

# *insegnare educare*

## *évolution*

### DE L'ÉLÈVE À L'ÉTUDIANT...

Olivier Maulini, Aline Meyer, Cynthia Mugnier

...ou comment le pouvoir d'apprendre  
vient aux enfants

**O**n vient à l'école pour grandir. C'est pour cela qu'on dit *élève* en français, *allievo* en italien ou *pupil* en anglais pour parler d'un enfant scolarisé : ce petit être inachevé accède peu à peu à l'autonomie en montant dans les degrés, en s'élevant peu à peu (et littéralement) au niveau du savoir de ses professeurs. Arrivé au sommet, il entre - comme ses maîtres avant lui - dans le cercle réduit des *étudiants* (*students, studenti*) : il intègre l'élite des écoliers, la frange d'une génération devenue assez compétente pour apprendre sans être chaperonnée. Il est connu que les diplômés des hautes écoles sont formés pour observer et diriger le monde dans lequel ils vont entrer et furtivement s'y *insérer*.

C'est ce que savaient, mais dénonçaient aussi déjà, les enfants du village toscan de Barbiana (1967, p. 46-50) : en vérité, tous les élèves ne s'élèvent pas de la même

façon ; il ne suffit pas de les ranger tous au pied d'une estrade pour que chacun accède, en bout de course et par son mérite personnel, au droit d'étudier. « *L'enseignement ne connaît qu'un seul problème, écrivaient les disciples de Don Lorenzo Milani dans leur 'Lettre à une maîtresse d'école' : les élèves qu'il perd. Votre 'école obligatoire' en perd en chemin des milliers par an. À ce stade, les seuls incompetents, c'est vous [les enseignants] puisque vous les perdez et que vous ne revenez même pas sur vos pas pour les chercher.* » En dessinant la pyramide de la sélection scolaire - beaucoup d'élèves en bas, peu d'étudiants en haut - les écoliers de Barbiana cherchaient à produire « *un symbole qui accroche bien l'œil* », capable de démontrer par l'image que l'émancipation promise par l'instruction publique ne s'opère pas en réalité : « *si on remonte à partir de l'école primaire, on dirait que la pyramide a été taillée à coup de hache ; à chaque coup, c'est un gosse qui va travailler avant d'être égal* ». Quarante ans plus tard, l'accès aux études longues s'est démocratisé : pas forcément la conviction que cela suffit à réduire les inégalités (Duru-Bellat, 2009).

#### TOUS À L'UNIVERSITÉ ?

Ce constat amer n'est pas neuf. Mais l'avis des intéressés, en l'occurrence un groupe d'élèves s'affirmant eux-mêmes *recalés* par un système injuste, peut, à la fois, continuer de nous concerner et désigner une voie à suivre pour ceux d'entre nous qui pensent que l'école obligatoire devrait s'efforcer de concilier, plutôt qu'opposer, les deux soucis complémentaires d'éduquer autrui (étymologiquement : le *faire sortir* de sa condition) et de l'intégrer socialement (le *faire entrer* dans sa culture d'adoption) (Bruner, 1996).

Car les débats sur notre tradition de sélection par éliminations successives posent désormais à l'école, dans toutes les démocraties, d'une part une bonne, d'autre part une mauvaise question.

La mauvaise d'abord : postuler l'éducabilité des élèves est certes nécessaire pour exercer efficacement le métier d'enseignant (Felouzis, 1997), mais les sceptiques de la démocratisation des études demanderont tôt ou tard aux optimistes s'ils veulent vraiment « *envoyer tout le monde à*



*l'Université ?* » Autrement dit, et selon l'expression populaire : tous les élèves sont-ils vraiment *faits* pour étudier ?

La bonne question ensuite : si la réponse à l'interpellation précédente est bien sûr *non*, est-ce parce que la compétence d'étudier devrait être réservée à une minorité (et qu'il faut donc trier dès le départ les élèves qui aiment réfléchir et ceux qui préfèrent agir), ou parce qu'il vaudrait mieux repenser globalement les rapports entre l'activité d'étude (qui peut être universitaire ou non) et les autres pratiques sociales (qui pourraient toutes nécessiter et des savoirs formels, et de l'estime pour le sens pratique et l'action) ? « Une école qui sélectionne détruit la culture ; aux pauvres elle enlève les moyens d'expression, aux riches elle enlève la connaissance des choses », expliquaient encore les enfants de Barbiana. Car si l'étude, hors des urgences du monde, est un privilège c'est aussi un danger : comment se parler dans une société isolant les questions existentielles, d'une part des classes populaires évincées du débat d'idées, d'autre part d'une élite d'entrepreneurs s'en remettant aveuglément à la « vérité des marchés » ?

Le problème essentiel de nos démocraties, désormais problématisées (Fabre, 2011), serait ainsi moins de hisser plus d'élèves jusqu'à l'ancien statut d'étudiant que de *changer de problème* en réformant progressivement la division du travail entre penseurs et exécutants. Toute activité collective, exigeant à la fois des ressources théoriques et pragmatiques, donc l'agriculture, l'industrie, la technologie, l'art, le droit, la finance, la santé, le travail social, et même l'enseignement, ne devrait plus être hiérarchi-

sée (les appels à *revaloriser* les métiers manuels ne faisant que noyer le poisson). Elles devraient toutes être reconnues, y compris matériellement, dans leur utilité sociale et leur contribution au génie de l'humanité.

Cela passe par une organisation moins rigide et linéaire de l'offre éducative, la pluralisation des critères d'excellence, le développement de formations qualifiantes tout au long de la vie, donc par une profonde remise en cause de l'attribution actuelle des bonnes et des mauvaises places *via* une seule et même course à l'échalote en direction des écoles doctorales (De Gaulejac & Taboada-Léonetti, 1997 ; Maulini & Montandon, 2005). Mais cela se double d'un rééquilibrage *interne* aux pratiques pédagogiques, par lequel le pouvoir d'étudier serait donné d'emblée à tous les élèves, donc sollicité par les situations d'apprentissage dès le début de la scolarité.

### CHERCHER À SAVOIR, MÉTHODIQUEMENT

Car qu'est-ce que l'étude ? Ce n'est pas le simple loisir d'écouter des savants professer. C'est, selon le dictionnaire, l'« application méthodique de l'esprit, cherchant à comprendre et à apprendre quelque chose » ([atilf.atilf.fr](http://atilf.atilf.fr)). Étudier, c'est apprendre, en somme, de manière autonome, d'abord parce qu'on *cherche* activement le savoir (sans attendre qu'il nous tombe du ciel), ensuite parce qu'on sait le faire *méthodiquement* (c'est-à-dire avec rigueur, pas seulement avec plaisir et spontanéité). En ce sens, il n'y a pas d'âge pour *s'extraire* de l'apprentissage sur le tas,

pas de temps à perdre pour *systématiquement s'efforcer* de comprendre le monde dans lequel nous sommes plongés, pas de prérequis pour *secondariser* les pratiques humaines qui nous ont premièrement socialisés. Agir lucidement et interroger notre action sont bien les deux faces d'un même « *parti pris pour la raison* » (Habermas, 1973). À quoi bon venir à l'école si l'on n'y trouve pas les moyens concrets de penser librement, donc de se libérer des allants-de-soi propres à chacune de nos (pré)occupations ?

En se demandant si l'école prépare ou pas à la vie, Perrenoud (2011) dresse la liste des pratiques sociales auxquelles chaque citoyen est nécessairement confronté aujourd'hui dans son existence. Il en déduit douze compétences-clefs, toutes à l'interface de l'action (sens pratique) et de la réflexion (savoirs théoriques) :

1. savoir se défendre contre les dépendances, que ce soit à l'égard de substances (alcool, tabac, drogue, médicaments), de technologies, de personnes, de croyances, de mouvements sectaires ou des médias de propagande ou de publicité ;
2. savoir construire, faire évoluer des relations de tous genres avec d'autres personnes, semblables ou différentes ; savoir y mettre fin, s'il y a lieu, de manière *civilisée* ;
3. savoir préserver son *capital santé* en mesurant les risques liés à un mode d'alimentation, à un mode de vie, à la pratique intensive de certains sports, à l'exposition à des maladies contagieuses, dont les MST ;
4. savoir s'orienter dans le monde du travail, sur le marché de l'emploi, mais aussi à l'intérieur des entreprises et dans diverses communautés de pratique ;
5. savoir défendre ses droits, dans tous les domaines où ils sont menacés, savoir se protéger de l'exploitation, de la spoliation, des injustices, du harcèlement, de la discrimination, des pressions, des chantages, des ingérences dans sa vie privée ;
6. savoir trouver sa place dans une action collective, savoir se faire entendre, négocier des compromis, construire des stratégies ; savoir prendre et assumer des responsabilités, un leadership ;
7. savoir identifier les lois, les valeurs, les principes éthiques, les règles, les coutumes en vigueur là où on vit, travaille et agit, savoir trouver la bonne distance à cet univers normatif, le juste compromis entre son intérêt personnel et le bien commun ;
8. savoir préserver son autonomie (physique, pratique, psychologique, intellectuelle, praxéologique, spirituelle, morale) dans divers cadres, la faire reconnaître, la maintenir sans la payer au prix fort de la marginalisation ou du conflit permanent avec les autres ou les institutions ;
9. savoir apprendre rapidement comment se comporter face aux administrations, à la justice, aux assurances, au système bancaire, aux instances régissant le logement, le crédit et l'emploi ;

10. savoir anticiper, construire des projets et des stratégies, se donner une représentation de ce qu'on voudrait devenir dans les années qui suivent et des conditions à satisfaire pour y parvenir ;

11. savoir prendre une position personnelle dans les grands débats contemporains, qu'il s'agisse de rapports Nord-Sud, de mondialisation, de développement durable, d'énergie, de contrôle des institutions financières, d'industries agroalimentaires ou pharmaceutiques, d'ingénierie génétique, de fiscalité, de droit de la famille, etc ;

12. savoir construire du sens, une identité, une appartenance, une métaphysique, des valeurs personnelles sans avoir besoin de mépriser, d'exclure ou d'agresser les autres.

Voilà un sacré programme qui peut se discuter, mais dont la principale fonction, selon Perrenoud lui-même, est moins de répondre à tout que de poser la question de ce qui devrait impérativement s'enseigner. Aucune compétence n'est ici à option. Un écolier peut choisir de devenir plus tard chirurgien ou banquier, avocat ou cuisinier. Aucun ne pourra se passer de prendre soin de sa santé, de son argent, de ses droits ou de son besoin de s'alimenter. Tous pourraient mener un jour, pourquoi pas, une grève de la faim, une campagne de désobéissance civile, une fronde anticapitaliste ou contre la vaccination des enfants, mais un activiste intelligent ne peut se priver utilement que de ce dont il connaît les tenants et les aboutissants (Gandhi faisait pression sur l'occupant anglais en maîtrisant parfaitement ses méthodes de privation...).

Universaliser les moyens d'accès à l'universel (Bourdieu, 1997) peut sembler une douce utopie à une époque de repli sur les égoïsmes et les identités. Mais justement : puisque nous savons que la démocratie est le contraire



de la perfection, ne faut-il pas admettre que les conflits d'intérêts et d'idées sont définitivement notre lot, que la mission de l'école n'est pas de les nier, mais de préparer au contraire chaque élève à agir en conscience, donc en connaissance de cause, dans cet environnement ? Le nouveau plan d'études romand stipule par exemple que l'enseignement obligatoire doit développer la « *remise en question* », le « *sens critique* » et la « *pensée divergente* », conditions de compétences réflexives, elles-mêmes conditions de l'autonomie du sujet. Ce qui nous ramène à Don Lorenzo Milani, aux enfants de Barbiana et à leur usage méthodique de la lecture et des statistiques pour enquêter sur la société, les rapports de pouvoir, l'accès aux richesses matérielles et culturelles, le rôle de l'école dans la production des inégalités : une manière *quasi révolutionnaire* de penser la pédagogie.

## L'ÉLÈVE ÉTUDIANT, QUASI RÉVOLUTION

Pourquoi *quasi*, et pourquoi *révolutionnaire* ? On connaît la fameuse, mais fatigante, controverse sur la supposée « *révolution copernicienne* » proclamée par l'Éducation Nouvelle (Ottavi, 2005). Au début, le maître et son savoir étaient au centre ; puis vinrent Rousseau, Claparède et Freinet et c'est autour de l'élève et de ses apprentissages que devrait désormais tourner l'enseignement. Jadis, on instruisait la classe en l'interrogeant par l'artefact directif du cours dialogué ; aujourd'hui, on la plongerait dans des situations, des activités, des projets, afin que chaque leçon, dixit cette fois Dewey, devienne une réponse sans contrainte à une vraie question (Maulini, 2005). C'est en promenant et en perdant Émile et ses camarades dans les bois qu'on cherchera par exemple à « *donner du sens* » à une leçon sur les points cardinaux dont l'étude en chambre les laissait froids auparavant.

Ce retournement rousseauiste est-il la panacée ou un danger pour l'intention d'enseigner ? C'est ce que les pamphlétaires ont toujours voulu trancher. Mais la révolution a-t-elle simplement eu lieu, en est-elle une, est-elle la bonne façon de penser ? Voilà des soucis d'un autre ordre qui questionnent la première question et nous invitent à la dépasser. Ici, la pédagogie de Barbiana peut nous aider. Elle est quasi révolutionnaire parce qu'elle fait plus et moins que renverser la thèse de la révolution : elle fait plus parce que le questionnement des élèves passe, chez Don Lorenzo Milani, du statut d'accessoire à celui de levier essentiel de leurs apprentissages ; et elle fait moins parce que la direction des opérations, loin de dépendre de la curiosité spontanée des écoliers, est assumée par un maître qui leur refuse la promenade, les assigne à résidence et les contraint à s'interroger. Le guidage s'est déplacé d'un cran, et demande d'autres compétences à l'enseignant (Maulini, 2010).

Car Don Lorenzo était une première fois iconoclaste lorsqu'il remplaçait la leçon magistrale par la lecture des jour-

naux, l'écriture de manifestes et une instruction activement recherchée par les élèves en réponse aux besoins de leurs enquêtes (**premier renversement**). Mais il l'était plus encore en exigeant la curiosité de ses apprentis enquêteurs, en menaçant de « *donner des coups de pied* » à ceux qui ne faisaient pas l'effort de se questionner (**seconde innovation**) (Kleindienst, 1994). Dans ce genre particulier de formation, où les élèves sont traités avant l'heure comme des étudiants se forgeant méthodiquement leur opinion, le sens des questions est bien inversé ; pas celui de la directivité ! Le pouvoir du maître est sans complexe, parce qu'il veut donner aux élèves le pouvoir de s'en passer, donc de le contester. Critiquer sa maîtresse d'école ne sonne plus comme la fin du projet d'enseigner : c'est bien plutôt son ambition, son dessein, bref, sa finalité, celle que les maîtres, les premiers, n'ont jamais fini de viser.

## Bibliographie

- P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Seuil, Paris, 2003.
- J. S. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, Paris, 1996.
- V. De Gaulejac, I. Taboada-Léonetti, *La lutte des places*, Desclée de Brouwer, Paris, 1997.
- M. Duru-Bellat, *Le mérite contre la justice*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 2009.
- M. Fabre, *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, PUF, Paris, 2011.
- G. Felouzis, *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*, PUF, Paris, 1997.
- J. Habermas, *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*, Payot, Paris, 1973/1978.
- B. Kleindienst, *Adieu Barbiana* [Film documentaire], La Sept/Arte, Paris, 1994.
- O. Maulini, *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, ESF, Paris, 2005.
- O. Maulini, "I docenti e i quadri di riferimento per le competenze: è possibile conciliare lo sviluppo della professione e la tutela dei docenti?", in *Scuola Ticinese*, 299, p. 6-9. Consulté le 27.10.2011 sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0911-it.pdf>, 2010.
- O. Maulini, & C. Montandon, (ed.), *Les formes de l'éducation. Variété et variations*, De Boeck, Collection Raisons éducatives, Bruxelles, 2005.
- D. Ottavi, « La 'révolution copernicienne' de la pédagogie », in *Le Télémaque*, 2 (28), p. 19-24. Consulté le 27.10.2011 sur [www.cairn.info/revue-le-telemaque-2005-2-page-19.htm](http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2005-2-page-19.htm), 2005.
- Ph. Perrenoud, *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner des savoirs ?*, ESF, Paris, 2011.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

Olivier Maulini, Aline Meyer, Cynthia Mugnier - Professeurs à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.