

L'exigence, oui, la caricature de la pédagogie, non !



Et si le problème n'était pas la pédagogie, mais sa caricature ? Dans sa chronique sur Europe 1, Julia de Funès oppose une école qui aurait renoncé à l'autorité et à l'exigence à la nécessité d'un « retour » de celles-ci. À rebours des slogans, cet article propose de réintroduire dans le débat ce qui devrait être au cœur de l'école : comment articuler exigence, autorité, pédagogie et ambition démocratique pour permettre à chacun de progresser ?

[Dans sa chronique diffusée sur Europe 1](#) le jeudi 10 septembre 2026, Julia de Funès dénonce ce qu'elle présente comme une dérive de l'école française : à force de vouloir corriger les excès du passé – l'autoritarisme, l'humiliation, l'élitisme – nous aurions fini par tomber dans l'excès inverse. Toute autorité serait devenue suspecte, toute exigence assimilée à de l'élitisme, toute sanction à une humiliation. L'école aurait ainsi « baissé le plafond » par peur de paraître élitiste.

Il faut commencer par lui donner raison sur un point essentiel : l'exigence n'est pas l'élitisme, c'est plutôt l'excellence. Mais cette distinction, qu'elle formule elle-même très justement, devrait nous conduire à interroger beaucoup plus précisément ce que nous appelons pédagogie. Car le principal problème de cette chronique est peut-être là : elle semble confondre la pédagogie avec l'hyperpédagogie.

Et ce n'est pas la même chose.

L'EXIGENCE N'EST PAS L'ELITISME

Julia de Funès affirme que « l'élitisme réserve l'excellence à quelques-uns » tandis que « l'exigence considère que chacun peut progresser ». Cette distinction est fondamentale. Elle rejoint très directement une réflexion publiée dans les *Cahiers pédagogiques* en 2015 : [« Point d'élitisme, vive l'excellence ! »](#)

L'élitisme scolaire consiste à sélectionner les plus performants, ou à les privilégier en perpétuant des codes scolaires implicites maîtrisés par une élite sociale et à considérer que leur réussite pourra contribuer à relever le niveau général. Il repose sur une logique de distinction : certains seraient appelés à réussir, d'autres à suivre, tant bien que mal, avec les ressources que les premiers auraient contribué à produire. C'est une conception profondément inégalitaire de l'école.

L'excellence, au contraire, peut être démocratique. Elle consiste à permettre à chacun de développer au maximum ses capacités, non pas pour vaincre les autres, mais pour progresser soi-même. Elle ne consiste pas à abaisser le niveau pour permettre à tous d'atteindre un minimum ; elle consiste à permettre à chacun d'aller aussi loin que possible en ayant accès à la langue, aux savoirs, aux codes qui permettent d'apprendre et de se trouver en réussite.

Sur ce point, nous sommes donc très clairs : une école démocratique n'est pas une école qui renonce à l'excellence. C'est une école qui s'adapte aux évolutions de notre société pour ne pas abandonner le projet de l'excellence pour chacun.

Mais cette exigence démocratique ne conduit nullement à l'école autoritaire que semble parfois suggérer le discours sur « le retour de l'exigence », laissant les apprentissages réels et les acquis des élèves dans un angle mort ou comme une conséquence automatique de ce retour fantasmé.

LE PROBLEME, C'EST L'HYPERPEDAGOGIE

C'est ici que la chronique de Julia de Funès peut être discutée. Lorsqu'elle critique une école qui considérerait comme suspecte toute intervention de l'enseignant, tout effort demandé à l'élève ou toute évaluation, elle ne décrit pas véritablement la pédagogie. Elle décrit plutôt ce que Philippe Meirieu appelle *l'hyperpédagogie*.

Dans *La Riposte* (éditions Autrement, 2018), Meirieu met en garde contre une conception de l'éducation qui, au nom du respect absolu de l'enfant, de sa liberté et de son développement spontané, finirait par considérer que l'enfant pourrait apprendre essentiellement par lui-même, pour peu que l'adulte lui garantisse un environnement bienveillant et sécurisant.

Cette conception reprend certains éléments de l'éducation nouvelle, mais en les poussant à l'extrême. L'enfant y serait naturellement avide d'apprendre, désireux de grandir et spontanément capable de construire ses apprentissages dès lors qu'on ne viendrait pas entraver sa liberté. L'adulte devrait alors principalement offrir un milieu où les élèves apprendraient spontanément tandis que l'adulte les accompagnerait, les encouragerait et les sécuriserait.

Or, apprendre suppose aussi d'accepter de différer une satisfaction immédiate. S'approprier des savoirs demande nécessairement des efforts, de la persévérance, parfois de la frustration. Cela suppose donc un adulte qui ne se contente pas de « bienveillance », mais qui constitue une présence contenant et qui rend possible la satisfaction future.

L'hyperpédagogie constitue ainsi une forme de déni de l'éducation : en prétendant respecter absolument l'enfant, elle risque paradoxalement de renoncer à l'ambition éducative fondamentale, celle de croire que chacun est capable d'apprendre et de se transformer.

Cette critique est importante parce qu'elle permet de sortir d'une opposition trop simple entre deux camps : les « pédagogues », qui seraient supposés défendre la permissivité, et les défenseurs de l'exigence, qui seraient les seuls à se soucier des apprentissages.

NI LAXISME NI ABANDON

La pédagogie ne consiste pas à laisser les élèves apprendre seuls. Faire de la pédagogie, ce n'est pas supprimer les contraintes. C'est penser et organiser les contraintes pour qu'elles deviennent des conditions d'apprentissage.

Une classe coopérative, par exemple, n'est pas une classe où chacun fait ce qu'il veut. Elle suppose au contraire des règles, des rôles, des dispositifs, un rapport formel aux savoirs scolaires et la considération que coopérer est plus un moyen pour apprendre qu'un objectif à atteindre. Une pédagogie qui organise les échanges entre élèves doit permettre à celui qui rencontre un obstacle de trouver de l'aide, mais aussi à celui qui maîtrise un savoir de pouvoir l'expliquer, et donc de consolider ses propres connaissances.

De même, une pédagogie de l'excellence ne considère pas l'évaluation comme une violence dont il faudrait protéger les élèves. Elle peut concevoir l'évaluation comme une occasion supplémentaire d'apprendre. Un élève qui n'a pas réussi doit pouvoir recommencer, s'entraîner, comprendre ses erreurs et repasser une évaluation analogue. L'objectif n'est pas de constater son niveau mais de lui permettre de progresser, jusqu'au progrès effectif. C'est une différence décisive.

L'exigence pédagogique ne consiste pas à dire « tu dois réussir immédiatement », elle consiste à dire « je ne renonce pas à ce que tu réussisses ». Ce n'est donc pas diminuer l'ambition que de permettre plusieurs essais. C'est au contraire prendre au sérieux l'éducabilité de chacun et faire montre d'une véritable exigence démocratique.

L'exigence ne réside pas simplement dans le choix des contenus, dans ce qui est présenté aux élèves et dans une forme d'intransigeance, mais bien dans la construction d'un environnement pédagogique qui s'intéresse vraiment à ce que chaque élève apprend, en acceptant que tous ne le font pas au même rythme.

AUTORITE ET AUTORITARISME

Le même raisonnement vaut pour l'autorité. Julia de Funès a raison de constater que l'autorité peut parfois être confondue avec l'autoritarisme. Mais cette confusion ne caractérise pas seulement les défenseurs d'une pédagogie dite bienveillante. Elle existe aussi dans les discours qui appellent au « retour de l'autorité » sans interroger suffisamment ce que signifie exercer une autorité éducative.

[Les travaux de Bruno Robbes](#) sont particulièrement éclairants à cet égard. Il invite explicitement à ne pas confondre autorité et autoritarisme, pas davantage qu'à les opposer à une absence d'intervention. L'autorité éducative n'est ni la domination, ni la violence, ni la séduction, ni le retrait de l'adulte.

L'autoritarisme est simplement un abus d'autorité : il impose une domination, exige une soumission et peut recourir à la force ou à la pression. C'est ce qui empêche d'apprendre. L'autorité éducative est autre chose. Elle repose sur une relation asymétrique (parce que l'enseignant n'est pas l'élève et qu'il est responsable de la transmission des savoirs), mais cette asymétrie n'autorise pas l'arbitraire et la violence.

L'enseignant doit donc être capable d'intervenir avec fermeté lorsque la situation l'exige. Mais son objectif n'est pas d'obtenir une obéissance pour elle-même. Il s'agit de créer les conditions dans lesquelles l'élève peut progressivement devenir auteur de ses apprentissages. Bruno Robbes insiste ainsi sur la nécessité de dépasser l'opposition simpliste entre contrainte et liberté.

L'autorité éducative suppose donc à la fois davantage d'intervention et davantage de retrait. Davantage d'intervention lorsque le cadre doit être posé, lorsqu'une règle doit être rappelée, lorsqu'un apprentissage doit être structuré, lorsqu'un comportement met en péril les conditions de travail collectif. Mais aussi davantage de retrait, parce qu'un enseignant ne peut pas apprendre à la place des élèves.

LA PEDAGOGIE, UN ART DIFFICILE

C'est là tout le paradoxe de la pédagogie : l'enseignant doit être suffisamment présent pour rendre l'apprentissage possible et suffisamment absent pour que l'élève puisse réellement apprendre. Pour reprendre une formule de Rousseau citée par Philippe Meirieu, la pédagogie est un « art difficile », celui de « tout faire en ne faisant rien ». Autrement dit, on ne peut pas apprendre à la place des élèves, tout simplement parce qu'il ne pourrait en être autrement. Cette formule ne signifie donc ni que l'élève fait ce qu'il veut, ni qu'il doit tout inventer seul.

C'est précisément ici que la pédagogie rencontre l'exigence. Un élève ne progresse pas parce qu'un professeur lui a expliqué quelque chose avec suffisamment de conviction. Il progresse parce qu'il s'engage lui-même dans une activité intellectuelle peu compatible avec un climat anxigène : chercher, essayer, se tromper, comparer, raisonner, mémoriser, recommencer, argumenter, exercer ses compétences.

L'enseignant ne peut pas faire cet effort à sa place. Mais l'élève ne peut pas davantage être abandonné à lui-même. Il a besoin de situations conçues pour lui permettre d'apprendre, de savoirs structurés, d'explications, d'étayages, de rétroactions, de temps d'entraînement et d'un cadre collectif suffisamment stable pour qu'il puisse prendre des risques intellectuels. C'est cela, la pédagogie : organiser les conditions de l'effort intellectuel.

La pédagogie n'est donc pas l'ennemie de l'effort. Elle cherche au contraire à faire en sorte que l'effort produise des apprentissages qui dépassent la seule répétition des réponses attendues.

« BAISSER LE PLAFOND » OU PERMETTRE A CHACUN DE LE RELEVER ?

La formule de Julia de Funès « *nous avons préféré baisser le plafond de peur de passer pour élitistes* » mérite également d'être réfléchie.

Le problème de l'école française n'est pas simplement que nous aurions cessé d'exiger suffisamment. C'est aussi que notre système a longtemps organisé une sélection précoce et implicite des élèves, en laissant les plus familiers des codes scolaires tirer profit d'un enseignement souvent uniforme.

[Le texte publié](#) dans les Cahiers pédagogiques en 2015 insistait déjà sur ce paradoxe : une pédagogie de l'élitisme se caractérise notamment par des enseignements collectifs et uniformes, une attente de compréhension immédiate, des évaluations principalement centrées sur les performances spontanées et des activités qui sollicitent très inégalement la réflexion des élèves.

Ce fonctionnement n'est pas particulièrement exigeant pour tous. Il est surtout exigeant pour ceux qui disposent déjà des ressources permettant de répondre aux attentes implicites de l'école.

À l'inverse, une pédagogie de l'excellence peut être beaucoup plus ambitieuse : elle alterne les temps collectifs et individuels, organise les interactions entre élèves, propose à chacun des tâches accessibles et permet de reprendre un apprentissage jusqu'à sa maîtrise.

Il ne s'agit donc pas de baisser le plafond. Il s'agit de construire des ressources et des dispositifs d'enseignements variés permettant à davantage d'élèves de l'atteindre.

L'HYPERPEDAGOGIE, UN PHENOMENE MARGINAL

L'hyperpédagogie n'est pas l'école ordinaire. Les discours hyperpédagogiques existent. Ils peuvent être critiqués. Mais rien ne permet d'en faire la description ordinaire de l'école publique française. L'image d'une école où les enseignants auraient massivement renoncé à transmettre, à cadrer, à évaluer et à exiger pour laisser les élèves choisir librement leurs activités ne correspond pas à la réalité de l'immense majorité des classes.

Pas plus qu'elle ne trouve sa place dans les prescriptions officielles qui préconisent toujours une place forte pour l'enseignant et la transmission. L'idée que les élèves doivent « construire leur savoir » et que cela aurait irradié les pratiques, provoquant la crise de l'école française, relève donc d'un mythe qui circule

assez largement dans certains discours, mais qui ne correspond pas aux pratiques dominantes (l'enquête Talis de 2024 montre, au contraire, une place forte des pratiques directives et instructionnistes).

L'hyperpédagogie est d'ailleurs un phénomène relativement marginal dans l'institution scolaire ordinaire. Elle peut trouver davantage de place dans certains discours ou dans certaines écoles alternatives qui cherchent précisément à se distinguer de l'école publique.

Il apparaît même que les discours hyperpédagogiques et les pratiques réelles ne se correspondent pas. Même dans des établissements revendiquant une grande liberté de l'enfant, la vie collective impose rapidement des règles, des contraintes, des apprentissages, des horaires, des exigences et des formes d'autorité. Il suffit d'accueillir ensemble des enfants différents, socialement et culturellement, pour constater qu'une communauté scolaire ne peut fonctionner durablement sur la seule spontanéité individuelle.

L'exigence n'est donc pas le contraire de la pédagogie. Elle en est une condition. Mais à condition de comprendre que l'exigence pédagogique ne consiste pas à exiger davantage des élèves que l'on considère capables de réussir : elle consiste précisément à considérer chacun comme capable de progresser, et à ne jamais renoncer à cette ambition. C'est probablement là que se joue la véritable différence entre l'élitisme et l'excellence : l'élitisme choisit ceux auxquels il accordera l'excellence ; la pédagogie de l'excellence cherche les moyens de la rendre accessible au plus grand nombre.

Enfin, le CRAP-*Cahiers pédagogiques* ne peut que conseiller aux chroniqueurs et chroniqueuses d'un jour, qui maîtrisent l'art du slogan, de venir à la rencontre de celles et ceux qui font l'éducation tous les jours, ne serait-ce que pour se rendre compte que dans les classes, l'hyperpédagogisme est chose rare, et que les pédagogues de terrain cherchent à articuler l'ambition des discours au souci des actes.

Laurent Bellenguez, Guillaume Caron, Pierre Cieutat, Sylvain Connac, Grégory Delboé, Aurélie Guillaume, Cyril Lascassies, Cécile Morzadec, Laurent Reynaud, Jérôme Train

Chercheurs et chercheuses, enseignants et enseignantes, formateurs et formatrices, membres du CRAP-*Cahiers pédagogiques*

Fallait-il écrire cet article ?

Alors que la campagne présidentielle est lancée sur le plan médiatique, les sorties sur l'école se multiplient avec des propos calibrés pour les formes actuelles de débat : courts, clivants et peu étayés.

Que faire lorsque l'on est enseignant de terrain, formateur, militant pédagogique, chercheur face à ce phénomène ? Faut-il laisser dire, prenant ainsi le risque de se faire confisquer le débat, ou réagir, et malgré nous faire la promotion de celles et ceux qui préfèrent la caricature des slogans ? Garder de la hauteur ou entrer dans l'arène, quitte à jouer le jeu de cette forme de débat tiktokable ?

Il existe un phénomène actuel assez fort sur de nombreux sujets, l'éducation ne semble pas faire exception. Le « débat » semble être (volontairement) déplacé sur une dimension culturelle, voire identitaire. L'école et la société seraient en péril, le modèle d'antan aurait permis la grandeur de la France... et les idées progressistes constitueraient la cause de tous les maux.

La référence aux « années 1970 » n'est d'ailleurs pas neutre de ce point de vue. En proposant cet article de « réaction », nous avons voulu replacer le débat sur des champs qui nous paraissent essentiels : celui de la pédagogie, celui des causes sociales et des inégalités et celui des faits plutôt que celui d'un imaginaire culturel et identitaire.