

Philippe MEIRIEU

Juillet 1999, Université d'été OCCE, Avignon

Pratiques culturelles et coopération

Des savoirs à la culture : quels apprentissages ? Pour quel projet d'homme ? Dans quelle société ?

La question à laquelle nous sommes confrontés aujourd'hui est celle de l'existence même, au sein d'un univers dominé par la marchandisation des savoirs, d'un véritable "culture" capable de donner sens à tous ces savoirs en reliant les hommes entre eux. Il me semble que nous nous trouvons, en effet, face à une juxtaposition de savoirs, le plus souvent instrumentalisés et cette juxtaposition ne permet pas, aujourd'hui, la construction du sens, ni la démocratisation de l'accès aux connaissances.

Dans la société telle que nous la connaissons - la crise économique jouant, les inquiétudes familiales montant en puissance - il y a une demande d'efficacité immédiate qui, à bien des égards, est légitime. Et cette demande de réussite ne peut s'incarner qu'en termes de résultats objectivables. Elle enferme, d'une certaine manière, la pédagogie scolaire dans un référent béhavioriste, comportementaliste : parce que nous voulons avoir des résultats, parce que la société tout entière nous demande de rendre compte de nos résultats, nous tentons de produire ces derniers à partir d'épreuves d'évaluation qui ne sont pas des interrogations sur le sens, mais sur des capacités instrumentales coupées des interrogations qui ont permis leur émergence.

Aujourd'hui, un des enjeux fondamentaux est d'arriver à sortir de cette instrumentalisation des connaissances scolaires, d'une école qui empile des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire sans que tout ceci fasse sens, soit mis en cohérence, et permette de juger de ce que l'on sait dans le monde.

Le véritable défi auquel nous sommes confrontés, c'est celui de passer d'une promesse exogène à une promesse endogène. Nous pouvions promettre aux enfants que s'ils travaillaient bien à l'école, ils seraient récompensés ailleurs et plus tard. Aujourd'hui, confrontés à une situation où il faut faire comprendre aux élèves qu'il n'est pas sûr qu'ils soient récompensés ailleurs et plus tard ; c'est ici et maintenant que nous devons leur laisser entrevoir que ce qu'ils font a du sens, contribue à les faire grandir et peut les rendre plus heureux et plus intelligents à la fois.

Alors, certes, on peut considérer que la situation est grave, on peut, aussi, considérer que c'est une chance pour les enseignants de pouvoir reconstruire leur métier, d'une manière intelligente et forte.

J'ai tendance à penser que l'on ne peut reconstruire le métier d'enseignant qu'autour de la réhabilitation forte du concept de culture, comme susceptible de fédérer l'ensemble des savoirs, éclatés et fossilisés, qui sont transmis par ailleurs.

Quelques-uns ont pu être séduits par des conceptions réductrices de la pédagogie, qui considéraient que plus on s'adressait à un public difficile, plus il fallait que les savoirs soient fonctionnels. C'est-à-dire qu'aux élèves en grande

difficulté, il fallait parler de « procès-verbaux », de comptes-rendus de comités d'entreprise, de constats amiables, leur faire lire des fiches de paye, etc. Je continue à penser que ces choses-là sont utiles et qu'il ne faudrait pas en réserver l'apprentissage aux élèves en difficulté ; mais je suis convaincu qu'il n'est pas possible de s'en tenir à cela, sauf de réduire la promesse scolaire à un ensemble de savoir-faire instrumentaux qui ne permettront qu'une seule aptitude : se débrouiller. Nous aurions tort d'entretenir la confusion entre la débrouillardise et l'autonomie... au risque de laisser triompher la débrouillardise individualiste qui, sous couvert d' « autonomie », règne à la fois dans les projets d'école et d'établissement et, bien sûr, au sein des pratiques scolaires les plus banales. Pour cela, nous devons être capables de montrer en quoi nos savoirs scolaires participent d'une culture, d'autre chose que d'un savoir scolaire qui sera validé par des notes ou un passage en classe supérieure, de montrer en quoi la dimension culturelle est constitutive des savoirs que l'on enseigne. Et il s'agit d'un enjeu fondamentalement politique, au sens noble du terme, qui place la formation de l'homme dans sa dimension anthropologique, au cœur de l'éducation. C'est aussi la seule manière de dépasser le dilemme de l'universalisme et du relativisme : Existe-t-il une culture universelle, ou bien seulement des cultures séparées également respectables ? Aujourd'hui, nous le savons : il y a des questions universelles auxquelles l'humanité apporte des réponses différentes.

J'ai tendance à penser que l'éducation artistique, la culture artistique, représentent des occasions particulièrement privilégiées d'accéder à ces questions anthropologiques fondatrices.

Le danger, alors, est lié au cloisonnement : d'un côté, la culture qui s'occupe de l'essentiel, mais ne compte pas dans le cursus scolaire ; de l'autre l'accessoire, mais qui est déterminant dans l'orientation. Je pense qu'il faut éviter cette séparation [...] à laquelle nous assistons déjà, dans un certain nombre d'écoles : le matin, on fait ce qui est ennuyeux mais qui « compte », et, l'après-midi, on fait ce qui est intéressant, et sans doute essentiel, mais qui « ne compte pas du tout ». Voilà ce qui gangrène, me semble-t-il, un certain nombre d'organisations scolaires aujourd'hui ; cette séparation entre le fonctionnel qui fait Loi, et le culturel qui fonctionne comme un supplément d'âme, que l'on apporte pour avoir une ouverture sans lui faire jouer de rôle décisif, ni dans les apprentissages scolaires ni dans la construction de la personnalité, et qui reste marginalisé.

J'ai le sentiment que beaucoup de choses se jouent autour de l'articulation de ces deux domaines et de la capacité que nous avons à travailler en partenariat avec des créateurs, des artistes, des scientifiques et des professionnels qui ont tous un rapport fort au symbolique : un boulanger n'est pas d'abord quelqu'un qui maîtrise un ensemble de compétences boulangères. Un métier ne se réduit pas à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer mais plutôt, et même avant tout, c'est une manière de s'inscrire dans un projet d'appropriation symbolique du monde. Un boulanger est quelqu'un qui a un rapport mythique au four, au feu, au temps. Ce qui signifie que, lorsque je parle d'intervenants ou de partenaires, j'inclus les créateurs, les artistes, les scientifiques, les professionnels, toutes les personnes qui ont construit une culture dans cette interaction du fonctionnel et du symbolique. Nous devons travailler avec eux dans un partenariat qui ne soit pas de substitution, de juxtaposition, mais d'interaction. Le problème est : quel type d'interaction ? Autour de quoi ?

Je pense que le travail avec les intervenants de tous types doit s'instaurer dans une construction collective du sens. Cela suppose que les intervenants et les enseignants qui vont les accueillir acceptent, d'abord, de se rencontrer et de construire du sens ensemble. Je trouve intéressant que des intervenants, comédiens, graphistes, plasticiens, invitent des enseignants à participer à leur travail, mais comment expliquer que la réciproque ne soit pas

vraie ? Pourquoi les enseignants n'invitent-ils pas les intervenants à être présents dans la classe pour s'interroger réciproquement sur ce qui s'y fait ? Je crois qu'il y aurait à creuser ces formes de travail en collaboration, en co-présence sur des temps de travail commun. Et l'on peut aller plus loin vers une élaboration commune de projets, susceptibles de fédérer des énergies. Cet enjeu est à mon sens considérable.

Il est à la mode, aujourd'hui, de dénoncer la montée du libéralisme, c'est presque un nouveau « politiquement correct ». Ce qui n'empêche pas les gens qui la dénoncent d'entériner le fonctionnement le plus classique de la pédagogie la plus « bancaire ».

Lutter contre le libéralisme, contre la marchandisation de la société, c'est lutter contre la pédagogie bancaire. C'est donc un effort permanent pour construire du sens, et non pas s'en tenir à ce qui est mesurable, évaluable, repérable.

Et je voudrais terminer, à ce sujet, en tant que pédagogue s'adressant à ses collègues enseignants : notre situation est très difficile car nous avons toujours tendance à confondre la tâche et l'objectif. Quand nous montons une pièce de théâtre, nous savons bien qu'en situation de formation scolaire, la tâche n'est pas l'objectif. L'objectif, c'est, qu'à cette occasion-là, chacun découvre quelque chose, construisse du sens et interroge sa propre dynamique, à la lumière des interactions collectives et des rencontres qu'il a pu faire. Notre tâche commune, concrète, n'est donc, à la limite, qu'un support. Et si nous donnons systématiquement priorité à la tâche sur l'objectif, vous savez bien, comme moi, que nous aboutissons à des fêtes d'école où la maîtresse fait tout la veille avec les bons élèves pour que les parents s'extasient le lendemain ! C'est-à-dire que la tâche devient l'emblème, et que l'on se moque de ce que les élèves ont vraiment découvert lors de sa réalisation. Je sais bien que ce que les élèves ont découvert est difficile à quantifier. Nous-mêmes, militants de la pédagogie coopérative, nous avons besoin de nous rassurer, de montrer de belles choses et, pour qu'elles soient vraiment belles, nous avons parfois tendance à les faire nous-mêmes. Nous sommes toujours menacés par cette dérive qui consiste à vouloir valider les fondements et les finalités de notre pédagogie par la qualité des produits que nous présentons socialement à l'extérieur. Ne nous laissons pas abuser : la pédagogie ne peut pas être validée par la qualité des produits que l'on présente, car elle travaille sur l'homme et sur sa construction, sur le long terme. [...] C'est pourquoi lutter contre le libéralisme scolaire, c'est s'efforcer de déplacer le regard, en permanence, de la tâche vers l'objectif, du résultat quantifiable à ce que l'on aura contribué à faire émerger chez l'élève, et qui ne procède pas du marché. Sans, pour autant, négliger le risque de l'irresponsabilité sociale, de la fuite dans l'ineffable. Aujourd'hui, la professionnalité enseignante ne peut se construire que si elle échappe au double danger du consumérisme scolaire et de l'irresponsabilité sociale.

Pression consommériste	Irresponsabilité sociale
* Céder à l'inquiétude des parents	* Ignorer la réalité socio-économique de notre société
* Tyrannie de l'obligation des résultats	* Refuge dans l'ineffable
* Primat de l'instrumental et de la « pédagogie bancaire »	* Primat de la complicité culturelle et de la « violence symbolique »
* Primat du béhaviorisme (efficacité du couple stimulus /réponse)	* Primat de la pédagogie des dons et refuge dans le fatalisme
* recherche de l'efficacité scolaire immédiate	* Refus de tout contrôle social
* Mise en concurrence des enseignants et des établissements	* « Solidarité professionnelle » contre les parents vécus comme « ennemis »
* Privatisation	* Cléricalisation

Quelle identité pouvons-nous nous construire autour de ce double refus ?

Vers une pédagogie du « monde commun » : dix principes :

- 1) Contre la « pédagogie bancaire », pour une « pédagogie du sens ».
- 2) Contre la « pédagogie du produit », pour une « pédagogie du processus ».
- 3) Contre une « pédagogie des règlements arbitraires », pour une « pédagogie de la construction de la loi ».
- 4) Contre une « pédagogie de la sujétion », pour une pédagogie de la « construction progressive de l'objet » et de l'apprentissage du débat démocratique.
- 5) Contre une pédagogie du rapport de forces « parents/professeurs », pour une pédagogie de la spécificité et de la complémentarité des rôles.
- 6) Contre une pédagogie des « parents usagers », pour une pédagogie des « parents citoyens ».
- 7) Contre une « pédagogie de la concurrence » pour une « pédagogie du recours ».
- 8) Contre une « pédagogie des palmarès », pour une « pédagogie de l'évaluation plurielle et négociée ».
- 9) Contre une « pédagogie libérale », pour une pédagogie de la qualité.
- 10) Contre une pédagogie de l'isolement dans le confort, pour une pédagogie de la solidarité active.