

## Les pédagogies innovantes : heurts et malheurs (par Sébastien Duffort)

Sébastien Duffort<sup>1</sup> part du constat douloureux connu de tous au sujet l'état du système éducatif français : non seulement le niveau baisse<sup>2</sup>, mais les inégalités d'accès au savoir se creusent. Pour l'expliquer, on met souvent en avant, à juste titre, le manque de moyens (classes surchargées, suppression de la formation continue des enseignants, jeunes enseignants inexpérimentés envoyés en REP<sup>3</sup>), l'absence de mixité sociale à l'école et l'émergence de véritables "ghettos" scolaires.

Mais ces arguments omettent un point central pourtant soulevé depuis longtemps par les sciences de l'éducation : les dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans la classe affectent considérablement et le niveau des élèves et les inégalités face aux apprentissages. On peut alors s'interroger sur la responsabilité de ceux qu'une *doxa* pédagogique a privilégiés depuis la fin des années 60.

### Sommaire

[Introduction](#)

[Le savoir invisibilisé et relégué](#)

[Le savoir ludifié et déprécié](#)

[Le savoir externalisé et marchandisé](#)

[Conclusion](#)

[Annexe. Sigles employés](#)

---

<sup>1</sup> Professeur de Sciences économiques et sociales à Toulouse. Mouvement Républicain et Citoyen.

<sup>2</sup> "Depuis 1995, le niveau baisse. La part d'élèves faibles et très faibles ne cesse d'augmenter. L'accumulation d'échecs scolaires en bas n'est aucunement compensée, au sommet, qui serait mieux formée et mieux étoffée". C. Baudelot et C. Establet, "L'échec scolaire n'est pas une fatalité", in C. Ben Ayed (dir) : *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Armand Colin, 2010.

<sup>3</sup> Réseau d'éducation prioritaire. Voir la liste des sigles en annexe.

## Introduction

Les pédagogies dites "*innovantes*" sont plus que jamais à la mode et dans l'air du temps. Depuis de nombreuses années maintenant, on voit se profiler tout un florilège de pratiques pédagogiques toutes plus "*novatrices*" les unes que les autres : pédagogie inductive, interdisciplinarité, activités de découverte, utilisation du numérique, débat en classe, "*éducation à*" et, évidemment, la désormais sacro-sainte pédagogie inversée.

Si elles diffèrent bien sûr dans leur contenu et leur mise en œuvre, elles participent toutes d'une même idéologie : critique de la pédagogie transmissive dite "*frontale*", critique du cours magistral, critique de l'abstraction, critique des savoirs académiques, critique des théories, critique des disciplines et de leur cloisonnement. Ces innovations pédagogiques sont les enfants chéris d'une puissante *doxa* éducative à l'œuvre depuis la rénovation pédagogique initiée à la fin des années 60. Inspections, organisations internationales (OCDE, UNESCO, Commission européenne, etc.), syndicats, associations professionnelles : les injonctions à l'innovation pédagogique viennent de partout, y compris du plus haut sommet de l'État<sup>4</sup>.

Quiconque tente de résister à cette *doxa* est aussitôt qualifié d'élitiste réactionnaire nostalgique de l'uniforme et de l'hymne national.

Pourtant, on dispose désormais de nombreux et solides travaux qui critiquent vigoureusement ces nouveaux dispositifs. Et effectivement, parce qu'elles sont à l'origine d'un triple processus d'invisibilisation, de dépréciation, et d'externalisation du savoir, les "*pédagogies innovantes*" accentuent considérablement les inégalités d'apprentissages. D'autant plus qu'elles sont idéologiquement liées à la recherche d'une plus grande marchandisation du système éducatif et donc du savoir.

## Le savoir invisibilisé et relégué

On sait depuis B. Bernstein qu'il existe deux grands idéaux-types de pédagogie<sup>5</sup>. La pédagogie dite "*visible*" est caractérisée par un séquençage explicite des activités des élèves, une forte classification entre savoirs d'expérience et savoirs savants, une étanche distinction entre énoncés scientifiques et discours de sens commun. Les objectifs en termes de savoirs étant clairement explicités, l'élève peut alors facilement anticiper les critères sur lesquels il sera évalué. Cette pédagogie s'accompagne naturellement d'une supériorité hiérarchique de l'enseignant.

Paradoxe : même si "*tous les résultats sont convergents, ce sont les pédagogies qui définissent le plus explicitement les savoirs pertinents, et qui font connaître le plus explicitement les performances attendues de l'élève qui permettent aux enfants des classes défavorisées de réussir*"<sup>6</sup>, ce type de dispositif est aujourd'hui très clairement relégué et ringardisé par la *doxa* éducative.

---

<sup>4</sup> Emmanuel Macron dans *La Voix du Nord* le 12 janvier 2017 "Quand on est innovant sur le plan pédagogique, on est attractif", Jean-Michel Blanquer dans *Le Monde* le 20 mai 2017 "Mon message aux enseignants, c'est qu'il n'y a pas de chape de plomb : qu'ils se sentent libres, qu'ils innoveront"

<sup>5</sup> M. Bocquillon, A. Derobertmeasure. "Étude comparative des programmes de français des réseaux catholiques de la fédération Wallonie-Bruxelles pour le premier degré de l'enseignement secondaire", *Education comparée*, 2014, p. 217-238.

<sup>6</sup> R. Establet, "La présence très actuelle de Basil Bernstein dans la sociologie française de l'éducation", in D. Frandji et Ph. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, 2008, p. 48.

C'est alors une pédagogie qualifiée par Bernstein d'"invisible" qui s'est imposée pour être aujourd'hui largement dominante voire normative chez les enseignants<sup>7</sup>. La transmission des savoirs savants est reléguée au second plan (quand elle n'est pas inexistante), le cadrage des activités est lâche, la distinction fondamentale entre concepts scientifiques et prénotions n'est pas clairement établie, les consignes restent implicites, l'élève ne sait pas sur quoi il sera évalué. Et fort logiquement, l'enseignant devient alors un accompagnateur, un facilitateur, un collaborateur. Le face-à-face laisse place au côte-à-côte. La transmission des savoirs fondamentaux peu à peu s'efface au profit de l'animation socio-culturelle.

Malheureusement, on sait aujourd'hui que ce type de pédagogie, qui repose pourtant sur des principes louables et respectables (remise en cause de l'indigeste cours magistral, pédagogie moins directive et autoritaire, élève acteur de son savoir, épanouissement de l'enfant via une approche plus "concrète" des problèmes...), contribue en réalité à accentuer les inégalités d'accès au savoir. Et effectivement, en accordant une place significative aux tâches et compétences à réaliser, et en rendant les exigences conceptuelles implicites, les pédagogies invisibles sont à l'origine de malentendus sociocognitifs entre l'enseignant et les élèves issus des catégories populaires qui ont moins d'affinités avec l'institution scolaire<sup>8</sup>. Ces derniers, faiblement dotés en capital culturel (au sens de Bourdieu), ne perçoivent pas dans ce contexte les enjeux cognitifs qui sont en jeu. Ils s'engagent dans une activité mais sans qu'aucune appropriation des savoirs ne vienne valider leur travail<sup>9</sup>.

Les élèves provenant de milieux aisés, quant à eux, fortement dotés en ressources culturelles extérieures à l'école, et dont la culture d'origine est proche de la culture scolaire, opéreront sans difficulté les sauts cognitifs attendus par l'enseignant.

La *doxa* éducative à l'œuvre depuis 30 ans ne se contente pas d'invisibiliser et de reléguer le savoir dans la classe. Elle opère également *en dehors*. La formation initiale (par les ESPE) et continue (via le PAF) des enseignants est désormais infestée de modules dits "transversaux" : tenue de classe, utilisation du numérique et du cahier de textes, gestion des conflits, pédagogie différenciée, déontologie de l'enseignant, éducation au développement durable, mise en commun d'expériences individuelles, etc. La maîtrise des contenus disciplinaires, seule à même de renforcer la légitimité et la crédibilité des enseignants, est jetée aux oubliettes. Le moins que l'on puisse dire, c'est que ces formations rencontrent auprès des enseignants un succès mitigé. De nombreux professeurs stagiaires repartent scandalisés de la mascarade à laquelle ils ont assisté. Ces derniers, souvent submergés de travail, sont d'abord et avant tout en attente de contenus disciplinaires et didactiques, de séquences de cours "clés en main" qui leur permettront de faire face aux nombreuses et légitimes interrogations des élèves. La formation aux aspects professionnels de l'enseignement (notamment la

---

<sup>7</sup> "Les "pédagogies invisibles", moins explicites que les "pédagogies visibles" dans leur façon de transmettre les critères et les classifications des objets et des cadres, reposent davantage sur une circulation interdisciplinaire des savoirs : les objets d'apprentissage, dans les tâches scolaires, sont moins nettement définis. Elles pénalisent davantage les élèves de milieux populaires dans leur accès aux savoirs. Or, comme chacun peut le remarquer, les pratiques enseignantes aujourd'hui dominantes relèvent d'une pédagogie invisible, quelle que soit la composition sociale des classes" B. Bernstein, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris : OCDE, 1975, cité par Bautier, "Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves", 2006, p. 4.

<sup>8</sup> Jean-Yves Rochex, "La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne", in J.Y. Rochex et J. Crinon (dirs), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, Coll. Paidéia, 2011, p. 194. Voir aussi S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés pédagogiques*, La Dispute, 2007, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, La Dispute, 2015.

<sup>9</sup> De nombreux travaux ont mis en évidence ces malentendus dans la classe : l'élève de primaire qui colle et découpe des papiers sur lesquels sont inscrits des mots pour fabriquer une phrase sans comprendre l'enjeu de lecture inhérent à la tâche exécutée ; l'élève de sixième qui colorie et apprend par cœur sa carte géographique sans être capable de remobiliser dans un autre contexte les concepts et symboles de cette carte ; l'élève de première qui répond aux questions du dossier documentaire en SES sans aucune appropriation conceptuelle etc. Dans les 3 cas, c'est l'absence de problématisation, d'explicitation des apprentissages et concepts visés qui crée le malentendu. Les élèves ont la sensation d'avoir travaillé mais en réalité n'apprennent rien.

maîtrise des textes officiels) est bien sûr nécessaire à l'exercice du métier, à condition qu'elle ne relègue pas savoirs et contenus disciplinaires au second plan<sup>10</sup>.

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant de voir un certain nombre de représentants de la *doxa* éducative s'insurger contre les exigences académiques élevées des jurys de concours de recrutement des enseignants. Ce sont les mêmes qui réclament que les jurys de concours soient désormais composés de chefs d'établissements et de psychologues scolaires. Au mieux, ils préconisent un concours davantage centré sur les "*compétences transversales*" de l'enseignant (gestion de classe, usage des TICE, élèves à profils particuliers), ce qui au passage est déjà le cas depuis la réforme Darcos, au pire ils réclament la suppression pure et simple du concours. Il est pourtant stérile d'opposer compétences professionnelles et connaissances académiques ; au contraire les deux doivent pouvoir s'articuler efficacement dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

## Le savoir ludifié et déprécié

L'innovation pédagogique initiée à la fin des années 60 est intimement liée au constat selon lequel les élèves issus des catégories populaires seraient par définition non seulement inaptes à entrer dans la culture écrite, dans le genre second (celui qui s'écarte du sens commun), dans l'abstraction, mais qu'en plus ils auraient une appétence pour le savoir plus faible que ceux provenant des milieux favorisés.

C'est sur la base de ce diagnostic erroné<sup>11</sup> que l'on va assister à une véritable institutionnalisation du "*paradigme déficitariste*" (selon l'expression de Jean Pierre Terrail<sup>12</sup>) : puisque certains élèves sont dans l'incapacité sociale ou culturelle d'accéder au savoir abstrait, il faut alors mettre en œuvre une pédagogie de l'adaptation au manque en "*ludifiant*" les apprentissages.

On retrouve ici la même critique du "*carcan disciplinaire*" jugé trop abstrait, au profit d'enseignements plus concrets, plus proches des élèves. Plus "*fun*" et "*branchés*". Il s'agit en effet d'accroître la motivation des élèves en les faisant "*travailler*" sur des objets qui susciteront chez eux une charge émotionnelle positive.

Les désormais tristement célèbres "*phases de découverte*" en sont une illustration idéal-typique. Elles consistent en une sorte de détour pédagogique, précédant le cours et les exercices, dans lequel l'enseignant invite l'élève à s'approprier la logique du savoir de façon autonome.

En sciences économiques et sociales ou en histoire-géographie on va par exemple faire travailler les élèves sur un document iconographique.

Or plusieurs problèmes récurrents sont soulevés par les chercheurs. D'une part ces activités de découverte tendent de plus en plus à occuper la quasi-totalité des séquences d'enseignement, se substituant ainsi à une réelle appropriation des savoirs (J.P Terrail parle à ce propos de détour pédagogique "*envahissant*").

---

<sup>10</sup> A. Beitone , "Céderons-nous aux vents mauvais ?" , <http://www.skolo.org/2011/09/18/cederons-nous-aux-vents-mauvais/>, 2011.

<sup>11</sup> Tous les élèves sont capables d'entrer dans l'abstraction (thèse de l'éducabilité universelle).

<sup>12</sup> J.P Terrail, Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique, La Dispute, Coll. L'enjeu scolaire, 2016, p. 54.

Deuxièmement, elles ne mènent en réalité la plupart du temps à aucune réelle activité cognitive d'appropriation du savoir ou de conceptualisation. On étudie en SES une photo de Joakim Noah ou de Thomas Dutronc<sup>13</sup> pour elle-même, sans nécessairement évoquer les concepts de socialisation différentielle ou de reproduction sociale. La phase de découverte devient une fin en soi.

Pire encore, pourtant censées amener l'élève à adopter une posture de chercheur en se questionnant sur le cheminement intellectuel vers la connaissance, les activités de découverte peuvent même faire obstacle au savoir visé<sup>14</sup>. La mise en scène ludique a ainsi pour conséquence d'opérer une fracture très nette entre les élèves fortement dotés en capital culturel qui auront compris l'enjeu cognitif de l'activité (l'appropriation d'un savoir abstrait) et ceux issus de milieux populaires qui, en se focalisant sur la tâche, sur la situation, ne s'engageront pas dans une véritable activité intellectuelle. Conséquence d'autant plus injuste que ces derniers auront réalisé le travail demandé en appliquant la consigne d'un enseignant qui n'aura pas pris le soin, selon l'expression de B. Lahire, d' "expliciter l'implicite"<sup>15</sup>.

De telles pratiques inductives basées sur la découverte ou la résolution de problèmes peuvent s'avérer d'autant plus contre-productives qu'elles entraînent chez certains élèves des situations de surcharge cognitive (théorie de la surcharge cognitive, "*Cognitive Load Theory*"). Ces derniers doivent à la fois résoudre un problème et acquérir des connaissances. Leur mémoire de travail est alors mise en difficulté. Et encore une fois, parce qu'ils disposent de moins de connaissances accumulées sur le long terme, les élèves faibles seront inévitablement pénalisés par les pédagogies "actives".

Le cours dialogué, voire le débat en classe, procèdent de cette même logique de ludification du savoir censée motiver les élèves (notamment les plus faibles). Dans le secondaire, les indications officielles demandent de plus en plus de "faire participer les élèves", notamment en partant de leurs expériences sociales. Problème : là aussi, le savoir est relégué au second plan. On fait participer les élèves... pour qu'ils participent. Certains jeunes enseignants de classes difficiles utilisent aussi ce dispositif pour acheter la paix sociale. Or les études de J. Deauvieu<sup>16</sup> démontrent que cet "activisme langagier" conduit à un dangereux relativisme, source de nombreux malentendus d'apprentissages.

Effectivement, la volonté première de "faire parler les élèves" avant tout débouche souvent sur une participation tous azimuts et sur des échanges langagiers dans lesquels savoirs d'expérience, jugements de valeurs ou politiques, et savoirs scientifiques sont mis sur le même plan. Comme on le sait, une séance d'enseignement est particulièrement chronophage. Il est donc très difficile voire impossible pour l'enseignant de reprendre puis de faire reformuler chaque élève dont il aura jugé la prise de parole peu rigoureuse sur le plan conceptuel.

Pour reprendre la terminologie d'E. Bautier<sup>17</sup>, les élèves n'entrent pas dans l'activité de "secondarisation", c'est-à-dire le passage du genre premier relevant de l'immédiateté et du spontané

---

<sup>13</sup> Les manuels de SES sont truffés de photographies, mais aussi d'éléments hors programmes voire d'erreurs conceptuelles (distinction bien collectif / service collectif ; notion de rationnement etc.).

<sup>14</sup> J.P Terrail, Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique, La Dispute, Coll. L'enjeu scolaire, 2016, p. 33-34.

<sup>15</sup> Ce type de malentendu est décuplé par l'utilisation de tablettes numériques en classe qui accentue encore plus la ludification des apprentissages. La familiarité entre l'élève et l'outil informatique a de fortes chances de le détourner des enjeux cognitifs et des savoirs visés.

<sup>16</sup> J. Deauvieu, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, La Dispute, Coll. L'enjeu scolaire, 2009. Voir aussi Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, 2007.

<sup>17</sup> E. Bautier et R. Goigoux, "Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle", *Revue française de pédagogie*, n° 148, juillet, août, septembre 2004 p. 91. Voir aussi E. Bautier et P. Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, 2013.

au genre second synonyme d'une authentique réflexion autour du langage et d'une décontextualisation de l'expérience immédiate. On le voit, l'approche ludique et "concrète" des apprentissages engendre au mieux des approximations conceptuelles (confusion entre taxes, impôts et cotisations sociales en SES par exemple), au pire une absence totale de conceptualisation qui en définitive pénalisera les élèves défavorisés qui auront pourtant accompli la tâche demandée par l'enseignant(e) ("*j'ai participé monsieur / madame*"). Les élèves des catégories supérieures disposent eux de ressources économiques et culturelles leur permettant de réaliser en dehors de l'école ce que l'enseignant n'a pas fait en classe. C'est donc bien l'absence de cadrage fort des activités et de classification nette entre savoirs d'expérience et savoirs scientifiques qui conduit au relativisme et participe ainsi à l'accroissement des inégalités de réussite scolaire. En pédagogie plus qu'ailleurs, le relativisme est bien "*le créationnisme des progressistes*" (R. McLiam Wilson).

Les pédagogies actives, fers de lance de l'innovation pédagogique, contribuent ainsi à la dépréciation du savoir. Sous la pression du patronat appuyé par l'OCDE<sup>18</sup>, la Commission européenne, et certains mouvements pédagogiques "*progressistes*", elles se substituent insidieusement au savoir disciplinaire. Là aussi on retrouve la même critique des disciplines, de l'encyclopédisme des programmes, de la transmission des savoirs. Le "*savoir agir*", le pilotage par les tâches, l'accent mis sur les activités de "*l'apprenant*" prennent le pas sur le savoir tout court.

*Dans ces conditions, il ne s'agit plus alors de former des futurs citoyens éclairés et émancipés par la rigueur du raisonnement scientifique, mais de créer de futurs salariés adaptés aux besoins du capitalisme mondialisé.*

Les premières cibles (et victimes) de ce paradigme utilitariste seront bien sûr les familles populaires, séduites et leurrées par ces compétences non cognitives mais dont les enfants sortiront du système éducatif finalement peu qualifiés... et donc facilement employables dans des petits jobs précaires et flexibles. Là encore, il est comique de constater, si ce n'était pas tragique, que le courant pédagogique "*moderniste*" qui s'auto-positionne volontiers à gauche, fait en réalité le jeu du patronat et du libéralisme économique. Et voilà pourquoi votre fille est muette.

## Le savoir externalisé et marchandisé

Puisque le savoir (du moins ce qu'il en reste) est désormais invisible en classe, il faut donc aller le chercher ailleurs. Il faut bien, qu'on le veuille ou non, se conformer aux exigences de l'évaluation sommative qui elle reposera sur la maîtrise... des savoirs. Et fort logiquement, l'invisibilisation du savoir a pour corollaire son externalisation hors de l'école.

Le raz-de-marée autour de la "*classe inversée*" (ou "*pédagogie inversée*") illustre à merveille ce processus. Le principe est simple : l'élève découvre le cours à la maison, souvent sous forme numérique (capsules vidéo, diaporama, site internet...), et le temps en classe est alors mis à profit pour la résolution d'exercices et les questions des élèves.

Là encore c'est toujours la même rengaine : il s'agit de critiquer la pédagogie traditionnelle, le cours magistral (alors que les vidéos en ligne sont exposées... magistralement...), la transmission "*verticale*" des savoirs académiques face à un élève qu'on prétend passif.

<sup>18</sup> [NdE] Je me permets de signaler à ce sujet l'article "Les risques calculés du néo-libéralisme" <http://www.mezetulle.fr/les-risques-calculés-du-neo-liberalisme/>

L'unanimité autour de la classe inversée est quasi messianique<sup>19</sup>. Les sites académiques regorgent désormais de capsules vidéo. Dans le cadre de la formation continue, les enseignants hérétiques sont sommés de s'y convertir sous peine d'être excommuniés. On ne dispose pourtant aujourd'hui d'aucune étude scientifique démontrant les bénéfices de ce dispositif en termes d'appropriation des savoirs et de réduction des inégalités d'apprentissage.

Au contraire, les articles qui critiquent vigoureusement (et rigoureusement) cette "innovation" pédagogique sont désormais légion sur internet<sup>20</sup>. On est bien en plein cœur de la *doxa* éducative : des injonctions dogmatiques qui vont de soi, imposées pour elles-mêmes sans aucune vigilance scientifique et épistémologique.

Et pourtant, en prenant un minimum de distance critique nécessaire, on s'aperçoit que la pédagogie inversée non seulement ne permet pas aux élèves d'apprendre mieux, mais qu'elle comporte le risque, en externalisant l'accès au savoir en dehors de l'école, d'accentuer les inégalités au détriment des enfants sans ressources à l'extérieur de l'école. Plusieurs écueils peuvent être évoqués (on ne s'attardera pas ici sur les nombreuses erreurs conceptuelles qui polluent certaines capsules).

D'une part, en faisant l'impasse sur les représentations des élèves qui font pourtant obstacle aux apprentissages, en omettant l'indispensable problématisation de la séquence de cours ainsi que la nécessaire mobilisation des prérequis, la pédagogie inversée place l'élève dans une réelle passivité cognitive qui empêche l'appropriation du savoir.

On retrouve alors les habituels obstacles au savoir dressés par les pédagogies innovantes. En invisibilisant le savoir, l'inversion de la classe crée les conditions de malentendus cognitifs socialement situés : les enfants issus des catégories populaires qui n'ont pas les mêmes dispositions scolaires que ceux provenant de milieux aisés auront la sensation de s'être conformés aux attentes de l'institution en réalisant à la maison la tâche demandée par le professeur, mais sans en avoir découvert l'objectif implicite (et pour cause : il est invisible) de la séance. Faute de réelle réflexion conceptuelle, ils auront toutes les peines du monde à recontextualiser le savoir lors de l'évaluation future. Enfin, en externalisant le savoir, ce dispositif pédagogique légitime et accroît l'individualisation des processus d'apprentissage : les élèves qui disposent de ressources extérieures à l'école percevront facilement les enjeux intellectuels invisibilisés par la vidéo et auront par conséquent tout le loisir d'approfondir les notions et mécanismes en classe. Les élèves d'origine populaire quant à eux devront se contenter d'exercices minimalistes en classe afin de revenir sur le contenu de la vidéo dont ils n'ont pas saisi les enjeux. On le voit, la pédagogie inversée incarne magnifiquement le triptyque invisibilisation / ludification / externalisation du savoir, source d'inégalités face aux apprentissages.

Dans ce contexte, on oublie souvent l'essentiel : les besoins des élèves. Ils sont pourtant les premiers demandeurs d'un cours structuré, problématisé, qui met à mal leurs idées reçues et qui leur permet d'anticiper les exigences de l'évaluation. Confrontés aux malentendus que produisent les pédagogies innovantes, il n'est pas rare de voir émerger des revendications parfois vives de la part d'élèves qui ne voient pas où l'enseignant veut en venir, et qui réclament ouvertement le retour de la bonne vieille "synthèse de cours"<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Une publicité pour... la CASDEN va même jusqu'à en vanter les mérites : <https://youtu.be/x3-xPqFzDBw>

<sup>20</sup> A. Beitone et M. Osenda (2017), "La pédagogie inversée, une pédagogie archaïque", <http://skhole.fr/la-pedagogie-inversee-une-pedagogie-archaïque-par-alain-beitone-et-margaux-osenda> ; C. Rodrigues (2015), "La pédagogie inversée en SES, une rhétorique réactionnaire", <http://eloge-des-ses.com/wp-content/uploads/2016/05/P%C3%A9dagogie-invers%C3%A9e-juin-2015-Rodrigues.pdf> ; P. Devin (2016), "Les leures de la classe inversée", <https://blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/130216/les-leures-de-la-classe-inversee>.

<sup>21</sup> En sciences économiques et sociales comme en histoire-géographie c'est souvent la correction des exercices sur documents qui fait office de cours.

On est en définitive face à une double et cruelle ironie pour les thuriféraires des pédagogies innovantes : non seulement elles handicapent considérablement les élèves défavorisés (qu'elles sont censées aider), mais elles permettent aussi le retour en force du mal absolu : le cours magistral (qu'elles vouent aux gémonies).

Il existe aujourd'hui une alliance idéologique objective entre les libéraux des deux rives dont l'objectif à moyen terme est la marchandisation du savoir. Sous couvert de "progressisme" ou de "modernisme" ce sont en effet souvent les mêmes qui souhaitent à la fois l'autonomie (et donc la mise en concurrence) des établissements, le développement de projets éducatifs locaux et la généralisation de l'innovation pédagogique dans tout le système éducatif. Le débat sur l'école démontre plus que jamais à quel point libéraux économiques et libéraux culturels s'entendent comme larrons en foire<sup>22</sup>.

Les premiers (historiquement plutôt situés à droite), se positionnent clairement pour une régulation marchande du système éducatif, sans qu'il soit nécessaire d'aller jusqu'à sa privatisation. Pour cela, les établissements doivent pouvoir proposer leur propre offre éducative, recruter eux-mêmes leur personnel, proposer des projets et contenus pédagogiques autonomes, spécifiques, alternatifs et décentralisés.

Les seconds (socio-démocrates de gauche) ne jurent que par l'innovation pédagogique, l'horizontalité, l'interdisciplinarité et l'approche par compétences. Autonomie des établissements et innovation pédagogique apparaissent dans ces conditions parfaitement complémentaires car intrinsèquement liés sur le plan idéologique et politique. L'alliance entre l'IFRAP et Terra Nova. Le mariage entre Alain Madelin et François Dubet.

Cette logique concurrentielle dérégulée produira de fortes inégalités à la fois entre établissements et entre élèves. Inégalités entre établissements car là où certains construiront des projets pédagogiques ambitieux (accès au savoir émancipateur, aptitude à la pensée abstraite, pédagogie résolument explicite), d'autres tireront leurs objectifs cognitifs à la baisse et proposeront des contenus alternatifs beaucoup moins exigeants<sup>23</sup> : approche par compétences, "éducatifs à"<sup>24</sup>, classe inversée, pédagogie invisible.

Inégalités entre élèves car ceux issus de milieux favorisés, mieux informés, se dirigeront naturellement vers les établissements les plus ambitieux, là où ceux issus de milieux populaires soit seront leurrés par les projets où l'on privilégie le "concret", soit seront bien obligés de prendre ce qui reste : les établissements déficitaristes.

Concurrence et régulation par le marché au détriment de l'égalité et de la démocratisation de l'accès au savoir. Entre-soi au détriment de la mixité sociale.

---

<sup>22</sup> Sur les liens entre libéralisme économique et libéralisme culturel, on pourra se référer aux analyses de Jean-Claude Michéa (dont *L'Empire du moindre mal* : essai sur la civilisation libérale, Climats, Champs-Flammarion, 2010). Voir ce rapport de Terra Nova de mai 2016 "Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative" <http://tnova.fr/rapports/que-doit-on-apprendre-a-l-ecole-savoirs-scolaires-et-politique-educative>, et sa critique par Alain Beitone en mars 2017 "Que doit-on apprendre à l'école ? Notes sur un rapport de Terra Nova", <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article252>.

<sup>23</sup> "Les notes obtenues au bac français en fonction du type d'enseignant sont très suggestives. Chez les élèves de familles ouvrières, la proportion de notes médiocres est de 31% lorsque l'enseignant appartient au groupe des "modernistes" qui veulent adapter leurs élèves à leurs futurs emplois, et celui des "libertaires" qui s'intéressent surtout à l'épanouissement psychique et affectif de leurs élèves. Cette proportion tombe à 22% lorsque l'enseignant appartient à la catégorie des "élitistes" attachés à la qualité de leur enseignement, indiquant que l'ambition des contenus est toujours rentable, alors même qu'ici les enseignants se désintéressent de la façon dont les élèves faibles pourront suivre. Cette part n'est plus que de 11% pour les enseignants "démocrates" ceux qui visent la meilleure maîtrise de la langue écrite pour tous, et associent le souci des moyens à celui de la qualité des contenus", J.P Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle, Changer de paradigme pédagogique*, La Dispute, Coll. L'enjeu scolaire, 2016, p. 82 à 84.

<sup>24</sup> A. Beitone (2014), "Educatifs à... Ya basta !" <http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone>



Ce double processus pourra éventuellement être complété et renforcé par le déploiement sur tout le territoire des écoles privées hors contrat<sup>25</sup>. La boucle est bouclée.

## Conclusion

*"Oui, l'école peut contribuer dans son ordre propre à réduire les inégalités face à la culture scolaire en ne cédant pas aux charmes du spontanéisme, du romantisme, en s'efforçant d'explicitier l'implicite, et en réfléchissant à tout ce que cachent comme non-dits ou comme présumés les demandes et injonctions scolaires les plus banales"*<sup>26</sup>.

Le constat est implacable : les pédagogies innovantes ont échoué. Non seulement elles ne facilitent pas l'accès au savoir, mais elles lui font même bien souvent obstacle. Parce qu'elles confondent activités observables avec activités cognitives, elles ont donc bien, malgré elles, contribué à la baisse du niveau des élèves et au creusement des inégalités face aux apprentissages.

Mais, pour des raisons idéologiques et politiques, ses fidèles ne voient pas (ou font semblant de ne pas voir) les malentendus sociocognitifs qu'elles créent chez les élèves dont la culture d'origine est éloignée de la culture scolaire. Pire encore, on entend parfois que face aux échecs récurrents des pédagogies nouvelles il faut... développer et approfondir encore les pédagogies nouvelles<sup>27</sup>.

Pour autant, il n'est pas question de revenir à un quelconque passé mythifié en remettant le cours magistral, source de passivité intellectuelle, au cœur du processus d'apprentissage<sup>28</sup>. Il apparaît urgent en revanche d'accroître le caractère explicite et visible des démarches innovantes dans le cadre d'un enseignement toujours plus structuré, progressif et guidé.

C'est donc bien le rapport au savoir dans la classe qu'il faut réinterroger : classification entre savoirs scolaires et extra-scolaires<sup>29</sup>, primat de l'enjeu cognitif sur la tâche à réaliser, pari sur l'éducabilité universelle entre tous les élèves. Face au dogme, cela suppose d'abord et avant tout qu'on puisse "dire ce que l'on voit" et "ce qui est plus difficile, voir ce que l'on voit" (Péguy).

Dire et voir que faire ne signifie pas apprendre.

Dire et voir que motiver ne signifie pas expliciter.

Dire et voir que découvrir ne signifie pas s'approprier.

Dire et voir qu'innover n'est pas démocratiser.

---

<sup>25</sup> A. Chevarin (2017), "Ecoles privées hors contrat contre l'école publique", [https://www.questionsdeclasses.org/spip.php?page=forum&id\\_article=4294](https://www.questionsdeclasses.org/spip.php?page=forum&id_article=4294)

<sup>26</sup> Bernard Lahire, Communication au Colloque "Défendre et transformer l'école pour tous", octobre 1997.

<sup>27</sup> Cette habileté rhétorique est bien connue : le stalinisme ne fonctionne pas il faut donc améliorer et approfondir le stalinisme ; les politiques d'austérité ne fonctionnent pas il faut donc accentuer l'austérité ; l'intégration européenne ne fonctionne pas il faut donc aller vers plus de fédéralisme, etc.

<sup>28</sup> Sur le site Démocratisation scolaire, Olivier Mottint ("Faut-il renoncer aux pédagogies actives ?", 2018) explique de façon très percutante pourquoi il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain, <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article287>

<sup>29</sup> M. Osenda et C. Rodrigues (2018), "Classification des savoirs et apprentissages en SES : quels enjeux pour l'école ?", <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-classification-des-savoirs-et-apprentissages-en-ses-N-15621-24027.pdf>

## Annexe. Sigles employés

REP : Réseau d'éducation prioritaire

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

ESPE : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

PAF : Plan académique de formation des personnels

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

SES : Sciences économiques et sociales

IFRAP : Fondation pour la recherche sur les administrations et les politiques publiques

☐ Cette entrée a été publiée par Auteur Invité le 5 juin 2018 dans Diaporama, École, Revue et indexée avec école, enseignement, pédagogie.

☐ Pour citer cet article :

URL : <http://www.mezetulle.fr/les-pedagogies-innovantes-heurts-et-malheurs-par-sd/> "Les pédagogies innovantes : heurts et malheurs", par Sébastien Duffort, Mezetulle, 5 juin 2018

☐ A propos de Auteur Invité : Ensemble d'articles écrits par des auteurs qui ont bien voulu confier un texte à Mezetulle sans pour autant y publier régulièrement. On y trouve aussi quelques textes repris d'autres sites.

[Voir tous les articles de Auteur Invité](#)