recherche d'une quelconque homogénéité, qu'elle soit idéologique, sociologique, psychologique ou intellectuelle	47
<i>Principe n° 9 :</i>	Pour faire exister un espace public dévolu à la transmission des connaissances, l'École doit suspendre la violence et la séduction pour placer l'exigence de justesse, de précision et de vérité au cœur de son fonctionnement	50

Principe n° 10 :	Pour faire exister un espace public dévolu à la transmission des connaissances, l'École doit suspendre les contraintes de la production et considérer qu'il est toujours plus important de « comprendre » que de « réussir »	53
Principe n° 11 :	Parce que « comprendre » est plus important que « réussir », l'École est un lieu où l'on doit pouvoir se tromper sans risque	56
Principe n° 12 :	L'École doit être à elle-même son propre recours	60
Principe n° 13 :	Laïque, l'École contribue à délivrer ceux qui la fréquentent de toutes les formes d'emprise sur les esprits	63
Principe n° 14 :	École de la République, formant les citoyens d'un État démocratique pour un monde solidaire, l'institution scolaire doit conjuguer intégration, émancipation et promotion de l'humanité dans l'homme	66

Deuxième partie

Le maître :

tensions pour un métier

Tension n° 1 :	Entre éducatibilité et liberté, entre toute-puissance de l'adulte et impuissance du maître, <i>créer obstinément les meilleures conditions possibles pour que l'élève mobilise sa liberté d'apprendre</i>	74
Tension n° 2 :	Entre transmission d'un savoir figé et libre découverte de ses propres connaissances, entre obligation d'apprendre et respect de l'intérêt de l'élève, <i>faire émerger les questions et retrouver la genèse des connaissances humaines</i>	79
Tension n° 3 :	Entre formalisation encyclopédique et soumission au désir d'apprendre, entre primat du programme et primat du projet, <i>proposer des situations-problèmes diversifiées</i>	84
Tension n° 4 :	Entre appui sur ce que l'élève sait faire et rupture avec le donné, entre utilisation du « déjà-là » et découverte d'autres univers, <i>ménager des ouvertures et ouvrir le champ des possibles</i>	89
Tension n° 5 :	Entre obéissance à un ordre figé et pratique de la démocratie à l'École, entre respect scrupuleux de l'ordre scolaire et autogestion pédagogique, <i>former progressivement et systématiquement à la conscience citoyenne</i>	97

Tension n° 6 :	Entre cadre imposé et liberté d'initiative, entre accompagnement rigoureux et émancipation nécessaire, <i>mettre en place un processus d'autonomisation en articulant, sur chaque objectif, étayage et désétayage</i>	104
Tension n° 7 :	Entre prise de risque nécessaire et sursis critique indispensable, entre inhibition et passage à l'acte, <i>apprendre à passer le désir au crible de la conscience</i> . . .	111
Tension n° 8 :	Entre groupes homogènes et groupes hétérogènes, entre adaptation aux besoins de chacun et enrichissement par les différences, <i>croiser en permanence les modes de regroupements</i>	118
Tension n° 9 :	Entre planification nécessaire et décision impromptue, <i>apprendre à exercer son jugement pédagogique et à agir avec discernement</i>	126
Tension n° 10 :	Entre obligation de résultats et obligation de moyens, <i>se donner collectivement des indicateurs de réussite</i>	134
Tension n° 11 :	Spécialiste des savoirs à enseigner et expert en pédagogie, <i>l'enseignant enrichit en permanence son potentiel d'action par l'interaction étroite entre ces deux domaines</i>	141
Fiche-outil n° 1 :	Tableau synthétique – et non limitatif – des tensions fondatrices de l'activité pédagogique	150
Fiche-outil n° 2 :	Exercices d'approfondissement	152
Fiche-outil n° 3 :	Grille d'analyse de la pratique	153

Troisième partie

La classe :
repères pour une pratique

Repère n° 1 :	Afin de permettre à chacun d'apprendre, la classe est organisée comme un « espace hors menace »	157
Repère n° 2 :	Dans la classe, les temps et les lieux sont spécifiés et correspondent, à la fois, à des activités à mettre en œuvre et à des comportements attendus clairement identifiés	159
Repère n° 3 :	L'articulation des temps et des lieux fait l'objet de rituels qui permettent de faire émerger les postures mentales exigées des élèves	161
Repère n° 4 :	Les postures mentales exigées des élèves sont déterminées à partir du travail qui leur est demandé	163

Repère n° 5 :	Le travail, dans la classe, s'effectue sur des objets. Un objet est « objet de savoir » dans la mesure où il résiste à la toute-puissance de l'imaginaire, se constitue comme une réalité extérieure au sujet et lui permet de s'exprimer « à son propos »	165
Repère n° 6 :	La présence et l'arbitrage des objets permettent de dépsychologiser la relation pédagogique ; ils lestent les conflits d'opinions et confèrent à la parole du maître sa véritable autorité	167
Repère n° 7 :	La classe est un lieu où le statut d'une parole n'est pas relatif au statut de celui qui l'énonce	168
Repère n° 8 :	La vie de la classe est en permanence référée aux apprentissages et ces derniers préparés et organisés par le maître	170
Repère n° 9 :	Le travail demandé est explicité par des consignes dont la clarté et la précision conditionnent la réussite des apprentissages proposés	171
Repère n° 10 :	Les consignes renvoient toujours, d'une part, à la représentation de la tâche à accomplir et, d'autre part, aux activités intellectuelles requises pour l'effectuer	172
Repère n° 11 :	La tâche permet de mettre l'élève en projet. Elle doit être comprise et utilisée en tant que telle	174
Repère n° 12 :	La tâche à réaliser n'est pas, en elle-même, l'objectif à atteindre. C'est l'objectif qui doit être évalué à travers la tâche	175
Repère n° 13 :	Le réinvestissement dans une tâche nouvelle permet, à la fois, de mobiliser l'élève et de vérifier une acquisition	177
Repère n° 14 :	L'évaluation individuelle reste la pierre de touche de l'efficacité des activités scolaires. Elle n'est pas conçue pour mettre chaque élève en rivalité avec les autres mais lui permettre de se donner des défis à lui-même et les surmonter	179
Repère n° 15 :	Le travail par petits groupes doit être régulé par l'organisation d'intergroupes afin de garantir la participation de chacun dans les groupes initiaux et de favoriser la vérification et la mutualisation des acquis	181
Repère n° 16 :	L'exigence de qualité dans l'exécution du travail doit traverser l'ensemble des activités scolaires. Elle doit être intégrée par chacun comme un moyen de dépassement et d'accès au plein épanouissement de soi	182

Repère n° 17 :	Afin de l'aider à progresser, le maître prend chaque élève là où il est, mais fait alliance avec lui pour l'aider à se dépasser	184
Repère n° 18 :	La différenciation pédagogique consiste à diversifier les activités de telle manière que chacun soit, tout à la fois, guidé dans ses apprentissages et accompagné dans l'accession à son autonomie	185
Repère n° 19 :	La classe, dans l'ensemble de ses activités, est apprentissage de la démocratie. Elle doit permettre aux élèves d'apprendre à se construire comme un collectif, d'identifier les objets sur lesquels ils peuvent légiférer légitimement, de définir les règles incarnant « le bien commun », de les appliquer dans la durée	187
Repère n° 20 :	Les sanctions contribuent non à exclure de la classe mais à y intégrer : elles reconnaissent à l'élève la responsabilité de ses actes et, en même temps, lui permettent de revenir dans le collectif dont il s'est lui-même exclu	189
Fiche-outil n° 1 :	Pour aider à l'observation à l'analyse et à la régulation des pratiques de classe	192
Fiche-outil n° 2 :	Outil synthétique pour concevoir, observer, réguler une séquence d'apprentissage	194
Conclusion	Cinq chantiers et une urgence pour l'École	199

On trouvera de nombreux compléments utiles à cet ouvrage (en particulier pour l'opérationnalisation de ce qu'il propose aussi bien en classe qu'en formation) sur le site : www.meirieu.com ainsi que dans les ouvrages de la collection « Pédagogies » (voir le site www.esf-scienceshumaines.fr).

Pédagogie et démocratie

Cet ouvrage, quoique pouvant être lu et travaillé de manière complètement autonome, constitue le tome 2 de *La pédagogie entre le dire et le faire*, dont la première édition est parue aux éditions ESF en 1995. Le tome 1 porte en sous-titre *La promesse des commencements* et se propose d'étudier la nature, le sens et la portée des discours pédagogiques.

Vers une épistémologie des discours pédagogiques

À ce titre, il constitue une tentative pour construire, du point de vue des sciences de l'éducation, une « épistémologie de la pédagogie ». En effet, les discours pédagogiques « traditionnels », en particulier ceux qui émanent des grandes figures de l'histoire de la pédagogie, de Pestalozzi à Montessori, de Makarenko à Korczak ou à Freinet, sont, aujourd'hui, difficilement saisissables par les sciences de l'éducation en raison de leur caractère très hétérogène, voire hétéroclite : ils associent étrangement récits de vie, réflexions philosophiques, écriture poétique, références scientifiques, préceptes et outils, confidences et conseils. La tentation est grande, dans ces conditions, de les écarter ou de les négliger. Au mieux, on les traite sur le plan historique, comme des témoignages d'une autre époque, en savourant leur caractère exotique.

Or, à notre sens, on rate ainsi ce qui fait la richesse de ces apports : le fait qu'en dépit – et à cause – de leur caractère composite ou syncrétique, ils donnent à voir, si on veut bien se donner la peine de les regarder de près et avec un regard à proprement parler épistémologique, la manière dont ces penseurs se sont saisis des problèmes éducatifs et se sont efforcés d'en formuler les questions vives. Il apparaît alors que ces questions vives révèlent des invariants anthropologiques éducatifs et que chaque pédagogue nous livre la façon dont il surmonte les contradictions fondatrices de l'entreprise éducative qui restent aujourd'hui terriblement d'actualité : *comment intégrer un sujet dans une société sans en normaliser le développement ? Comment transmettre et émanciper à la fois ? Comment respecter « les droits de l'enfant » sans renoncer aux contraintes nécessaires à son éducation ? Comment passer de « ce qui l'intéresse » à « ce qui est dans son intérêt » ? Comment lui imposer ce qu'on doit lui enseigner et, en même temps, solliciter sa liberté d'apprendre sans laquelle il n'est pas de véritable apprentissage ? Comment prendre en compte la continuité nécessaire avec son histoire sans l'y enfermer ?*

*Comment s'adapter à ce qu'il est tout en lui ouvrant de nouvelles perspectives ? Comment parler sur son éducatibilité et éviter de basculer dans le dressage ? Etc.*¹

Par ailleurs et dans la continuité de ces analyses, *La pédagogie entre le dire et le faire* met en évidence l'importance du « moment pédagogique » : en effet, j'y montre, à partir de l'analyse du texte d'Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants*², que le pédagogue se trouve toujours confronté, à un moment ou à un autre, à la « résistance » de l'enfant qui ne se soumet pas à ses injonctions... ou à l'inquiétude lancinante qu'il n'obtempère que de manière superficielle et « n'en pense pas moins » ! L'opacité incontournable de la conscience d'autrui constitue ainsi une limite infranchissable – et souvent insupportable – à nos velléités démiurgiques. Elle peut même décourager notre nécessaire projet d'éduquer. La résistance de celui qui ne veut – ou ne peut : qui peut savoir ? – ni apprendre ni grandir est susceptible de faire basculer dans la violence ou le fatalisme l'éducateur le plus bienveillant. On hésite, alors, entre briser l'autre ou l'abandonner à son triste sort, à voir en lui un réfractaire à normaliser ou un incapable à exclure. À moins qu'on n'en infère notre propre incapacité à éduquer et qu'on se réfugie dans la constatation cynique ou désespérée de notre impuissance.

Mais il existe une autre voie : se saisir de ce « moment pédagogique » pour en faire une occasion d'explorer les possibilités de dépasser l'affrontement et de s'engager, vaille que vaille, cahin-caha, dans le bricolage pédagogique. Rien de miraculeux à attendre. Pas de coup de foudre à espérer. Des compromis bancals et des avancées tâtonnantes. Des retours en arrière prévisibles et des fulgurances improbables. Une obstination modeste. Des rectifications permanentes. Des ajustements à remettre sans cesse en chantier...

Or, c'est justement en affrontant les contradictions structurantes de l'entreprise éducative que le pédagogue peut accéder à l'intelligibilité des situations les plus difficiles. C'est ainsi qu'il peut voir s'ouvrir un champ pour son action, un espace pour sa créativité. En puisant dans la mémoire pédagogique sédimentée dans l'histoire et les œuvres, en aiguisant son regard pour pouvoir prendre des indices et comprendre les enjeux des situations, il apprend à prendre les bonnes décisions au bon moment, celles qui offrent les ressources et fournissent les appuis qui permettent à l'autre de se mobiliser sur les savoirs et de « se faire œuvre de lui-même », comme le dit Pestalozzi.

1. *La Lettre de Stans* de Pestalozzi constitue un bel exemple d'un texte pédagogique qui, face à une situation difficile, presque désespérée, exprime les enjeux et les contradictions auxquels le pédagogue est confronté. Pestalozzi y montre aussi comment il s'exhaupe au-dessus des tensions éducatives fondatrices en inventant des situations et des dispositifs qui, par un jeu subtil de contraintes et de ressources, permettent à chacun de « se faire œuvre de lui-même ». On trouvera le texte de la *Lettre de Stans* de Pestalozzi, dans une traduction de Michel Soëtard, avec un ensemble de commentaires qui s'efforcent d'en faire une analyse épistémologique sur mon site : www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf

2. Publié pour la première fois en 1909, ce journal d'un instituteur libertaire passionné de littérature, confronté à l'indifférence ou à la résistance de ses élèves, est un texte superbe. Il vient d'être réédité, en septembre 2010, aux éditions Fabert.

Dans cette perspective, l'activité pédagogique ne peut plus être pensée de manière applicationniste, comme la mise en œuvre de préceptes émanant de l'observation psychologique ou sociologique, mais devient « l'exercice du jugement pédagogique », associant prélèvement d'indices dans une situation, exploration des scénarios possibles et construction de l'unité de l'acte dans une structuration narrative. Cet « exercice du jugement » s'inscrit ainsi lui-même dans « un projet d'éduquer » qui ressaisit et vectorise l'ensemble des tâches quotidiennes, donne sens à la multitude des décisions que l'éducateur doit prendre et construit sa véritable identité professionnelle. Car, soyons clair : en dépit de la vulgate technico-éducative qui sévit aujourd'hui dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation, on ne peut pas plus réduire les apprentissages scolaires et professionnels à l'acquisition de compétences instrumentales qu'on ne peut réduire un métier à l'ensemble des compétences nécessaires pour l'exercer. L'être humain n'est pas un « homme-machine », mais un « sujet en projet »... et il n'y a pas de pédagogie possible pour qui n'a pas fait, selon le titre d'un de mes précédents ouvrages, « le choix d'éduquer »³.

Assumant complètement cette posture, *La pédagogie entre le dire et le faire* se conclut par une insistance particulière sur la nature de l'activité pédagogique : le pédagogue accompagne l'émergence d'une liberté qui, *in fine*, et sauf à quitter l'éducation pour basculer dans le dressage, lui échappe toujours. Le pédagogue est un être qui agit sur les conditions de cette émergence en assumant son « impouvoir » sur l'émergence elle-même : « *En réalité, la reconnaissance de notre impuissance éducative nous permet seule de retrouver un véritable pouvoir pédagogique : celui d'autoriser l'autre à prendre sa propre place et, pour cela, à agir sur les dispositifs et les méthodes ; celui de proposer des savoirs à s'approprier, des connaissances à maîtriser et à dévoyer, qui lui permettront peut-être, et quand il le décidera, de "se faire œuvre de lui-même"* »⁴.

Le présent livre se situe, tout à la fois, en continuité et en rupture avec le premier tome. En continuité, parce que je tente d'en opérationnaliser les conclusions. En particulier, j'explore systématiquement ici les tensions structurantes de la pédagogie et j'en tire des conséquences pour l'action quotidienne dans l'École et la classe. En continuité aussi, parce que je m'appuie, à nouveau, sur le patrimoine pédagogique que j'avais analysé dans le premier livre et auquel le lecteur pourra se reporter s'il ressent le besoin de « lester » les présents développements par une approche des auteurs « classiques ». . . Mais ce livre est aussi en rupture avec le précédent : d'abord parce qu'il inscrit l'entreprise pédagogique au sein de l'institution scolaire en tentant de montrer la cohérence entre l'une et l'autre. D'autre part, parce que l'ouvrage se veut plus délibérément un outil de travail, tant pour ceux et celles qui se forment au métier d'enseignant que pour les praticiens et praticiennes qui cherchent à mieux comprendre les enjeux de ce qui se joue dans leur classe : c'est pourquoi il comprend, à côté du texte lui-même, des questions, des exemples et des exercices.

3. *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 9^e édition 2005.

4. *La pédagogie entre le dire et le faire 1 – La promesse des commencements*, Paris, ESF éditeur, 1995, page 267.