

# Ecole numérique et classe inversée : deux Virus de Troie du libéralisme scolaire

**Une large coalition d'experts auto-proclamés, de pédagogues aventureux et d'économistes bien-pensants ont profité de la crise du Coronavirus et de la fermeture subséquente des écoles pour avancer deux pièces maîtresses du libéralisme sur l'échiquier des débats scolaires. À savoir : l'école numérique et la « classe inversée ». Dans cet article nous analysons ces deux stratégies sous trois angles : celui de la transmission du savoir, celui des inégalités scolaires et celui du contexte économique sous-jacent à cette offensive.**

Nico Hirtt,  
Appel pour une école démocratique,  
juillet 2020

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

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, 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 de l'école numérique, 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 ces défenseurs d'une prétendue « modernité éducative », il fallait profiter pleinement de la crise pour « veiller à ce que toutes les écoles participent à (un) mouvement général de transformation pédagogique vers un enseignement à distance de qualité ». <sup>1</sup> Paraphrasant Henri IV, ils promettent que, si Dieu le permet, ils veilleront à ce qu'il n'y ait point d'enfant d'ouvrier en notre école capitaliste qui n'ait PC ou tablette sur son banc. <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Jean Hindriks et John Rizzo, membres de l'Institut Itinera, La Libre Belgique, 20 mars 2020.

<sup>2</sup> On attribue à Henri IV cette promesse : « Si Dieu me donne encore de la vie, je ferai qu'il n'y aura point de laboureur en mon Royaume qui n'ait moyen d'avoir une poule dans son pot le dimanche »

## Classe inversée

Le confinement a aussi donné un coup de pouce à 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 aurait préalablement étudiés seul, chez soi, probablement devant un écran d'ordinateur ou de 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. »<sup>3</sup>

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 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, 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 et entre élèves, 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

---

<sup>3</sup> Hedwige D'Hoine, « Dossier TICE. La classe inversée : historique, principe et possibilités », [enseignement.be](http://enseignement.be), 2017

réduit effectivement à l'écoute passive, par l'élève, 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 leurs 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. »<sup>4</sup>

## 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 à domicile dans la vision dite « traditionnelle » ou en classe dans la conception « inversée ». Dans l'approche par compétences, on pose d'abord le problème (« mise en situation »), avant d'envoyer les élèves 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 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 ;

---

<sup>4</sup> ibid.

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 permettent 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. 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 avec l'observation et/ou avec d'autres théories. Bref, cela suppose une interaction prof-élève qui constitue l'âme de la relation pédagogique. C'est justement cette relation, cette interaction, dont l'école 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 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 scolaire ?

Certains critiques de l'école numérique 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 enfant 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 parents et enfants 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 tous les enfants d'une machine *ad hoc* et d'une connexion au réseau. Mais ce serait négliger d'autres facteurs générateurs d'iniquité<sup>5</sup>, plus importants que l'accès au *hardware* et dont l'effet se trouve exacerbé par l'école 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 enfants 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 soeurs, des parents.

D'autre part, certains enfants peuvent plus facilement ou plus efficacement faire appel à un adulte pour les aider dans l'étude à domicile. Lorsque l'institution scolaire 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 à l'école que ceux qui trouvent au dehors l'encadrement individualisé, le soutien, l'attention, les réponses aux questions... dont chaque enfant a besoin pour réussir. On se trompe lourdement si l'on espère réduire les inégalités en remplaçant les devoirs par de l'étude individuelle sur la théorie : l'assistance d'un adulte compétent est au moins aussi indispensable pour guider et accompagner l'élève dans la maîtrise conceptuelle de notions nouvelles que dans l'exercice de leur mise en oeuvre.

Enfin, les enfants ne bénéficient pas « naturellement » d'un rapport positif au savoir scolaire, donc aux exigences de discipline, de rigueur, d'effort que réclame le travail à domicile, fut-ce sur un écran d'ordinateur. Certains ont bien assimilé le fait que la réussite scolaire est la voie « normale » dans leur milieu ; la voie obligée pour devenir ingénieur, médecin, avocat, professeur... comme papa ou maman. Mais chez les enfants du peuple, que ne soutiennent pas souvent de telles ambitions professionnelles, le rapport à l'école et aux savoirs doit se construire jour par jour, heure par heure, dans un dialogue constant entre le professeur et les élèves. À l'éternelle question : « à quoi ça me sert d'apprendre la physique et l'histoire pour travailler au MacDo ? », il faut répondre en multipliant les allusions à l'actualité, à la vie sociale, aux grands problèmes d'environnement et de société qui les

---

<sup>5</sup> 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.

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 ou au moment où l'on observe que l'attention se relâche.

La mode est à la diminution du temps d'école : des journées de classe plus courtes, des périodes de 45 minutes au lieu de 50, des heures de cours supprimées au profit du « travail interdisciplinaire », de la « coordination pédagogique » ou de formations à l'utilité pas toujours très convaincante. Cette mode risque de se trouver encore renforcée si les doctrines de « classe inversée » et d'école numérique poursuivent leur percée. Sans doute cela convient-il assez bien aux enfants 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 on les aura privés à l'école. Mais pour les enfants des classes populaires, une scolarité ambitieuse et réussie suppose le choix contraire : plus d'école ! plus de temps à l'école ! Et aussi une école ouverte après les cours, pendant le week-end et les vacances.

## Au service des marchés

Pour comprendre le succès — au moins médiatique — de l'école numérique 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'une école convoitée par les Gafam.<sup>6</sup>

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'École est sommée 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'oeuvre 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 (...) »

---

<sup>6</sup> Acronyme des géants du Web : Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft

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 ».<sup>7</sup>

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 exigences d'adaptabilité et à quelques « compétences de base » : compréhension de 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 ».<sup>8</sup>

« Les écoles », conclut le service européen Eurydice, sont donc « contraintes de se borner à doter les élèves des bases qui leur permettront de développer par eux-mêmes leurs connaissances ».<sup>9</sup>

Les fractions les plus puissantes du Capital — les entreprises de pointe technologiques et les multinationales du secteur des services — exigent que l'École commune se concentre 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, 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.

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 école 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.

---

<sup>7</sup> 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 économique, à la croissance et à l'emploi.

<sup>8</sup> OCDE (2001). L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?

<sup>9</sup> Cellule Eurydice de la Commission européenne (1997)

## Contradictions

Cette vision de l'enseignement est aujourd'hui promue par de grandes instances internationales, telles l'OCDE, la Banque mondiale ou la Commission européenne, mais aussi par de puissants bureaux d'étude comme le groupe Mc Kinsey. Elle est souvent justifiée au nom d'une prétendue « modernité » et d'un simulacre d' « équité ». Ses promoteurs se déclarent généralement favorables à l'organisation d'un tronc commun d'enseignement jusqu'à 15 ou 16 ans, centré sur les compétences de base et l'apprentissage autonome. Cela permet de concilier la réalisation de leurs objectifs éducatifs minimaux, requis pour tous les citoyens, travailleurs et consommateurs, avec la volonté d'en limiter le coût. Les années d'étude suivantes seront consacrées à des filières différenciées et clairement hiérarchisées. Cette conception est déjà largement mise en oeuvre dans la plupart des pays les plus avancés. En Belgique francophone, elle correspond assez bien aux visées du Pacte d'Excellence.

Pourtant, cette vision bute sur des contradictions internes, au sein même des classes sociales dominantes.

Une partie du patronat nourrit en effet des attentes quelque peu différentes en matière de formation initiale de la main d'oeuvre. Les entrepreneurs de secteurs plus traditionnels, comme le bâtiment ou les constructions métalliques, se plaignent depuis longtemps de ne pas trouver suffisamment de travailleurs qualifiés : maçons, électriciens, soudeurs... Souvent leurs récriminations reflètent moins une réelle pénurie qu'un handicap compétitif par rapport aux secteurs qui peuvent se contenter de recruter des travailleurs « non qualifiés » (c'est-à-dire flexibles et « multi-compétents de base »). Mais la contradiction entre ces attentes minoritaires et le discours dominant est bien réelle, les uns plaçant pour une orientation rapide des élèves les plus « motivés » vers les filières techniques ou professionnelles, les autres préconisant un tronc commun plus long afin de garantir l'accès universel aux compétences de base.

Une autre contradiction, plus subtile encore, oppose les intérêts collectifs de la bourgeoisie aux attentes particulières des familles bourgeoises. En tant que détentrices de placements dans des portefeuilles d'actions, celles-ci ont objectivement intérêt à soutenir la politique éducative dominante, décrite plus haut : un tronc commun minimaliste, visant l'acquisition par tous des compétences de base et d'une bonne adaptabilité, de préférence à moindre coût, donc sans redoublements, en recourant au numérique, en réduisant le volume d'heures de cours, etc. Mais en tant que familles, en tant que parents d'enfants qui seront demain des compétiteurs sur le marché de l'emploi, elles cherchent aussi à privilégier leur propre progéniture et soutiennent donc des systèmes éducatifs qui favorisent la ségrégation sociale (et académique) au profit des élites, notamment par une filiarisation précoce et un libre marché scolaire.

Cette opposition se traduit par des politiques qui semblent parfois peu cohérentes dans le chef des partis politiques. On observe que, *grosso modo*, les formations sociales-démocrates défendent plutôt les positions collectives du grand capital, alors que les partis traditionnels de droite, qui trouvent davantage leurs électeurs dans les familles bourgeoises et chez les petits entrepreneurs, sont plutôt attachés

à la sélection et à la « liberté » d'enseignement. On peut également observer une alliance objective entre le Capital et certaines couches de la petite bourgeoisie intellectuelle de gauche — importante base de recrutement des partis sociaux-démocrates — qui tendent parfois à assimiler les exigences de « rigueur », de « discipline » ou d'« effort » en éducation à des formes d'oppression ou à des facteurs générateurs d'inégalités. La véritable nature de classe de telles positions est évidemment que les propres enfants des familles petites-bourgeoises intellectuelles ont moins que les autres besoin de l'école pour s'instruire et se développer. Pour eux, l'école inversée, l'école numérique, cela pourrait fort bien fonctionner. Or il se trouve malheureusement que les enseignants et les pédagogues font aussi partie de cette classe sociale-là et souffrent donc souvent du même aveuglement...

## Et le peuple dans tout ça ?

Pour les enfants du peuple et leurs parents, le problème se pose tout à fait différemment. Certes, d'un point de vue individuel, ce qu'ils attendent de l'école c'est qu'elle leur assure l'accès à l'emploi, qu'elle leur apporte une formation qui optimise leur compétitivité sur le marché du travail. On pourrait donc y voir une certaine convergence avec les attentes du Capital.

Cependant, les intérêts objectifs et collectifs des classes populaires sont diamétralement opposés. La crise COVID a montré combien les rapports de production actuels, dont elles sont les premières victimes, sont également dépassés par l'ampleur des défis sanitaires, environnementaux, culturels, économiques, sociaux des sociétés modernes. Mal utilisé, sans planification, donc dans le cadre du capitalisme, le progrès technique engendre davantage de problèmes qu'il ne peut en résoudre. En tant que membres d'une classe sociale exploitée, qui n'a rien à gagner à la sauvegarde du capitalisme, les enfants du peuple devraient être les porteurs des intérêts à moyen et long terme d'une humanité qui doit d'urgence se débarrasser de rapports économiques et sociaux collectivement suicidaires.

Amener les classes populaires à faire passer cette tâche historique, ces intérêts collectifs, avant leurs intérêts particuliers, à court terme, dans la compétition à l'emploi, cela implique un énorme travail d'éducation. Et puis surtout, dans le combat pour changer le monde, la connaissance est une arme de plus en plus importante. Comprendre l'économie, comprendre l'histoire, comprendre les sciences et les techniques, maîtriser de multiples formes d'expression et de langages, de la forme écrite littéraire aux mathématiques, du discours oral à l'expression corporelle... Voilà ce dont les classes exploitées ont aujourd'hui besoin, objectivement, pour comprendre le monde et pour le changer. Car personne d'autre ne le fera pour elles.

Or, il se trouve que les enfants du peuple ne disposent aujourd'hui que d'un seul moyen et d'un seul lieu pour apprendre tout cela : la relation privilégiée et vivante avec un enseignant dûment formé, au sein de cette instance publique, dispensatrice d'instruction, de formation et d'éducation, que l'on nomme l'École.

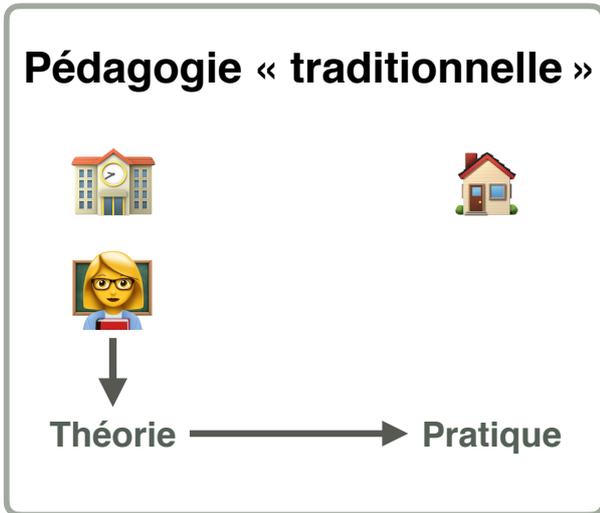


Figure 1

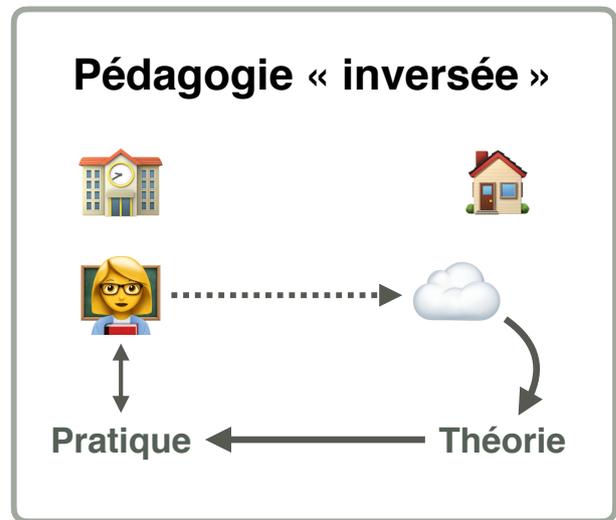


Figure 2

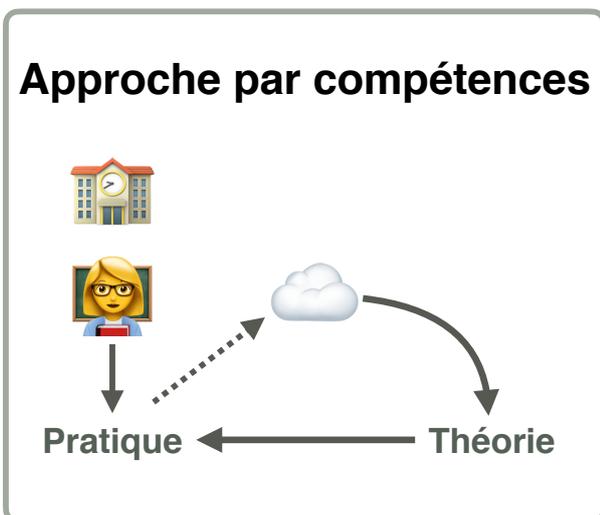


Figure 3

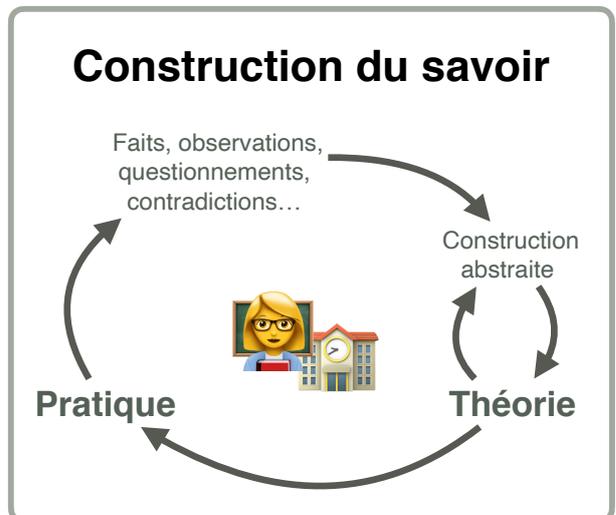


Figure 4

#### Pédagogies et relation théorie-pratique

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.

