

Offensive du libéralisme scolaire, au nom de la modernité et de la santé...

Nico Hirtt, Président de l'Appel pour une école démocratique

Une large coalition d'experts auto-proclamés, de pédagogues aventureux et d'économistes bien-pensants a profité de la crise du Coronavirus et de la fermeture subséquente des établissements d'enseignement pour avancer des pièces maîtresses du libéralisme sur l'échiquier des débats éducatifs : l'enseignement digital à distance, l'hybridation et la « classe inversée ». Dans cet article, nous analysons ces stratégies sous trois angles : celui de la transmission du savoir, celui de l'équité sociale et celui du contexte économique sous-jacent.

Sur le terrain, le confinement résultant de la COVID-19 a permis aux professeurs de constater, dans leur grande majorité, ce qu'ils pressentaient depuis longtemps : l'enseignement à distance et l'auto-apprentissage à domicile, notamment via les technologies digitales de communication, ne peuvent être, au mieux, que des pis-aller imposés par des circonstances exceptionnelles ou un complément occasionnel à l'enseignement « présentiel ». Les immenses efforts consentis par beaucoup d'entre eux pour maintenir une relation pédagogique avec leurs élèves ou étudiants, que ce soit par mail, par visioconférence ou au moyen d'une plate-forme dédiée au *e-learning*, n'auront en effet pas empêché la rupture du lien social, l'avalanche de décrochages et le creusement des inégalités sociales.

Selon les partisans du numérique éducatif, la responsabilité de ce triste bilan serait à chercher dans le manque de moyens informatiques dont disposent les établissements et dans le déficit de formation à l'usage correct de ces technologies par les enseignants. Pour le MESRI (ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation) comme pour tous les défenseurs d'une prétendue « modernité éducative », il fallait profiter pleinement de la crise pour accélérer la transformation pédagogique.

Classe inversée

Les conditions et habitudes nouvelles qui se sont développées avant et pendant le confinement commencent également, désormais, à favoriser la promotion d'une autre doctrine à la mode : celle de la « classe inversée » ou « pédagogie inversée ». Une autre ? Pas vraiment, car une symbiose naturelle semble s'être développée entre cette pédagogie et les stratégies de digitalisation de l'enseignement.

Le principe de la classe inversée repose sur l'idée qu'il serait inutile de perdre son temps en classe à transmettre du savoir théorique : cela pourrait fort bien se faire à la maison, via une vidéo, un cours enregistré auquel on accède en ligne, un cours programmé, etc. Ainsi, le temps de présence en classe serait utilisé pour interroger, approfondir et mobiliser les savoirs que l'élève ou l'étudiant aurait préalablement étudiés seul, chez soi, probablement devant un écran d'ordinateur ou une tablette. Voici la définition que donne de cette pédagogie le « Service du Numérique Educatif » de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

« La classe inversée ou « flipped learning » consiste à inverser le concept traditionnel de la classe. La partie magistrale du cours est dispensée en utilisant les TICE (capsules vidéos, lectures personnelles, visites virtuelles, podcast ...). La découverte et l'apprentissage des savoirs se font hors classe, au rythme de l'élève alors que le temps de classe est consacré aux activités d'apprentissage actives, aux débats et aux discussions. On peut donc dire que la partie transmissive de l'enseignement se fait à distance, hors des murs de la classe alors que la partie « apprentissage » basée sur les activités, les interactions, les échanges avec l'enseignant, les autres élèves, se fait en présence, en classe. »¹

Ces prétentions de la « pédagogie inversée » dévoilent une double erreur — ou un double mensonge ? D'une part elles véhiculent une vision caricaturale du « concept traditionnel de la classe ». Mais d'autre part, en prétendant se distancier de ce concept traditionnel, elles le poussent paradoxalement jusqu'à sa forme la plus extrême.

À en croire l'auteur du texte ci-dessus, l'enseignant « traditionnel » ne ferait, en classe, que réciter des connaissances théoriques, face à des élèves ou étudiants en train d'écouter et d'enregistrer passivement son message. Il n'est sans doute pas exclu de dénicher quelques instituteurs ou professeurs sévissant de la sorte. Mais parmi nos collègues — et parmi les professeurs que j'ai eu le plaisir de subir il y a plus d'un demi-siècle — la plupart ne répondent pas à cette description méprisante. La « partie transmissive » de leurs cours n'est en effet pas faite que de... transmission ! Même durant les séances de travail dites « frontales » ou « *ex cathedra* », ils ménagent des pauses dans la « transmission », questionnent leurs élèves ou étudiants, les invitent à exprimer leurs doutes ou leurs étonnements, s'assurent qu'ils ont bien compris, suscitent leur curiosité par de petites digressions réelles ou simulées ; ils alternent les explications avec des questionnements, des interrogations, des dialogues, de petits problèmes ; ils suscitent des échanges avec les élèves ou étudiants et entre élèves ou étudiants, lisent la perplexité ou l'incompréhension dans leur regard.

En revanche, dans la classe inversée comme dans l'école numérique, c'est-à-dire lorsque « la partie transmissive de l'enseignement se fait à distance », celle-ci se réduit effectivement à l'écoute passive, par l'élève ou l'étudiant, d'un discours pré-enregistré. La communication à sens unique, que certains croient devoir dénoncer dans ce qu'ils nomment « l'enseignement traditionnel », se matérialise en réalité de la façon la plus radicale dans leur propre projet. Il suffirait, disent-ils, de bien « cerner les objectifs de la leçon », après quoi il n'y aurait plus qu'à « choisir la forme du travail hors classe : capsules vidéo, documentaires, visites virtuelles de sites ou musées, livres audio, podcast, livres, articles... vidéos existantes ou réalisées par l'enseignant. »²

Théorie et pratique

En vérité, la pédagogie inversée, mais aussi la pédagogie dite « d'approche par compétences », partagent avec la pédagogie « traditionnelle » — du moins dans l'acception caricaturale qu'ils en diffusent — une même vision réductrice de la relation entre théorie et pratique. À en croire ces trois conceptions, le savoir théorique serait une vulgaire « information » qu'il suffirait d'entendre de la bouche d'un professeur, de lire sur Wikipedia ou de découvrir dans une émission de « C'est pas sorcier », pour pouvoir l'assimiler. Il ne resterait ensuite qu'à utiliser ce savoir dans des exercices et des problèmes, que l'on fait en classe et/ou à domicile dans la vision dite « traditionnelle » ou en classe dans la conception « inversée ».

1 Hedwige D'Hoine, « Dossier TICE. La classe inversée : historique, principe et possibilités », enseignement.be, 2017

2 *ibid.*

Dans l'approche par compétences, on pose d'abord le problème (« mise en situation »), avant d'envoyer les élèves ou étudiants visionner une vidéo ou rechercher sur Wikipedia les éléments théoriques qui leur manquent pour en venir à bout. Dans un cas comme dans l'autre, on affirme que la théorie ne prend sens que dans la mesure où elle sert la pratique.

Or, que ce soit sur le plan pédagogique ou sur le plan épistémologique — c'est-à-dire dans la production et la validation du savoir — la relation entre théorie et pratique est en réalité beaucoup plus complexe. Dans le processus de développement des connaissances, la pratique est d'abord à l'origine de connaissances « empiriques », c'est-à-dire simplement factuelles : en marchant, le randonneur découvre un gué permettant de traverser une rivière ; en jouant, l'enfant apprend que le hochet tombe au sol quand il le lâche ; en enquêtant dans les quartiers populaires ou en y travaillant, Marx et Engels découvrent les conditions de vie de la classe ouvrière...

Mais à force de pratiques récurrentes et d'accumulation de connaissances empiriques, celles-ci vont donner naissance à des questionnements dont la réponse relève de la théorie, c'est-à-dire d'une représentation abstraite tentant d'apporter une réponse universelle à des questions spécifiques : comment faire pour trouver plus rapidement un gué ? ; quelle est la loi générale décrivant la chute des corps ? ; pourquoi la classe ouvrière s'appauvrit-elle au XIXe siècle, malgré le formidable progrès technique du machinisme ?

Les réponses à de telles questions sont des théories. Elles sont le produit d'une démarche de construction abstraite, pouvant comporter des étapes de généralisation, de déduction, de conceptualisation, d'induction... On peut par exemple formuler l'idée selon laquelle les gués se trouveraient là où les rivières s'élargissent ; que les corps chuteraient d'autant plus vite qu'ils sont plus lourds ; que la machine, en augmentant la productivité du travail, devrait finir par enrichir tout le monde.

Mais la théorie se confronte ensuite à la pratique, à l'observation, engendrant des chocs, des contradictions qui nécessitent parfois une révision des conceptions existantes : pour avoir un gué, il faut que la rivière s'élargisse mais aussi que le courant y soit rapide, sinon on pourrait fort bien être en présence d'un lac profond ; en l'absence de frottement de l'air ou lorsque celui-ci est négligeable, tous les corps tombent suivant le même mouvement accéléré uniforme, peu importe leur masse ; en remplaçant le travail complexe par le travail simple et répétitif et en brisant les anciennes relations sociales qui liaient l'ouvrier qualifié à son patron, le machinisme a permis aux capitalistes du XIXe siècle d'augmenter l'exploitation de la classe ouvrière, causant son appauvrissement et non son enrichissement.

Ainsi, la pratique n'est pas seulement le but de la connaissance théorique. Elle est aussi la source de questionnements auxquels la théorie est appelée à répondre. Elle est encore à l'origine de savoirs empiriques dont l'accumulation finit par engendrer des savoirs « théoriques », abstraits. Elle produit des observations qui remettent en cause tout ou partie des théories existantes et nous contraignent à revoir nos conceptions. Elle est enfin le critère ultime et unique de validité de la connaissance théorique.

Ajoutons encore à tout cela que les théories existantes peuvent à leur tour engendrer de nouvelles théories. Les mathématiciens ne font rien d'autre depuis des siècles et des siècles ; la représentation théorique de l'action du frottement de l'air jointe à celle du mouvement accéléré par la pesanteur permet de construire une théorie plus correcte de la chute des corps ; l'analyse marxiste de l'exploitation ouvrière au XIXe siècle combinée à l'étude de l'impact des technologies de l'information et de la communication sur le travail au XXIe siècle per-

mettent de mieux appréhender la nature actuelle de cette exploitation ...et son effet indirect sur les politiques éducatives comme nous le verrons plus loin.

C'est tout ce processus de construction du savoir que le bon enseignant va s'efforcer de reproduire avec ses élèves ou étudiants. Cela n'implique pas forcément des pédagogies dites « actives », encore moins que l'enseignant s'efface et oublie son rôle de maître et de transmetteur de savoirs explicites. Mais cela suppose bien qu'il assure ce va et vient incessant entre théorie et pratique, cette confrontation répétée des conceptions de l'élève ou de l'étudiant avec l'observation et/ou avec d'autres théories. Bref, cela suppose une interaction prof-élève/étudiant qui constitue l'âme de la relation pédagogique. C'est justement cette relation, cette interaction, dont l'école ou l'université numérique prétend se passer ; ou que la classe inversée prétend reléguer au lendemain, alors qu'elle doit précisément être concomitante à la transmission du savoir ; qu'elle est la transmission réelle et efficace du savoir.

Entendons-nous. Il existe des vidéos éducatives passionnantes. Il existe des cours en ligne admirablement bien construits. Et il n'est certainement pas contre-indiqué d'amener petit à petit les élèves ou les étudiants à s'exercer à la maîtrise autonome de théories nouvelles. Le danger n'est pas dans l'utilisation occasionnelle du numérique ou des principes de classe inversée, mais dans leur érection au rang de principe pédagogique, de système. Car alors on n'est plus dans l'apprentissage de l'autonomie, mais dans l'abandon de notre mission pédagogique, du moins de ce qu'elle a de plus difficile et de plus important : construire du savoir.

D'où vient l'inégalité sociale éducative ?

Certains critiques de l'enseignement digital se focalisent sur le fait que l'accès socialement inégal aux machines serait générateur d'inégalité des chances dans les apprentissages. Ils n'ont pas tout à fait tort bien sûr. Dans les familles où chaque jeune dispose de son ordinateur personnel, il était assurément plus facile de se conformer aux instructions de l'apprentissage à distance durant le confinement que dans les familles où tous devaient partager un unique appareil ou, *a fortiori*, lorsqu'aucune connexion et aucun PC ou tablette n'était disponible.

Pourtant, s'il ne s'agissait que de cela, il suffirait de doter chacun d'une machine *ad hoc* et d'une connexion au réseau. Mais ce serait négliger d'autres facteurs générateurs d'iniquité³, plus importants que l'accès au *hardware* et dont l'effet se trouve exacerbé par l'enseignement numérique ou par la pédagogie inversée.

Tout d'abord, les conditions matérielles d'un travail d'étude autonome à domicile sont évidemment très inégales. Certains disposent d'une chambre individuelle pour travailler dans le calme, d'autres doivent s'installer sur la table d'une pièce commune, partagée avec des frères, des sœurs, des parents.

D'autre part, particulièrement dans l'enseignement scolaire, certains peuvent plus facilement ou plus efficacement faire appel à un adulte pour les aider dans l'étude à domicile. Lorsque l'institution éducative abandonne son rôle essentiel, à savoir la transmission active de savoirs via cette relation pédagogique dont je parlais plus haut, alors, plus que jamais, ne réussissent que ceux qui trouvent au dehors de cette institution l'encadrement individualisé, le soutien, l'attention, les réponses aux questions... dont chacun a besoin pour réussir. On se trompe lourdement si l'on espère réduire les inégalités en remplaçant les devoirs par de l'étude indi-

³ Je n'évoque ici que la dimension pédagogique des inégalités scolaires. Ces facteurs sont ceux qui produisent de l'inégalité durant les apprentissages. Par après, les facteurs structurels — orientation, marché scolaire — viennent démultiplier ces inégalités par des ségrégations sociales et académiques que nous avons longuement décrites par ailleurs.

viduelle sur la théorie : l'assistance d'une personne compétente est au moins aussi indispensable pour guider et accompagner l'apprenant dans la maîtrise conceptuelle de notions nouvelles que dans l'exercice de leur mise en œuvre, et ce que ce soit à l'école ou à l'université.

Les jeunes ne bénéficient pas « naturellement » d'un rapport positif au savoir ni aux exigences de discipline, de rigueur, d'effort que réclame le travail autonome, fut-ce sur un écran d'ordinateur. Sans doute la classe inversée et l'apprentissage à distance conviennent-ils assez bien aux jeunes issus des classes supérieures et moyennes, qui peuvent ainsi jouir d'un rythme de vie plus confortable, tout en bénéficiant à domicile de l'aide, de l'encadrement, du soutien éclairé dont les aura privés le système éducatif. Mais pour les jeunes des classes populaires, une éducation ambitieuse et réussie suppose le choix contraire. Les savoirs doivent se construire dans un dialogue constant entre le professeur et les élèves ou étudiants en multipliant les allusions à l'actualité, à la vie sociale, aux grands problèmes d'environnement et de société qui les préoccupent (ou afin qu'ils s'en préoccupent...). Il s'agit de saisir les opportunités qui se présentent, non pas avant ou après la « transmission » du savoir, mais justement au cours de ce travail, au moment où une question intéressante survient.

Au service des marchés

Pour comprendre le succès — au moins médiatique — de l'enseignement digital et de la classe inversée, il ne faut donc pas chercher du côté de la pédagogie. La vérité, c'est que ces doctrines arrivent à point nommé pour répondre aux nouvelles attentes éducatives du capitalisme.

Miné par les sur-capacités de production, le système économique mondial, à bout de souffle, peine à trouver des opportunités nouvelles de croissance. Ceci engendre tout d'abord un excédent de capitaux et donc une quête de nouveaux marchés dans laquelle l'éducation fait figure de cible privilégiée. D'où une première explication, toute élémentaire, du discours sur l'« indispensable virage numérique » d'un système éducatif convoité par les Gafam.⁴

D'autre part, l'exacerbation de la compétition économique et la tension permanente que le contexte économique impose aux finances publiques se conjuguent pour créer un environnement où l'enseignement est sommé de réduire ses coûts — ou à tout le moins d'en arrêter la croissance — et de se recentrer sur ses « priorités », à savoir ses missions au service de l'économie. Or, les attentes éducatives du monde économique ont elles aussi changé, notamment sous la pression de mutations dans le monde du travail.

Développons ce point.

L'instabilité économique jointe au rythme accéléré de l'innovation technologique réduit de plus en plus l'horizon de prévisibilité des marchés, des rapports techniques de production et donc des besoins en main d'œuvre et en formations. C'est pourquoi l'adaptabilité et la flexibilité des travailleurs sont désormais jugés plus importants que leurs qualifications. Il faut, dit le Conseil des ministres européens, « préparer les citoyens à être des apprenants motivés et autonomes (...) à même d'interpréter les exigences d'un marché du travail précaire, dans lequel les emplois ne durent plus toute une vie ». Ils doivent « prendre en main leur formation afin de maintenir leurs compétences à jour et de préserver leur valeur sur le marché du travail ».⁵

4 Acronyme des géants du Web : Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft

5 Conseil européen (2012b). Conclusions du Conseil du 26 novembre 2012 sur l'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise écono-

Autre conséquence : l'étirement, voire la polarisation des niveaux de formation requis sur le marché du travail. Pour les nombreux emplois dits « faiblement qualifiés », dont le volume explose dans les secteurs de services — vente au comptoir, accueil clients, travailleurs du *fast-food*, opérateurs de *call-center*, livreurs, emballeurs... —, le bagage intellectuel attendu se réduit à une exigence d'adaptabilité et à quelques « compétences de base » : compréhension à la lecture, communication élémentaire dans une ou deux langues étrangères, quelques notions de maths, de science et de technologie, une bonne dose d'aisance dans le champ numérique ainsi que quelques compétences relationnelles et sociales. L'OCDE est claire : « Tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la "nouvelle économie". En fait, la plupart ne le feront pas, de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin ».⁶

Les institutions d'enseignement doivent donc « se borner à doter les jeunes des bases qui leur permettront de développer par eux-mêmes leurs connaissances », ainsi que le souligne le service européen Eurydice.⁷

Les fractions les plus puissantes du Capital — les entreprises de pointe technologiques et les multinationales du secteur des services — exigent que le système éducatif se concentre davantage sur cette double mission : flexibilité et compétences de base universelles : qu'elle le fasse bien mais qu'elle ne cherche pas à en faire davantage. Il faut assurer que chacun atteigne un niveau convenable dans les bases communes à tous les emplois ou à une grande variété d'emplois, que chacun ait appris à se débrouiller seul face à des informations ou connaissances nouvelles. Car dès lors qu'elles sont partagées par tous, ces compétences ne doivent plus être reconnues comme des qualifications sur le marché du travail et peuvent donc être exigées de travailleurs payés au barème « non qualifié ». En revanche, il est inutile, aux yeux de ce Capital, de viser une scolarité commune plus ambitieuse. Pas besoin de grandes théories ou de littérature classique, pas besoin d'approfondir l'Histoire ou les sciences, pas besoin d'une vaste formation polytechnique ou humaniste : tout cela, on le dispensera chichement, en fonction des exigences précises d'emplois à plus haut niveau de qualification. Cette évolution concerne bien sûr l'enseignement primaire et secondaire. Mais même au niveau de l'université nous voyons poindre des formations bac+1, avec des compétences transversales et des compétences « spécifiques métiers », sans une qualification supérieure au bac. Ici encore, l'objectif est clairement de préparer des travailleurs flexibles, pour des métiers peu qualifiés, entre autres par un découpage des diplômes en blocs de compétences.

En encourageant l'individualisation des apprentissages et en accordant davantage de temps et d'importance à la capacité d'utiliser des savoirs (compétence) qu'à leur maîtrise conceptuelle (théorie), le triplé enseignement numérique, pédagogie inversée et approche par compétences répond parfaitement à ces exigences de réduction des coûts, de flexibilité et de recentrage sur les besoins de l'économie.

Conclusions

Les critiques que nous devons adresser aux doctrines éducatives qui ont le vent en poupe à l'ère de « l'hybridation » — comme l'enseignement digital à distance, la classe inversée ou l'approche par compétences — s'avèrent être précisément leurs points forts lorsqu'on les éva-

mique, à la croissance et à l'emploi.

6 OCDE (2001). L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?

7 Cellule Eurydice de la Commission européenne (1997)

lue à l'aune du productivisme et de l'utilitarisme économique. En reléguant au second plan la transmission du savoir, en décrivant ses formes théoriques les plus abstraites, en privilégiant la compétence — c'est-à-dire la « capacité de mobiliser des savoirs nouveaux en vue de mener à bien une tâche inédite » — , l'étude « autonome » et les approches « individualisées », toutes ces doctrines répondent précisément aux exigences de flexibilité. Le remplacement du professeur transmetteur de savoir par un « maître ignorant », accompagnateur des « apprentissages autonomes » de ses élèves ou étudiants, ou par un logiciel éducatif, répond aussi aux exigences de réduction des coûts d'un enseignement de masse. Quant aux inégalités sociales croissantes que ces mutations ne manquent pas de générer, celles-ci ne sont en rien un signe de dysfonctionnement de l'institution, mais au contraire la preuve de sa parfaite adéquation avec la polarisation croissante du marché du travail.

Ainsi tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes.

Nico Hirtt,
Appel pour une école démocratique,
juillet 2020

Cet article est une version retravaillée d'une video-conférence assurée le 30 juin 2020 par l'auteur, à l'initiative du Parti de la Gauche Européenne (PGE)

Pédagogie « traditionnelle »

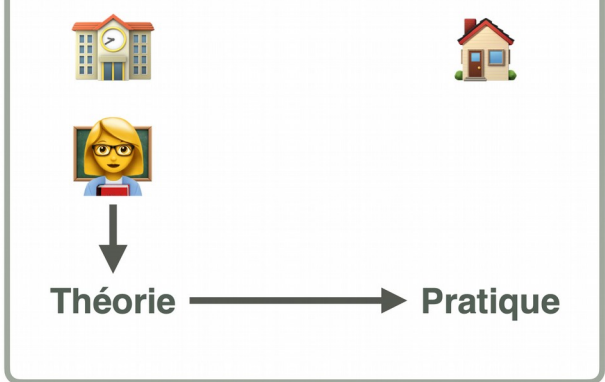


Figure 1

Pédagogie « inversée »

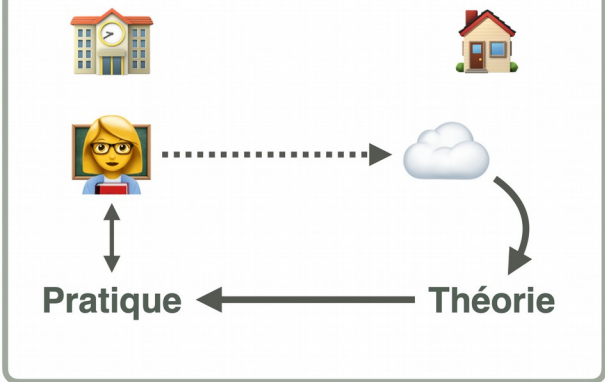


Figure 2

Approche par compétences

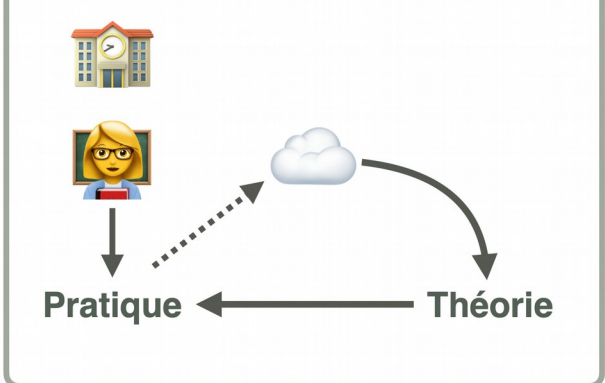


Figure 3

Construction du savoir

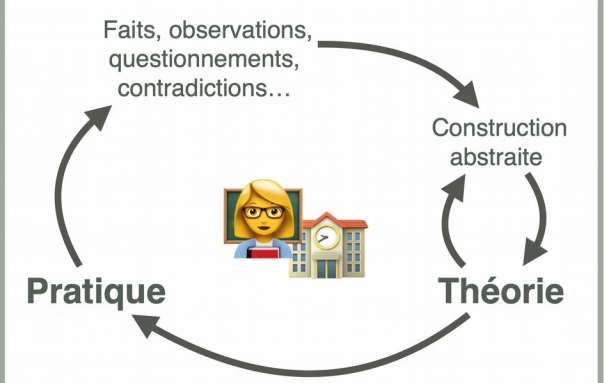
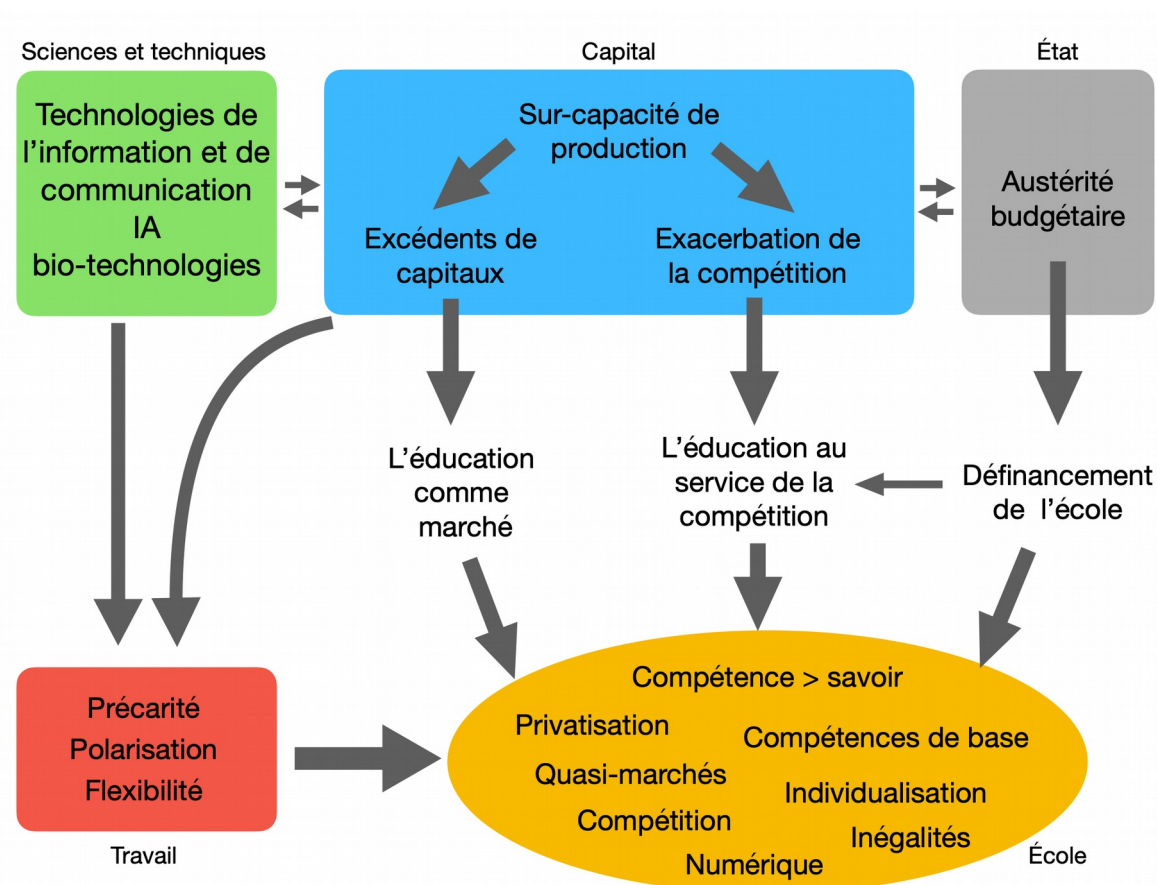


Figure 4

Dans la vision caricaturale de la pédagogie « traditionnelle » (figure 1), la théorie est simplement énoncée par l'enseignant en classe. Ensuite l'élève applique les savoirs sur des exercices et problèmes à la maison. La pédagogie inversée (figure 2) renverse ce processus : l'élève étudie la théorie à la maison (typiquement via des documents sur Internet préparés par l'enseignant) et le travail en classe consiste à mettre en oeuvre ces savoirs sous le contrôle et avec l'aide de l'enseignant. Dans l'approche par compétences (figure 3) la différence principale réside dans le fait que l'enseignant commence par poser un problème pratique. Pour le résoudre, l'élève doit alors rechercher (par exemple sur internet) les éléments théoriques qui lui font défaut. La caractéristique commune de ces trois démarches, est qu'elles considèrent la théorie comme une simple information, qu'il suffit de communiquer ou d'aller chercher sur internet. Quant à la relation théorie-pratique, elle y est purement utilitariste : la théorie sert la pratique.

Dans le processus réel de production du savoir (figure 4) la relation théorie-pratique est cyclique : la pratique produit des observations factuelles, des questionnements, des contradictions avec ce que l'on croyait établi. Tout cela, ainsi que les théories déjà connues, alimente un processus d'abstraction — généralisations, formulation de concepts, déductions, inductions — qui produit du savoir théorique. Ensuite, sa mise en oeuvre ou sa vérification dans la pratique produisent de nouvelles observations, de nouveaux questionnements, de nouvelles contradictions. Et ainsi de suite. Toute bonne pédagogie



— qu'elle soit « frontale » ou « active », peu importe — reproduit, d'une façon ou d'une autre, ce cycle théorie-pratique. L'enseignant y joue un rôle central en mettant en évidence les observations et contradictions essentielles, en stimulant les questionnements, en dirigeant le processus d'abstraction et en explicitant les concepts théoriques.