



Extract of Education et Devenir

<http://educationetdevenir.fr/spip.php?article555>

# Réponse de Ph Meirieu au texte de Meuret

- Actualités et Contributions - Contributions -

Publication date: jeudi 29 septembre 2011

---

Copyright © Education et Devenir - Tous droits réservés

---

Qui veut revenir en arrière ?

Éléments de réponse au texte de Daniel Andler, Norberto Bottani, Aletta Grisay, Marc Gurguand et Denis Meuret : « Ecole : le retour en arrière mène à une impasse »

Par Philippe Meirieu

"Dire de l'école qu'elle doit avoir une ambition culturelle - dans tous les domaines de la culture -..., ne relève nullement de la déploration nostalgique. Soyons clairs : l'école française n'a jamais fait cela, ou alors, de manière marginale, dans quelques enclaves pour héritiers... Mais elle doit, aujourd'hui, l'ambitionner pour tous. Il n'est pas question pour moi de revenir en arrière : la construction d'une école exigeante et émancipatrice pour tous, avec une « pédagogie des situations », mobilisatrice et rigoureuse, reste à faire. C'est un beau chantier d'avenir". Dans cette tribune Philippe Meirieu répond point par point aux critiques formulées par Daniel Andler, Norberto Bottani, Aletta Grisay, Marc Gurguand et Denis Meuret dans un texte publié par le Café pédagogique le 28 septembre.

Alors que les anti-pédagogues (que certains s'obstinent à nommer « républicains », comme s'ils étaient propriétaires de la République !) ne désarment pas et m'accusent toujours aussi violemment d'avoir saboté l'école, sapé l'autorité des professeurs et liquidé la culture, des collègues chercheurs en éducation - et dont j'apprécie les travaux - me traitent, dans le Café pédagogique, de « réactionnaire » et affirment que mes analyses « conduisent à une impasse ». Ils qualifient ainsi les propos tenus dans les colonnes du Monde qui a publié, le 3 septembre 2011, des extraits d'un débat que j'ai eu avec Marcel Gauchet dans le cadre du « Théâtre des idées » à Avignon.

Précisons d'abord deux points de méthode. D'abord, même si j'assume totalement les propos retranscrits dans Le Monde (propos que j'ai relus et validés), je précise qu'il ne s'agit que de courts extraits d'une longue discussion de deux heures. Au cours de ce débat, nous avons abordé d'autres questions et ouvert d'autres perspectives, répondant partiellement aux interrogations et objections de mes collègues. J'espère que le texte complet de cet entretien paraîtra bientôt et lèvera quelques ambiguïtés. En attendant, et pour compléter ces extraits, je me permets de renvoyer à l'ouvrage qui retranscrit les entretiens que j'ai eus, il y a quelques mois, avec le psychanalyste Jean-Bertrand Pontalis, publiés en février 2011 aux éditions Jacob-Duverniet sous le titre "L'école et son miroir". Cette lecture pourra permettre, je pense, de lever le soupçon d'opportunisme et de « recentrage » qui semble courir à la suite de l'article du Monde...

Ensuite, toujours sur la méthode, je dois dire ma surprise de voir les rédacteurs du texte paru dans le Café pédagogique citer indifféremment des propos de Marcel Gauchet et de moi-même sans jamais en préciser l'auteur. Certes, nous avons, Marcel Gauchet et moi, de vraies convergences, mais nous exprimons aussi de vraies différences qui devraient interdire tout amalgame. Sur les questions de l'autorité, de l'entrée dans l'écrit et même des « compétences », nos discours ne sont nullement superposables. Et l'on peut légitimement demander à des chercheurs qui se veulent rigoureux d'attribuer au moins les citations à leur auteur... si ce n'est de repérer et d'explicitier les spécificités de chaque apport.

Sur le fond, je souhaite simplement apporter ici quelques précisions afin, non de clore le débat, mais de lui permettre de se poursuivre de manière constructive.

Je ne considère pas mon propos comme « alarmiste » et, a fortiori, nostalgique. Je constate, au même titre que Bernard Stiegler - qui peut quand même difficilement être traité de « réactionnaire » ! - que les psycho-pouvoirs prennent aujourd'hui une ampleur toute particulière. Instrumentalisés par le marché, ils contribuent à l'avènement de ce que Stiegler nomme « le capitalisme pulsionnel » et dont les effets sur les capacités d'attention et de réflexion de

nos élèves paraissent difficilement contestables.

Dire cela n'est pas nier que les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à l'émergence d'une « société de la connaissance », mais c'est interroger les conditions que requiert cette émergence. Des travaux existent sur ce point qui semblent montrer que les choses ne sont pas spontanées. Un prochain ouvrage que nous publierons en janvier avec Bernard Stiegler et Denis Kambouchner permettra, peut-être, de clarifier un peu les positions respectives sur ce point.

Mais, en attendant, je persiste à affirmer qu'il ne suffit pas qu'il existe des « occasions d'apprendre » ou des « ressources » à disposition des « apprenants » pour que les personnes apprennent. C'est ce que j'ai montré dans mes travaux sur les interactions entre pairs dès 1983 et que je n'ai cessé de vérifier depuis. Nul n'est obligé, il est vrai, de connaître ces travaux, mais on peut, au moins, aujourd'hui, se méfier de l'allant-de-soi de la vulgate libérale-libertaire selon laquelle il suffirait de fournir des « occasions » et des « ressources » à tous les sujets pour qu'ils engagent, avec le même engouement et les mêmes chances de réussite, des apprentissages. Quant à « l'accord général sur l'importance de la réussite scolaire », il ne garantit pas que les élèves sont eux-mêmes partie prenante de cette volonté de « réussir »... et, le fussent-ils, on ne peut en déduire qu'ils vont se mettre à apprendre : la distinction de Piaget entre « réussir » et « comprendre » reste pertinente et nous invite à construire des situations pédagogiques dans lesquelles, effectivement, le désir de réussir engène sur la volonté de comprendre. Ce n'est pas revenir en arrière que de chercher à mettre en place ce type de situations. Et ce n'est pas aller de l'avant que de laisser chacune et chacun s'aventurer sans autre bagage que sa culture familiale dans une « société de la connaissance » encore fort inégalitaire.

Concernant précisément les familles, je n'ai jamais dit, ni sous-entendu, que les parents étaient « permissifs, décérébrés et décérébrants ». Tout au contraire. Je ne cesse d'expliquer qu'ils sont souvent simplement démunis et que les questions auxquelles ils sont affrontés (« Comment aider ses enfants à utiliser leurs téléphones portables ? », « Comment faire avec un adolescent qui passe cinq heures par nuit devant World of Warcraft ? ») sont de vraies questions, inédites mais tout à fait sérieuses et qui méritent une réflexion collective à la hauteur des enjeux. Pour avoir longtemps accompagné des parents dans un travail sur la parentalité, je suis convaincu que le vrai mépris des familles est, aujourd'hui, du côté de ceux et celles qui imaginent que ces questions, et bien d'autres, se résolvent spontanément. Ce n'est pas en ignorant les problèmes des familles qu'on ira de l'avant. Et je ne vois pas pourquoi les considérer comme des questions sociales et pédagogiques dignes d'intérêt serait un retour en arrière.

Par ailleurs, contrairement à ce que l'usage des guillemets pourrait laisser penser (1), je n'ai jamais dit ni écrit que les parents n'étaient préoccupés que par « l'épanouissement affectif » de leurs enfants et se désintéressaient de leur réussite scolaire. J'ai dit que les parents sont aujourd'hui dans une situation où il leur est plus difficile de refuser quoi que ce soit à leurs enfants. Y compris, à l'occasion, pour favoriser leur réussite scolaire ! Ce n'est vraiment pas la même chose. Et, puisque mes collègues convoquent les sociologues, je les invite à regarder du côté des psychologues et des pédopsychiatres. Je ne suis pourtant pas un aficionado des contempteurs de Mai 68 et j'ai souvent bagarré contre les injonctions au retour de l'autorité qui ne cachent que fort mal, à vrai dire, leur nostalgie de l'autoritarisme. Mais quand même, nous ne pouvons ignorer les pathologies de la toute-puissance et les souffrances qu'elles engendrent. D'autant plus que ces pathologies sont exaltées par les médias et les politiques réunis. Au point de ringardiser le travail pédagogique indispensable de construction du cadre et d'élaboration de la loi. En vieil adepte de la « pédagogie institutionnelle », je crois, avec Fernand Oury, que l'éducation ne peut se confondre avec la simple contemplation bienveillante des « petits Emile au cul rose ». Et je suis convaincu que toute abdication, dans ce domaine, nous prépare de terribles retours en arrière vers le despotisme, de la part des spécialistes bien connus du « je vous l'avais bien dit » !

Mais la vraie critique du texte de mes collègues porte sur ma conception des rapports entre l'école et la culture : ils m'accusent de promouvoir une école « fondée essentiellement sur la transmission du patrimoine culturel, l'accès aux oeuvres et le mépris du professionnel ». Est-ce parce que je critique la réduction des objectifs de l'enseignement à

une vision béhavioriste des compétences ? Auquel cas, ce sont eux qui méprisent « le travail » et « les classes laborieuses » : comment peut-on prétendre qu'un métier - quel qu'il soit - se réduit à une somme de compétences reproductibles ? Comment peut-on ignorer la dimension fondamentalement culturelle de toute profession, tant dans le rapport complexe, et construit tout au long de son histoire, qu'elle entretient avec le monde, que dans la manière dont elle organise le collectif de ceux qui la pratiquent ?... Mais peut-être mes collègues craignent-ils que je promeuve une vision passéiste de la culture, réduite à la seule rencontre des oeuvres littéraires académiques appelées jadis « humanités » ? A ce sujet, ils notent que mon texte « devient étrange (...) quand, par exemple, il propose la méditation des oeuvres scientifiques comme modalité de l'enseignement des sciences ». Etrange lapsus calami de leur part : moi-même (puisque c'est moi qui intervient ici dans l'entretien) ne parle évidemment pas de « méditation », mais de « médiation ». Et il me semble, si mes collègues veulent bien regarder ce que je dis vraiment, qu'il y a là quelque chose de parfaitement entendable : un interrupteur comme un moteur à explosion, un composant électronique comme un circuit électrique sont bien, au beau sens du mot, des « oeuvres » de l'intelligence humaine et peuvent bien constituer des médiations pour entrer dans la compréhension technologique et scientifique des choses. Je crois même que tous les professeurs de technologie font cela au quotidien. J'ai même été convaincu par des didacticiens des sciences fort estimables - même si leurs thèses sont, évidemment, discutables - que la médiation par l'histoire des sciences, par la compréhension des ruptures épistémologiques et des conditions d'élaboration des savoirs, peut efficacement permettre d'accéder à un haut niveau de connaissance scientifique, et cela dès les petites classes. Mes collègues peuvent contester cette thèse, mais je ne vois pas en quoi elle constituerait un « retour en arrière ». Tout au contraire, j'ai tendance à penser qu'un enseignement qui permet de comprendre que les théories scientifiques ne sont pas des « essences éternelles et immuables », mais qu'elles sont des « oeuvres » construites par les hommes pour leur possible émancipation, serait un enseignement qui nous ferait faire un sacré bond en avant !

Enfin, bien sûr, reste la question des évaluations nationales et internationales. Je n'ai jamais sous-estimé PISA et j'ai commenté, à plusieurs reprises, les résultats de cette enquête sur ce site du Café pédagogique. J'ai même souvent souligné la finesse de certaines analyses de PISA et dit à quel point il nous fallait les prendre au sérieux. En revanche, je crois qu'il ne faut pas confondre le tableau de bord avec le moteur ni imaginer que le fait de disposer d'une bonne carte dispense de choisir sa destination. Je ne demande pas, contrairement à ce que disent mes collègues, d'« ignorer PISA ». Mais je préfère qu'on ne confie pas, ni à PISA ni à aucun autre système d'évaluation, le soin de définir nos curricula et nos méthodes pédagogiques. Je dénonce l'hégémonie du « modèle de l'évaluation » qui, érigé en politique éducative et en théorie de l'apprentissage, fait passer l'école sous les fourches caudines de l'employabilité béhavioriste.

Aucun mépris pour « l'utile » là-dedans. Aucune condescendance à l'égard de « ce qui fait tourner la boutique ». Mais, tout au contraire, une revendication, sans doute utopique, pour que « ce qui fait tourner la boutique » soit une pensée et non une mécanique. Une revendication pour que nos élèves deviennent, dans toutes les sections (générales, professionnelles et technologiques), des êtres conscients des enjeux de leur histoire et non des « bêtes à QCM »... Dire de l'école qu'elle doit avoir une ambition culturelle - dans tous les domaines de la culture -, affirmer qu'elle doit aider à se concentrer, à penser, à examiner de manière exigeante les vulgates en circulation, ne relève nullement de la déploration nostalgique. Soyons clairs : l'école française n'a jamais fait cela, ou alors, de manière marginale, dans quelques enclaves pour héritiers... Mais elle doit, aujourd'hui, l'ambitionner pour tous. Il n'est pas question pour moi de revenir en arrière : la construction d'une école exigeante et émancipatrice pour tous, avec une « pédagogie des situations », mobilisatrice et rigoureuse, reste à faire. C'est même un beau chantier d'avenir. Le plus beau ?

Philippe Meirieu