

Philippe Meirieu dit :

«La pédagogie ne met jamais de préalables.»

Étonnant, non ?

Martine BONCOURT

Ce qu'il y a de bien avec Philippe Meirieu, c'est que s'il n'hésite pas à employer des gros mots, a priori bien abscons, qui auraient tendance à vous couper d'emblée les connections sous la calotte crânienne, il prend la peine, dans la foulée, d'en donner la clé. Ainsi «l'heuristique praxéologique». Hein ? C'est quand même pas à la portée de n'importe qui ! Eh bien si ! L'heuristique praxéologique, c'est tout simplement, nous dit-il, le travail de recherche sur les pratiques pédagogiques.

Au fond, c'est son job à lui de réfléchir sur le nôtre, et comme on n'a pas encore trouvé dans le monde de l'éducation un allié médiatique qui sache jongler de façon aussi véloce avec les mots comme avec les idées, on peut bien accepter parfois des moments de flottement cognitif (Ça y est, me voilà contaminée !)

Mais si l'heuristique praxéologique (humm !!) se dévoile dans l'instant de son explicitation, il n'en est pas de même pour le sujet de la conférence : «La pédagogie ne met jamais de préalables». Qu'entend-il par là ? En matière de pédagogie, n'est-il pas pré-conisé de penser dans une logique d'anticipation, qui fasse la part belle aux pré-misses, pré-requis, pré-notions, pré-cautions, pré-ambules, pré-parations, pré-visions, pré-dispositions (douteux...), pré-jugés (hélas !) et même aux pré-avis (d'inspection), pres-sentiment (pour ceux qui fonctionnent à l'instinct), pré-au (non, là je m'égare), pré-ceptes et autres pré-cepteurs, nos ancêtres ?

Face à un tel sujet, voici que s'emballe la machine à remplir le vide cérébral, la machine à donner libre cours à nos représentations mentales initiales. Souvent fantaisistes et erronées, comme chacun sait.

Mais le Grand Maître est là, à ce colloque organisé par l'AGSAS (), qui va balayer tout cela d'un revers de pensée. Seulement il va vite, et prendre des notes avec lui n'est pas chose aisée. C'est pourquoi mon compte-rendu n'en est pas vraiment un. Je n'y suis tout simplement pas arrivée. Voici quelques idées glanées et commentées. Commentées ? Eh oui ! Lui-même ne dit-il pas dans un article sur les méfaits de la télé chez les ados, publié dans la revue «Pédagogie Magazine» – Vous connaissez ? Moi non plus, j'ai découvert ça hier au kiosque de la gare de l'Est – ne dit-il pas donc... qu'une vérité ne vaut rien hors la réflexion critique qui l'accompagne. Mais si vous préférez la version intégrale dans toute sa pureté, reportez-vous au site de Philippe Meirieu dont je ne vous donne pas les coordonnées – Google s'en chargera – ou enjambez les paragraphes en italique.*

Il dit :

L'heuristique praxéologique - donc - s'oppose au sens commun qui postule que :

1. Avant de mettre l'enfant au travail (au «vrai» travail : production, création, recherche), il faut qu'il acquière des mécanismes. Il n'est nul besoin d'intentions. Progressivement, il aura des matériaux pour penser. Sa liberté est donc instrumentalisée : la mécanique, le dressage d'abord, la pensée, le faire, ensuite.
2. Pour entrer dans le savoir, il est nécessaire de disposer d'un équipement intellectuel.
3. Certains préalables ne sont pas là chez certains enfants (la logique du développement chère à Wygotski - de «la zone proximale» - est aussi une logique de préalable).
4. Il existe une progressivité dans les apprentissages.

Ce à quoi, il rétorque que :

1. La logique des préalables conduit toujours à une analyse monofactorielle qui ne rend pas compte de la complexité de la situation d'apprentissage et oublie ainsi la combinaison inédite et plurielle des facteurs qui

interagissent entre eux.

2. Elle confond alors compliqué et complexe. Or, on peut parler de complexe avec des mots simples car le complexe n'est pas nécessairement compliqué. Le complexe est aussi ce qui mobilise. L'idée d'une complication progressive ne fonctionne pas.

3. Elle sous-estime les capacités de résilience de l'apprenant. La motivation renvoie à une notion de déjà-là alors que la mobilisation est la capacité d'intéresser les élèves à du neuf. La motivation n'est donc pas nécessaire à la mobilisation. Agir selon des préalables, c'est sous-estimer le travail pédagogique qui favorise la mobilisation sur des enjeux forts. Nous ne sommes pas astreints à nous mobiliser sur ce qui motive les enfants mais sur une culture.

Je pense alors au malaise qui m'envahit lorsque j'entends dire à propos d'une expérience de pratique : «Les enfants ont adoré !», comme si c'était là le but ultime de l'école, comme s'il fallait leur faire des guilys pour qu'ils grandissent. Comme s'il s'agissait, enfin d'être avec eux dans une espèce de démagogie qui consiste à «faire passer la pilule» le plus agréablement possible en s'appuyant sur ce qu'on nomme - abusivement il me semble - la «motivation», alors qu'il faudrait tabler sur ce que Freinet appelait «la puissance de vie», à savoir un élan vital qui le conduit à chercher, à s'engager, à réfléchir, à faire et à comprendre, que seuls le travail vrai et la coopération peuvent promouvoir, encourager et enrichir. Notons toutefois que la mobilisation - motivation - s'appuie chez Freinet aussi sur du déjà-là (ce que l'enfant apporte dans la classe).

4. A propos du fameux «retour aux fondamentaux», lequel s'inscrit bien entendu dans une logique de préalable, P. Meirieu établit une distinction entre «fondations» et «fondements». La fondation, c'est ce qui construit. Par exemple, dans l'acte d'écriture, les lettres constituent la fondation. Mais le fondement de l'acte d'écrire, c'est la raison scripturale qui englobe l'intention d'écrire, l'idée de trace et donc de rapport au temps. Le terme «fondamentaux» réconcilie tout, mais dans l'ambiguïté. Or les fondements bloquent parfois la fondation. Ainsi, alors que le bon élève sait que la tâche est anecdotique dans le devenir scolaire, le mauvais s'y limite, s'y cantonne, s'y focalise au détriment de l'intelligence, de l'intentionnalité. Si bien que cette ambiguïté renforce encore les inégalités sociales.

Au passage, c'est la loi du genre, une petite référence à son nouveau livre : «Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?»

5. Concevoir la pédagogie en terme de prérequis est utile pour le concepteur de programmes, pour celui qui fait sa préparation, mais ce n'est pas une théorie de l'apprentissage. De plus, cela «bloque l'improbable», empêche le «merveilleux». Par exemple, il est prouvé que les classes uniques sont plus efficaces et de bien meilleur niveau ; les plus jeunes se saisissent de petites choses dont ils n'ont pourtant pas les «prérequis» !

Ce qu'il y a de bien aussi avec Philippe Meirieu, c'est qu'il sait trouver la parade, qu'il prévient même la critique. Depuis le temps qu'il en subit de partout - y compris chez les copains Freinet qui se méfient de ses qualités de tribun capable de vous embarquer comme il veut, où il veut, sans parfois même que vous vous en rendiez compte - il a eu le temps de se forger une incroyable capacité de réaction aux attaques, notamment de ceux qui voient en lui le défenseur du «pédagogisme», qu'il définit lui-même, afin de retourner la critique, comme l'attitude de celui qui «s'agenouille devant le caprice de l'enfant».

6. Rabattre le pédagogique sur le paradigme médical, c'est-à-dire identifier la cause du symptôme et le soigner, ne peut fonctionner car les liens ne sont jamais directs. La démarche thérapeutique visite le passé, la relation pédagogique permet de le dépasser en inventant des situations, des points d'appui sur lesquels nous ne serons jamais éclairés, mais qui fonctionnent. Il est vain de croire qu'il suffit d'identifier pour dépasser. L'invention relève de l'heuristique praxéologique, non de la compréhension psychanalytique.

Là, je n'imagine pas que P. Meirieu soit en train de dire qu'il est inutile de tenter de comprendre les raisons qui conduisent un enfant à l'échec, les liens avec son histoire propre et ses répercussions souterraines. D'abord parce que sa conférence s'adresse à un public de pys et d'enseignants gagnés à leur cause, ensuite parce que je ne peux pas le supporter.

Quoique... le cas Théo, en son temps, m'a donné à relativiser le bien-fondé, l'utilité, d'une compréhension soi-disant «fine» de ce qui agite un enfant... agité, précisément. Théo ne faisait rien dans la classe : ni travail, ni engagement dans aucune des institutions de la PI, ni progrès sur un comportement proprement insupportable, ni alliance façon SauS (soutien au soutien). Mais cet animateur de hand-ball qui prenait les enfants le samedi matin sans le moindre a priori, sans rien savoir d'eux, et qui leur proposait des situations d'apprentissage multiples et variés, obtenait de Théo tout ce qu'il nous refusait en classe !

Dans les débats éducatifs d'aujourd'hui, il y a toujours de l'«avant». Mais pour Meirieu, il y a plutôt de l'«en

même temps», car :

Le travail construit de l'humain quand il s'inscrit dans un projet. Il s'agit de faire en sorte que le travail soit mobilisateur en soi et que l'élève trouve une satisfaction dans l'effort même.

Ce qui réconcilie effort et satisfaction, c'est l'exigence. Elle est au cœur du travail pédagogique. L'enfant n'est pas hostile à l'exigence. *Clin d'œil à Fernand Oury qui aimait à dire que l'exigence de l'enseignant envers l'élève est un honneur.* L'exigence s'inscrit dans le désir et par là même dans la temporalité – car le temps est l'allié du désir, à l'inverse de la pulsion qui exige une satisfaction immédiate et détruit l'attente. Aujourd'hui, «le capitalisme pulsionnel» passe son temps à nous inciter à satisfaire la pulsion. Seule l'excitation réveille les jeunes de leur léthargie. (53 % des jeunes actuellement ont une télé dans leur chambre.) Ce tout pulsionnel génère une telle excitation parmi les jeunes que les enseignants mobilisent une énorme énergie à essayer de contrôler cette cocotte-minute qu'est la classe.

Face à ce diagnostic, on assiste à une progression des dispositifs de contention. Les enfants agités sont très vite testés (par le très controversé test de Conners, qui contient 80 items) dont le but est de détecter l'hyperactivité. Ce qui est choquant, c'est qu'on ne pense même plus à leur proposer d'autres activités, comme le théâtre, le sport..., mais qu'on le médicalise tout de suite. On soigne le symptôme sans prendre en compte la complexité de l'être humain.

Des pistes (avec «préalables», ah ! quand même ! et dans lesquelles on retrouve ceux chers à Meirieu en particulier la foi inébranlable dans «l'éducabilité de l'apprenant» !) :

La reconnaissance précède la connaissance. Il est indispensable de responsabiliser l'enfant tout en sachant qu'il est empêtré dans des fatalismes ; indispensable de reconnaître qu'il y a du sujet et donc de la liberté.

À partir de quoi, il s'agit de créer des situations pour faire advenir le sujet ; à savoir : le rituel (qui va fournir le cadre), la responsabilité (qui va permettre aux élèves de trouver une place dans le groupe), des activités qui vont autoriser la rencontre (avec l'Autre, avec l'altérité, avec l'universalité, avec soi.)

Alors là, ouf ! On a tout juste, nous les Freinet !

Il s'agit aussi de travailler sans cesse sur la pensée dialectique, d'établir un mouvement dialogique entre l'*idem* (classiquement : être identique au groupe ; Meirieu dit : «où je suis») et l'*ipse* (être différent ; Meirieu : «où je peux être»), afin de se construire hors de la linéarité qui est la négation du vivant.

J'ajoute encore quelques petites remarques glanées ici ou là mais que je ne sais plus où situer dans le raisonnement – j'ai dû rater des connections :

Les vices privés font les vertus publiques (c'est ce que dit la fable des abeilles d'Esopé - voir encore Google). L'idée que la concurrence est la garantie de la qualité en est un exemple. Ce leurre perçu comme une vérité allant de soi occulte les perversions liées à la concurrence. Et en matière d'école, on comprend combien une telle assertion est trompeuse.

Les actuels réformateurs sont en réalité des liquidateurs.

Mais nous, qui sommes attachés à l'école publique, nous ne devons pas apparaître comme des conservateurs attachés au *statu quo*.

Même idée défendue par les copains de l'ICEM à l'AG qui a eu lieu à la fédération de stages de Saint-Rémy-de-Provence, fin octobre. Défendre l'école publique, oui, mais pas n'importe laquelle.

Il faut investir les anfractuosités, être «force de proposition» (*dommage, je n'aime pas ce vocabulaire emprunté à l'entreprise.*)

La formation pour laquelle on paie (hors plan de formation, hors temps scolaire, hors cadre institutionnel, hors la pensée «convenue»), est une liberté que nous nous donnons...

Voilà, c'est fini.

Ce qu'il y a de pas bien avec Philippe Meirieu, c'est qu'on gratte, on gratte, on chope les phrases au plus rapide, on s'étourdit d'idées, de mots, de tournures, on ne voit pas le temps passer, on s'installe dans la jouissance du concept maîtrisé et du propos ciselé, dans la logique d'une intelligence au service de l'école qu'on aime, on croit même que c'est arrivé et frttt !! il est déjà parti !

(*) **l'AGSAS**, Association des Groupes de Soutien Au Soutien, réunit des analystes et des enseignants. Le colloque des 4 et 5 octobre 2008, à Paris, avait comme thème «Pour quoi l'école»