

Les méthodes à l'épreuve des finalités

Jacques BERNARDIN (GFEN)

Cette question concerne l'activité de l'éducateur, de l'enseignant mais aussi le pilotage du système éducatif. En effet, les pratiques pédagogiques ont aujourd'hui tendance à être de plus en plus encadrées, au motif d'une efficacité qui aurait été attestée par des méta-analyses de source nord-américaines notamment et/ou par l'imagerie cérébrale. Importée du modèle médical, l'*evidence-based education* - l'éducation basée sur des preuves – rejette toute autre approche du côté des sciences molles, discutables voire soupçonnées d'idéologie. Ainsi, la sociologie est accusée d'« excuser » les difficultés scolaires, quand l'approche méthodique assise sur les neurosciences fait promesse de les rassembler.

Non seulement l'imposition de méthodes dites « scientifiquement fondées » heurte le principe de liberté pédagogique, reconnu depuis la fondation de l'école publique et rappelé dans la Loi Le Pors de juillet 1983, mais on peut aussi s'interroger sur les preuves en question. Preuves de quoi ? Certes, ça s'allume sur l'écran, mais est-ce que cela suffit à produire un raisonnement brillant ? Arrêtons-nous sur quelques zones d'ombres...

L'impérialisme des neurosciences en question¹...

L'imagerie cérébrale : une construction d'artefacts de laboratoire.

Selon les spécialistes du domaine, les images produites ne sont pas la photographie instantanée de l'activité chimique et électrique des neurones, mais des **reconstructions graphiques d'un signal capté par l'IRMf** (imagerie par résonance magnétique fonctionnelle), signal BOLD (*blood-oxygen-level dependant*) qui traduit « l'augmentation de la concentration en sang oxygéné, qui traduit l'augmentation du débit sanguin, qui traduit l'augmentation du métabolisme, qui traduit l'augmentation de l'activité électrique neuronale, qui traduit l'activité cognitive » : chaîne de déductions susceptible de donner lieu à des manipulations et à des erreurs². Ajoutons le coût élevé des dispositifs IRMf, sans représentation statistique des populations ciblées, la mise à l'écart des cas-limites dans les échantillons étudiés pour stabiliser des résultats publiables... Car il faut justifier les crédits de recherche. Si on peut comprendre que les néophytes soient fascinés par l'image de ce qui était jusqu'alors une boîte noire insondable, les scientifiques eux-mêmes ne perdraient-ils pas tout esprit critique face au spectacle³ ?

Outre les conditions de production de ces fameuses preuves, l'usage qui en est fait mérite aussi examen, tant sur le plan de la méthodologie scientifique qui s'impose, envahissant l'étude des faits éducatifs, que de la conception de l'humain qui en constitue l'arrière-fond, justifiant l'imposition d'une méthode d'apprentissage.

Le biais scientifique

Importée de la recherche biomédicale appliquée, la méthode expérimentale dite « randomisée en double aveugle » serait la seule méthode scientifique légitime pour étudier y compris les faits sociaux et, pour ce qui

¹ Cf. Philippe Champy, *Vers une nouvelle guerre scolaire. Quand les technocrates et les neuroscientifiques mettent la main sur l'Éducation nationale*. Cahiers libres / La Découverte, août 2019.

² Nicolas Chevassus-au-Louis (docteur en neurobiologie), « Le nouvel impérialisme neuronal : les neurosciences à l'assaut des sciences humaines », *Revue du crieur*, n°3, mars 2016, p.108-121.

³ Emmanuel Sander et al. (dir.), dans *Les Neurosciences en éducation*, chapitre « Dans l'IRM tout s'éclaire », Retz, 2018.

nous concerne, ce qui se passe en classe. Posture impérialiste discutable sur le plan méthodologique pour d'autres chercheurs, tant cela néglige la pluralité des variables agissant dans l'espace éducatif.

Par ailleurs, quelle que soit la validité des résultats de laboratoire, n'est-ce pas un peu trop rapide de prétendre instrumenter les pratiques de classe depuis ces résultats ? Edouard Gentaz, professeur de psychologie du développement à l'université de Genève et directeur de recherche au CNRS, qui en a fait l'expérience, invite à la prudence dans ce changement d'échelle, nous y reviendrons⁴.

En 2007, un autre chercheur en neurosciences affirmait : «*Les neurosciences n'ont pas vocation à se substituer à la psychologie expérimentale et à la pédagogie (...) dans la classe, l'enseignant reste seul maître à bord. C'est à lui d'inventer les exercices, les astuces et les jeux qui parviendront à éveiller les enfants à la lecture ; il y rencontre des difficultés particulières qui requièrent une expertise pédagogique que je respecte profondément* » Il s'agit de Stanislas Dehaene... devenu depuis partisan d'une « neurosciences prescriptive »⁵.

Le biais naturaliste

Pour ce courant de recherche, ce n'est plus un sujet mais « le cerveau qui apprend ». Cerveau qui n'aurait pas évolué aussi rapidement que les conquêtes conceptuelles de l'humanité, et dont l'éducation permet une adaptation actualisée, par « recyclage neuronal ». Concernant la lecture, « *la partie du cortex visuel de l'hémisphère gauche qui sert à reconnaître les visages est « recyclée » pour reconnaître les mots. Les « aires de la lecture » sont les aires visuelles de l'hémisphère gauche qui transmettent des informations à deux grands ensembles de régions situées dans les lobes temporaux et frontaux qui représentent respectivement la sonorité et le sens des mots* » (p.85). C'est pourquoi, nous explique-t-on, toutes les méthodes ne se valent pas : la méthode globale mobilisant un circuit inapproprié de l'hémisphère droit (dévolu à une lecture par image) active des zones très différentes de celles mobilisées par la lecture experte et doit donc être éradiquée au profit de son exact opposé, la méthode syllabique. La méthode mixte ne faisant que retarder l'apprentissage et contribuant au brouillage est aussi fortement déconseillée. Au-delà des apprentissages impactés, à quelle conception de l'élève nous renvoie cette approche scientifique surplombante ?

Avec ce virage neuronal de l'éducation, « *ce n'est pas l'individu qui est responsable, ce n'est pas son histoire qui importe, pas plus que son environnement, c'est son cerveau qui dysfonctionne. (...) La neuropédagogie, en individualisant le regard sur l'apprentissage par un mode d'observation comme l'IRMf (...) désocialise le rapport aux savoirs* » et risque de « *renforcer une médicalisation des apprentissages déjà bien avancée* »⁶.

Le sujet oublié

L'individu, produit du social

Impasse est ainsi faite sur la singularité des individus qui apprennent, sur la diversité des modes de socialisation vécus : conception courte d'un sujet sans histoire ni expérience sociale, qui ne serait que ce que l'on a fait de lui... A *contrario*, les recherches récentes sur la genèse du psychisme et des dispositions insistent sur l'influence majeure des contextes culturels sociétaux et socio-familiaux⁷, sur la pluralité des influences socialisatrices et des sources d'apprentissage (les parents, qui peuvent ne pas être d'accord sur

⁴ Edouard Gentaz, « Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle », *La Recherche*, n°539, décembre 2018.

⁵ Stanislas Dehaene, *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007, p. 422 (cité par Philippe Meirieu, *La Riposte*, Autrement/ESF, 2018, note p. 173).

⁶ Christian Laval, « Le virage neuronal de l'éducation » (p. 36), dans Michel Blay & Pierre Laval, *Neuropédagogie. Le Cerveau au centre de l'école*. Tchann & Cie, 2019.

⁷ En référence aux apports de la psychologie culturelle (Vygotski, Wallon, Bruner) ou historique (Meyerson, Malrieu).

tout, les aînés, les pairs, l'école, les médias, internet) mais aussi sur l'activité propre à l'enfant dans ce processus⁸.

Le sujet humain naît immature et sous dépendance vitale à son entourage. C'est pourquoi sa sensibilité, ses habitudes et comportements, ses manières de voir, percevoir, ressentir et agir sont initialement redevables aux interactions avec son entourage. Cet être « *génétiquement social* » (Wallon), dont le développement passe par des déliaisons successives avec ses influences multiples, est anthropologiquement redevable aux savoirs et à la culture de son époque (pour J. Bruner, « *La culture donne forme à l'esprit* »⁹) et à la médiation des autres pour y être introduit, initié, familiarisé. Inscrites dans des rapports sociaux, ces initiations sont toujours historiquement et socialement situées¹⁰. Ainsi par exemple, la familiarisation avec l'univers écrit est diversement appréhendée et effectuée avant même la scolarisation, contribuant à rendre son apprentissage plus ou moins désirable, attendu ou redouté : diversité des expériences et de la mobilisation à l'égard de l'apprentissage que l'approche neuro-instrumentale néglige.

Le désir d'apprendre

Freud parlait de « pulsion épistémophilique », Wallon d'impéritie constitutive faisant de l'apprentissage un besoin vital. « *Dans notre espèce, le désir d'apprendre est un besoin fondamental dans la motivation de élèves, et l'on ne peut qu'encourager la stimulation de la curiosité en classe, afin d'aiguiser le désir d'apprendre d'un élève. A l'inverse, tenter d'inculquer une compétence – scolaire, musicale, sportive... - sans stimuler cette étincelle de curiosité, donc de plaisir, donne de moindres résultats* », soutient Stanislas Dehaene en 2018¹¹.

Nous sommes ici d'accord avec la psychologie cognitive et les neurosciences, ravis qu'elles redécouvrent les acquis de l'Education Nouvelle et qu'elles avalisent des recherches bien antérieures, en faisant une place – parmi les piliers de l'apprentissage - à l'**attention** (permettant le « contrôle exécutif »), à l'**engagement actif** de l'élève (exigeant clarté du but à atteindre, adhésion à cet objectif et effort de comprendre), au **retour sur l'erreur** (en effet, l'apprentissage ne survient que dans le traitement de situations d'une certaine complexité, que si le sujet réfléchit, avance des hypothèses au risque de se tromper et régule son activité par rétroaction) et à la **consolidation** (visant l'automatisation des conduites)¹².

Méthodes et finalités éducatives

Tous les moyens sont bons pour arriver à ses fins... avance le pragmatique. Cela reste à voir, quand on considère les effets d'une éducation à la hussarde, l'énorme déperdition et les faibles des transferts des savoirs ou les dégâts d'une éducation corsetée qui a servi la sélection par distillation fractionnée et l'incorporation du sentiment d'incompétence chez tant d'adultes, si utile à verrouiller l'espoir et à perpétuer les inégalités !

Considérons la première finalité avancée pour justifier le changement de méthodes, tant pour piloter le système éducatif que pour apprendre aux élèves à lire : la promesse de démocratisation.

⁸ Séverine Depoilly et Séverine Kakpo (dir.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter « sur » et « dans » les familles*. Presses Universitaires de Vincennes, St Denis, 2019.

⁹ Jérôme Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Retz 2015.

¹⁰ Cf. Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil, août 2019.

¹¹ Stanislas Dehaene, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob, 2018 (cité dans la revue *Sciences Humaines* n°318, « Aux sources de la motivation », p. 35).

¹² Martine Fournier, « Les quatre piliers de l'apprentissage », *Revue Sciences Humaines* n°318, octobre 2019, p. 37.

Promesses et réalité

La réussite de tous est-elle au rendez-vous dans les CP dédoublés ? Les résultats ne sont pas à la hauteur des promesses. Alors qu'on attendait une amélioration des performances scolaires des élèves en très grande difficulté comprise entre 20 % et 30 %, selon l'étude de la DEPP du 23 janvier 2019, « *le dispositif permet une baisse de cette proportion d'élèves de 7,8 % en français et de 12,5 % en mathématiques* », soit des progrès pour 2.000 élèves en français et 3.000 en mathématiques sur 24.000 élèves en grande difficulté¹³.

En matière de lecture, si la parole officielle claironne des progrès des élèves de CP-CE1 en avril 2019, les résultats sont discutés sur le fond, contestés dans leur bien-fondé (évaluations de compétences très partielles, avec des seuils calculés après-coup) et pour leur usage (instrumentalisés au service d'un pilotage par l'aval, dans le paradigme de « réponse à l'intervention » individualisant à l'extrême la prise en charge pédagogique). Sont notamment minorés ou ignorés tout ce qui concerne l'écriture et la compréhension, évidemment plus difficiles à évaluer que l'identification de lettres, le décodage de syllabes artificielles et de non-mots¹⁴. C'est pourtant là que le bât blesse avec constance, au fil des évaluations internationales comme nationales. Comme le notait la conférence de consensus sur la lecture du CNETSCO en 2016 « *Le système français a appris à former des élèves déchiffreurs mais qui ne deviennent pas pour autant des lecteurs experts* »¹⁵. On laisse entendre que c'est faute de méthode adaptée, qu'il convient de donner priorité à la maîtrise du code graphophonétique et à la fluence, compétences dont l'automatisation est plaidée comme préalable à la compréhension, dans une conception modulaire d'un apprentissage par étapes. Qu'en est-il réellement ?

L'impact des méthodes « éprouvées »

La méthode de lecture utilisée par l'association « Agir pour l'Ecole » - expérimentée au sein de 500 classes dans le Nord avec l'appui du ministère de l'Education nationale - interroge. Selon ceux qui y ont participé, il s'agissait de « *prendre les élèves par petits groupes pendant 30 mn par jour* ». Comme en témoigne une des enseignantes concernées, les élèves « *lisent toujours la même chose. Ce sont des syllabes qui n'ont pas de sens. Des faux mots. C'est très rébarbatif...* » Outre l'impensé de l'activité à mener avec le reste de la classe pendant ces temps-là, cela a des incidences qu'on imagine : « *dans ma classe, plusieurs enfants sont bloqués à la même page* »... Que faire alors ? Selon les promoteurs de la méthode, il faut reprendre quand ils n'y arrivent pas¹⁶ ! Approche étroitement techniciste et mécaniste indifférente aux élèves, alors soumis à des exigences auxquelles ils ne peuvent répondre, faisant ainsi l'expérience précoce de l'échec... Mais on pourrait attribuer ces failles au manque de professionnalisme des expérimentateurs.

Plus conséquent à ce sujet, voilà ce qu'Edouard Gentaz, chercheur déjà évoqué, présente de l'expérimentation menée avec plusieurs centaines d'élèves de CP scolarisés en REP, dans trois départements de l'académie de Lyon : « *Cette intervention menée pendant une année scolaire combinait des séances centrées sur le décodage de mots, avec des exercices de déchiffrage fondés sur les correspondances graphème-phonème, et la compréhension orale et écrite de phrases et de courts textes. (...) Le temps consacré chaque semaine à ces différentes séances et à des exercices complémentaires d'étude de la langue variait entre dix et douze heures. Les effets de cette intervention spécifique sur les progrès en lecture de ces élèves ont été comparés à ceux d'élèves de classes témoins, dans lesquelles on demandait aux enseignants de*

¹³ « Echec scolaire : échec des dispositifs ? », Site *Café Pédagogique*, 2 octobre 2019.

¹⁴ Roland Goigoux, « Evaluations : faire mentir les chiffres, en pédagogie aussi », *Café Pédagogique*, 14 mai 2019.

¹⁵ Conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre ». Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse, CNETSCO-Ifé/ENS de Lyon, 16-17 mars 2016, p. 16.

¹⁶ Sylvain Mouillard et Marie Piquemal, « Lecture : « Agir pour l'école » sème la discorde par sa méthode », *Libération*, 22 janvier 2019.

*ne pas changer leurs pratiques pédagogiques. ». Quels sont les résultats de cette expérimentation menée puis doublement contrôlée avec toute la rigueur scientifique nécessaire ? « Notre hypothèse était que les élèves des classes tests et des classes témoins allaient tous progresser, mais que l'amplitude du progrès serait plus importante pour les classes tests. **Les résultats nous ont donné tort.** Le programme pédagogique mis en place n'a pas permis de faire davantage progresser en lecture les enfants du groupe test (académie de Lyon) que ceux des groupes témoins (académie de Lyon et niveau national). C'est la conclusion de l'analyse quantitative des scores obtenus aux évaluations conduites par les chercheurs du CNRS et celles réalisées par la DEPP »¹⁷.*

Dont acte : les méthodes miraculeuses n'existent pas, d'autant moins que les enseignants sont insuffisamment formés, impliqués, portés par une vision optimiste des capacités des élèves et une volonté résolue de démocratisation. Ainsi, les moyens pourraient ne valoir qu'en fonction des finalités qui les pilotent...

Quelles finalités ?

Considérer les moyens à l'épreuve des finalités nécessite de préciser ces dernières, qui sont de plusieurs ordres : à la finalité didactique (la maîtrise des apprentissages fondamentaux) se superpose la finalité éducative d'ordre plus général (former la personne, former le citoyen : attendus centraux du socle commun), dans une visée démocratique et émancipatrice.

La finalité didactique : maîtriser les apprentissages fondamentaux (ex. la lecture...)

On a commencé de l'évoquer. Les moyens, lorsqu'ils insistent sur la primauté de l'apprentissage des relations graphophonétiques, l'exercice et l'automatisation du décodage, courent le risque d'installer – notamment chez les élèves qui n'ont pas d'autre source d'apprentissage que l'école - des conceptions réductrices de la lecture (**malentendus** bien étudiés par la didactique)¹⁸ mais aussi du code écrit, alors considéré et traité comme relevant du strict principe alphabétique, tant en lecture que dans les productions écrites, avec une négligence récurrente des indices orthographiques. Pourquoi tant insister sur des dimensions de l'apprentissage qui ne sont pas négligées par l'immense majorité des enseignants ? L'IGEN constatait en 2013 « un travail rigoureux sur le code au CP », au centre de la préoccupation de 98 % des enseignants : « *prégnance des aspects techniques [déchiffrage] qui éclipsent les aspects culturels* »¹⁹. Selon la recherche *Lire-écrire au CP* de 2015, **tous les enseignants enseignent le code** (au moins 3 H par semaine) mais avec une variabilité du rythme d'étude des sons et de la part accordée aux autres composantes de la lecture... mais seulement 15,5% du temps est consacré à la compréhension, de 30 mn à 2 H selon les classes²⁰. Or, cela « fait la différence »...

A la *conception modulaire* de l'apprentissage, on peut opposer une **approche intégrée**, permettant de prendre en compte la diversité d'expériences des élèves sans renoncer à une ambition commune. Approche maillant travail sur la littérature, production écrite, récapitulation des régularités phonographiques et réflexion morphologique, mutualisation des stratégies compréhensives et des procédures de vérification : lente habitude à des compétences expertes dans l'espace de la classe pour permettre à chacun une progressive intériorisation des conduites intellectuelles adéquates.

¹⁷ Edouard Gentaz, « Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle », *La Recherche*, n°539, décembre 2018.

¹⁸ Cf. Revue *Repères* n°35, « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège », INRP, 2007 et Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, éditions de CNEFEI, 2000.

¹⁹ Philippe Claus, Viviane Bouysse et al., *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, Rapport n° 201-066*, MEN-IGEN, juin 2013 (extraits cités : p.11).

²⁰ Roland Goigoux (Coord.), *Lire et écrire au CP. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Ifé-ENS de Lyon, septembre 2015, p. 400.

La finalité formative : Développer l'intelligence, l'ouverture au monde et aux autres, la confiance en soi...

Comme le soutient Olivier Houdé, du champ des neurosciences (professeur de psychologie du développement à l'université Paris-Descartes), à propos des incitations ministérielles, « il y a une focalisation excessive sur les automatismes, au détriment de questions aussi cruciales que l'attention et le raisonnement. (...) ce que nous commençons à découvrir à travers nos études, c'est que l'école française insiste trop sur l'automatisation et pas assez sur l'inhibition. (...) Les petits français savent correctement lire ou poser des opérations mais ils éprouvent des difficultés à résoudre des problèmes mathématiques ou à entrer dans la compréhension fine d'un texte en décryptant les sous-entendus, les implicites... Autant de pièges à inhiber grâce à l'exercice de leur cortex »²¹. Où l'on retrouve l'importance de situations de recherche, convoquant attention et raisonnement. Mais il nous faut explorer plus avant cet enjeu formatif, déplier les conséquences moins visibles, implicites, des diverses approches d'apprentissage

Contenu explicite et contenus latents

En matière d'éducation, au gré des méthodes utilisées, **on apprend toujours plus que le contenu en jeu**. Ainsi, au-delà du contenu visé, chaque situation d'apprentissage convoque, stimule, renforce ou dégrade, épuise ou recompose tout à la fois : un rapport au domaine d'apprentissage, plus globalement un rapport au savoir et à l'apprentissage, un rapport aux autres et l'image de soi. Reprenons rapidement ces éléments :

- un rapport au domaine d'apprentissage. Appétence et compétence se nourrissant mutuellement, la façon dont chacun s'empare des contenus et développe ses compétences infléchit positivement ou négativement le rapport au domaine disciplinaire. Ainsi, il est courant d'entendre « j'aime pas la lecture », « à quoi ça sert le français » ou « j'adore l'histoire » en fonction des expériences, heureuses ou malheureuses en la matière²². Gardons toujours espoir : on a parfois témoignage de recomposition tardive de ce rapport (« il m'a fallu attendre la 2^{nde} pour enfin comprendre et aimer les maths ! »).

- un rapport au savoir. Le savoir donné-transmis peut amener à penser qu'il existe tel quel de toute éternité, ou relevant de personnalités de génie. Conception réifiée et a-historique du savoir dans ses formes faites, pouvant le ravalier au rang d'opinion, dans un relativisme ne le distinguant pas de la croyance. Faute de retour sur les problèmes qui en sont à l'origine, sur les obstacles et les étapes élaboratives qui en justifient la forme actuelle, le savoir reste dogmatique et sujet à distance ou rejet, perd de son humanité constitutive. Bien des élèves résistent à ce qu'ils perçoivent comme **imposition normative** (c'est comme ça, y a pas à discuter !), car ils désirent comprendre... Question centrale du **sens** : pourquoi ce savoir ? Comment s'est-il constitué ? Qu'est-ce qui le justifie ? C'est dans la compréhension intime de la **normativité interne** des objets (du système de numération positionnelle au plurisystème écrit, du théorème de Thalès aux nombres négatifs) que le rapport au savoir s'affine, se renforce et s'affirme, par l'appropriation critique des objets culturels.

- un rapport à l'apprentissage. La méthode induit une posture (d'attente réceptive ou d'engagement actif), sollicite un type d'activité (écouter, répéter, s'exercer, retenir, restituer ou chercher, réfléchir, faire des hypothèses, débattre, argumenter, co-élaborer et formaliser) en fonction de buts (mémoriser ou comprendre, comprendre pour autrement mémoriser). Non seulement la profondeur, la durabilité et la capacité de mobilisation des acquisitions en sont affectées, mais on voit l'attitude des élèves progressivement évoluer en classe, ce qui s'est fait en sport ou en langues vivantes s'exportant dans d'autres domaines de la vie scolaire.

²¹ Olivier Houdé, « Neurosciences : « On oublie que les professeurs ont un cerveau ! », *L'Obs*, 1^{er} février 2019.

²² Yves Reuter, *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. ESF, 2016.

- un rapport aux autres. En tendance, ce qu'on ne connaît pas fait peur. L'autre est, selon l'approche des apprentissages choisie, constitué comme concurrent dans une course à la performance compétitive ou partenaire complice de co-élaboration où chacun se nourrit de tous, dans une commune recherche de progrès. La coopération est encore trop rare dans les classes, alors qu'elle sert l'efficacité des apprentissages, l'ambiance de classe et la promotion de valeurs. Apprendre ensemble pour réussir tous : c'est notre devise !

- l'image de soi. Tant pour de jeunes enfants que pour les adolescents décrocheurs, l'image de soi, de ses capacités, est centrale pour s'engager et perdurer dans les apprentissages. Chaque situation de réussite la fortifie, chaque vécu d'échec fragilise. Pour Albert Bandura, ce sont les situations complexes, les défis relevés, les obstacles dépassés qui font puissamment basculer²³. Notre expérience commune atteste de la force des projets et des situations d'apprentissage préservant une certaine épaisseur culturelle et intellectuelle.

Conclusion

On aura compris que par l'intermédiaire des apprentissages, à travers la façon dont ils se déroulent, se joue le processus conjoint de personnalisation et de socialisation, l'édification du **sujet singulier et social**. Il n'est pas anodin de conduire les apprentissages en gardant à l'esprit – au-delà des visées didactiques - ces **finalités formatives de la personne et du citoyen**. A cet égard, les modalités de travail et la conduite des activités sont inégalement propices à développer la curiosité, l'appétit de savoir, l'imagination, l'aptitude à coopérer et à débattre, l'esprit critique et l'autonomie intellectuelle. Souhaite-t-on entretenir le suivisme, la docilité et la soumission ou contribuer à l'émancipation intellectuelle ? C'est une question centrale.

Méthode ou démarche ? (*Question posée par Eveline Charmeux, et que nous reprenons volontiers.*)

Une méthode est plutôt censée valoir pour tout public, est donc relativement indifférente aux sujets, prévoit des étapes successives avec une progressivité croissante des difficultés, dans une logique où le simple est assimilé au facile et le complexe au difficile. On y est guidé au pas à pas, tant du côté de l'éducateur que de l'élève. Confort, prévisibilité et sécurité en sont les points forts... Tout comme l'habitation au conformisme, dans une activité répétitive où chacun est contraint de suivre au pas d'une marche commune.

Une démarche s'amorce dans une certaine complexité, propre au réel du monde et à l'univers mental des élèves, sollicite la diversité de leurs expériences, points de vue, propositions et apports. Elle propose d'emblée d'apprendre « les bons gestes », en situation (ce qui vaut pour la nage, la conduite comme pour la lecture). Il s'agit de « plonger dans le grand bain », de « conduite accompagnée », tant pour les conduites corporelles, automobile que langagière. Pas sans filet néanmoins, dans une stratégie d'étayage soucieuse d'organiser sa disparition : avec le souci de dégagement progressif de repères propres à fonder une autonomie croissante, chacun et ensemble portés par la jubilation des conquêtes successives, dans une dynamique de progrès.

La finalité socio-politique

Les finalités que chacun donne à son action ne sont pas indifférentes aux finalités que la société lui assigne. Périodiquement, au gré des alternances politiques, la donne change, désespérant les éducateurs d'une action soutenue dans le long terme qu'exigerait l'engagement éducatif. Si les circulaires, guides et recommandations s'accumulent, ils n'annulent pas ce qui fait toujours loi : les programmes de 2015, les attendus du socle commun, qui fait une place proprement centrale à la **formation de la personne et du citoyen** (domaine 3). Mais chacun s'interroge sur les déplacements que ces textes et discours opèrent petit à

²³ Albert Bandura, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 1997/2002.

petit dans les mentalités, sur fond de modifications structurelles d'ampleur au niveau du secondaire et d'accès au supérieur, et qui - touche après touche – recomposent insidieusement l'orientation d'ensemble.

« *L'éducation n'est pas le moyen de faire progresser l'égalité entre les hommes. Elle a pour but de rendre cohérente une société qui repose sur l'inégalité des facultés. Elle a pour objet de prévenir le péril démocratique défini comme **confusion sociale***²⁴ ». Les propos de Guizot dans les années 1830, me semblent faire écho à ce qu'on sent confusément : une école dont on n'attend plus qu'elle s'adresse à tous, dans un souci de démocratisation de l'accès au savoir, de promotion collective, mais instrumentalisée pour reconduire – y compris en relançant l'ascenseur social - un ordre profondément inégalitaire. La méritocratie sert un élitisme qui se camoufle derrière les discours lénifiants à l'adresse de l'opinion. Saurons-nous y résister ? Hors des mobilisations collectives - indispensables - ne négligeons pas le travail au quotidien, auprès des élèves et des jeunes, auprès de nos collègues et des parents, pour enrayer le fatalisme qui désespère d'agir.

²⁴ Pierre Rosanvallon, *Le moment Guizot*, Gallimard, 1985 (chapitre « Les fonctions de l'éducation », p. 246.) [Cité par Philippe Champy, *Vers une nouvelle guerre scolaire*, op. cit., p. 81.]