

# SUR L'HEGEMONIE DU COGNITIVISME

CINQ QUESTIONS À PHILIPPE MEIRIEU PAR  
JACQUES-ALAIN MILLER

1 - JAM – *On a beaucoup dit que vous étiez l'inspirateur principal de la politique qui conduisit à mettre l'élève au centre du système éducatif. On dit maintenant que les pédagogues ont été détrônés par les cognitivistes. Puis-je vous demander de commenter, corriger, voire démentir, ces rumeurs ?*

Qui peut sérieusement prétendre aujourd'hui avoir été ou être l'inspirateur d'une politique ? Je crains que même un ministre qui revendiquerait cette forme de paternité soit particulièrement suspect : il y a des conjonctures particulières, des moments où un discours est en phase avec une question, des temporalités qui favorisent l'émergence dans l'opinion de notions souvent anciennes... et, surtout, l'instrumentalisation politique de données élaborées dans le champ de la recherche. À ma connaissance, l'expression « l'élève au centre » a été utilisée pour la première fois par le pédagogue allemand Disterweg en 1838 : anticlérical forcené, soupçonné de sympathie pour la Révolution française, l'homme fut, d'ailleurs, renvoyé de l'École normale de Berlin où il enseignait. Puis, en France, l'expression est reprise en 1892 par un proche de Jules Ferry, vice-recteur de l'Académie de Paris, fondateur des lycées de jeunes filles, Octave Gréard... Avant de devenir, au tout début du XXe siècle, la devise de « l'Éducation nouvelle » et de l'école genevoise de psychopédagogie fondée par Claparède... Tout ça bien avant la loi d'orientation de 1989 ! Et avec, chaque fois, une signification différente : on passe de la *bildung* classique – comme incorporation culturelle singulière – à la valorisation du « savoir » - vision unifiée du monde - contre « les connaissances » - hétérogènes et fragmentaires -, avant d'insister sur la découverte et la construction par l'élève de ses propres savoirs... mais sans la moindre illusion sur le caractère très directif de la ruse rousseauiste : « *Il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse* » (*Émile*, livre 2).

En 1989, la loi d'orientation reprend la formule dans une de ses annexes. De quoi s'agit-il ? De tirer les conséquences de l'échec de la démocratisation de l'école. Depuis 1959 et la scolarité obligatoire à seize ans, on a largement ouvert les portes de l'institution scolaire : on a démocratisé l'accès, mais sans démocratiser la réussite. Ceux qui étaient, jadis, victimes de l'exclusion sont aujourd'hui à l'intérieur de l'école, mais ils n'y réussissent pas. Bourdieu est devenu d'une triste banalité : l'école reproduit les inégalités sociales car elle pratique « l'indifférence aux différences ». On a construit des bâtiments plus ou moins inflammables, recruté massivement des enseignants, instauré des

systèmes de régulation (comme la carte scolaire), mais tout ça, c'est de la gestion de flux. La loi de 1989 dit : « Maintenant on tente de regarder de près ce qui se passe pour chaque élève. Il ne suffit pas de l'accueillir formellement, il faut créer les conditions de sa réussite. »

Je fus de ceux qui saluèrent ce mouvement. Sans illusion, pourtant, sur ses ambiguïtés : quelle réussite et pour qui ? Comment accompagner chaque élève dans une structure qui restait massivement taylorienne ? Quel statut pour la culture et pour le sujet dans un enseignement qui restait tributaire d'une vision béhavioriste des compétences ?

Je fus, sans doute, à l'époque, trop timoré et insuffisamment exigeant : au nom d'une solidarité politique avec tous ceux qui luttaient « pour la démocratisation de l'accès aux savoirs », je ne me suis pas assez démarqué des dérives et des délires de la « pédagogie de la maîtrise » ou des didactiques strictement technicistes. J'étais pourtant inquiet de l'usage systématique de certains outils que j'avais produits : je les avais conçus comme des démarches d'accompagnement et j'avais bien expliqué que l'acte pédagogique ne pouvait, en aucun cas, se réduire à une rationalité instrumentale... mais les institutions de formation les ont parfois présentés comme des remèdes-miracles. Quand je croyais fournir des points de repère modestes, j'ai alimenté, à mon insu, le fantasme d'une technologie pédagogique toute-puissante.

Or, depuis longtemps, en effet, les pédagogues connaissent et analysent la tentation de la toute-puissance didactique ; depuis longtemps, ils tentent de débrouiller le désir de transmettre et la soif de reproduire, la volonté d'instruire et l'acharnement à normaliser. C'est même l'essentiel de leur tâche. Tâche impossible mais nécessaire et par laquelle ils s'identifient. Tâche indélébile et revendiquée comme objet de leur ressassement jargonant et de leurs tâtonnements sans fin. « Tous les élèves peuvent apprendre », répètent-ils... « et c'est folie que de le penser » conviennent-ils. « Tous les élèves peuvent apprendre », car sans ce principe - régulateur, comme disait Kant -, il vaudrait mieux, à l'évidence, faire autre chose qu'enseigner. Mais c'est folie de le penser, car l'éducabilité peut s'emballer et, si elle n'intègre pas la négativité, devenir une entreprise totalisante, voire totalitaire. L'éducabilité de tous n'est tolérable que si elle s'articule à la reconnaissance de l'impouvoir radical sur le sujet connaissant. L'opacité de la conscience, l'imprévisibilité du désir rendent impossible toute tentative pour circonvenir l'acte d'apprendre. « Seigneur, j'ai tout prévu pour une mort si juste ! »... Mais justement, on ne prévoit que la mort.

La pédagogie, en ce sens, n'a pas été remplacée par le cognitivisme. Les errances de l'enseignement programmé ont très largement précédé la banalisation du « contrôle cognitif ». Et les pédagogues ont dénoncé, depuis belle lurette, la fantasmagorie de la « fabrication de l'homme par l'homme ». Mon maître, Daniel Hameline, a tout dit sur ces questions dès 1977 dans *Le domestique et l'affranchi*. J'ai publié moi-même, il y a douze ans, un *Frankenstein pédagogue* (ESF éditeur) qui ne peut laisser aucun doute à tout lecteur de bonne foi sur le caractère central, à mes yeux, de la question du sujet en éducation. Le clivage, pour moi, est clair : il sépare ceux et celles qui reconnaissent le caractère central de la question du sujet de ceux et celles qui convoquent les sciences plus ou moins exactes pour développer toutes les

formes de contrôle intellectuel et social, réduisant la personne à ce qu'ils sont capables d'en décrire dans leurs machineries logicomathématiques ou d'en reproduire dans leurs éprouvettes biochimiques.

2 - JAM – *Vous affectez souvent une attitude modérée, pesant soigneusement sur vos balances le pour et le contre. Sur le cognitivo-comportementalisme pourtant, vous faites volontiers preuve de quelque véhémence. Et pourquoi ?*

Je suis très inquiet. La modernité développe, avec une force et une habileté inouïes, les industries de la pulsion. Bernard Stiegler parle d'un nouvel âge du capitalisme, « le capitalisme pulsionnel ». L'environnement tout entier conspire pour susurrer à l'oreille de l'enfant : « Tes pulsions ont des ordres ». Notre économie fonctionne au passage à l'acte comme nos moteurs à l'essence. L'infantile est partout, la régression systématisée et le sujet instrumentalisé dans la machinerie médiatico-commerciale. Lacan, lui-même, avait, me semble-t-il, annoncé cela en parlant d'un « siècle de l'enfant ». Notre évolution lui donne raison au quotidien, peut-être même au-delà de ce qu'il aurait pu imaginer.

En éducation, les dégâts sont considérables. Les parents doivent faire face à des comportements déviants systématiques, sans possibilité de communiquer avec des jeunes qui vivent dans un monde qu'ils ignorent... Les éducateurs esquivent en permanence le face à face, oscillant entre bouffées d'autoritarisme et avachissement dans le laxisme... Les enseignants sont désarmés devant des groupes d'élèves coagulés, surexcités, une télécommande – phallus *high tech* – greffée au cerveau, incapables d'attention et de concentration, gérant leurs affects « en temps réel » avec leur téléphone portable, réfractaires à tout sursis... Et nous tous prenons peur devant ces jeunes qui se mettent systématiquement en danger - et nous mettent en danger - par des comportements que nous avons engendrés et que nous vivons légitimement comme une terrible menace. Russell Banks écrivait déjà, dans *De beaux lendemains*, en 1991 : « *Nous avons tous perdu nos enfants. Pour nous, c'est comme si tous les enfants d'Amérique étaient morts. Regardez-les, bon Dieu, violents dans les rues, comateux dans les centres commerciaux, hypnotisés devant la télé. Dans le courant de mon existence, il s'est passé quelque chose de terrible qui nous a ravi nos enfants. J'ignore si c'est la guerre du Viêt-nam, la colonisation sexuelle des gosses par l'industrie, ou la drogue, ou la télé, ou le divorce, ou le diable sait quoi. J'ignore quelles sont les causes et quels sont les effets ; mais les enfants ont disparu, ça je le sais.* » Il y a, effectivement, de quoi s'inquiéter !

Et, face à cette inquiétude, notre société me semble avoir le choix entre deux voies : la contention ou l'éducation. La contention, c'est la réaction spontanée du « libéralisme autoritaire » dont le slogan est : « Liberté pour les marchands d'excitants... Répression pour les excités ! » La contention, c'est, bien sûr, d'abord la chimie : on produit des enfants « turbulents » qu'on caractérise d'hyperactifs pour les mettre sous Ritaline ! C'est aussi, évidemment, l'ensemble des dispositifs politiques et judiciaires dès lors que ces derniers n'ont pour objectif que le maintien de l'ordre : un ordre que ne supporte

aucune configuration sociale qui permettrait à chacun d'espérer occuper une place... et de ne pas tenter d'exister en prenant toute la place. La contention, c'est, enfin, la multiplicité des systèmes de dépistage, de contrôle, de classification et d'enfermement.

Des organisateurs zélés, de droite et de gauche, nous préparent, en effet, un monde où l'enfant, réduit à un code barre, sera, dès le plus jeune âge, « orienté en fonction de ses dispositions et aptitudes ». Ainsi, la sélection, jadis tâtonnante et artisanale, risque bien de prendre, dans les années qui viennent, une dimension industrielle. Il est possible que, malgré les sursauts citoyens de toutes sortes, nous ne parvenions pas à échapper au triage systématique. Tester, évaluer, aiguiller, vérifier, sanctionner... vont devenir – si ce n'est déjà fait – des activités permanentes et obsessionnelles, à l'École comme ailleurs. Pas un « dys » ne doit échapper à la surveillance des grands organisateurs de l'apprentissage sur commande ! Et quand le « dys » est repéré, il permet d'esquiver le pédagogique, de dédouaner les enseignants et de confier à l'armada paramédicale un enfant réduit à ses symptômes. Pour un cas où l'on va s'efforcer d'accompagner une dynamique psychique dans sa complexité, combien de cas où l'on se contentera d'un diagnostic discutable et d'une intervention calibrée ! Encore heureux que l'effet placebo fonctionne de temps en temps pour des élèves qui trouvent ainsi, simplement, une personne à qui parler ! Mais, en réalité, ce qui se met en place sous nos yeux est proche des pires scénarios de science-fiction.

Il n'est pas question, pour autant, d'identifier tous les cognitivistes à des disciples de Big Brother ! Ce n'est pas leur bonne volonté, ni même leur « volonté bonne », qui est en question. C'est la banalisation, en lieux communs d'une extravagante médiocrité, de leurs présupposés méthodologiques. Nul ne peut reprocher à un cognitiviste de tenter de neutraliser méthodologiquement, pour son travail de recherche, les facteurs qui ne relèvent pas de son champ de compétence. Ce n'est pas le problème. Le problème, c'est quand l'épistémologie du savant devient l'idéologie du politique. Le problème, c'est quand une démarche dont la légitimité de laboratoire n'est pas contestable, devient une religion, quand la cité savante se livre aux manipulations de la cité mondaine, quand elle organise la confusion du monde avec ce qu'elle a décidé d'y voir et d'en dire.

Or, c'est précisément ce qui se passe aujourd'hui. Parce que le cognitivisme-comportementalisme-biologisme représente une réduction de la personne à ce qui serait inculcable et contrôlable, il apparaît comme le cadre idéologique parfait pour la contention des pulsions que nous avons nous-mêmes déchaînées. Et son hégémonie universitaire est une forme de consécration qui n'a absolument rien de « scientifique ». C'est un des symptômes les plus préoccupants de nos peurs collectives. C'est aussi une manière de légitimer une multitude de pratiques de seconde main ou de seconde zone par lesquelles les technocrates du travail éducatif et social – cadres intermédiaires de toutes sortes - s'exonèrent de toute véritable entreprise pédagogique : ils observent, repèrent, évaluent, orientent, prescrivent, souvent en dépit du bon sens ou de toute forme de discernement, parant leurs intuitions personnelles ou leurs préjugés sociaux des oripeaux de

la scientificité. Le culte du critère et du chiffre fait fonction de politique éducative...

Or, l'éducation, pour le pédagogue, n'est jamais réductible à une mécanique, aussi bien huilée soit-elle. Elle se joue ailleurs, dans la transaction des désirs et dans la temporalité. Elle se joue dans la mise en place de situations qui permettent l'émergence du sujet. Le pédagogue « donne à prendre », pour donner à apprendre. Il promeut les institutions contre, d'une part, la coagulation fusionnelle du « capitalisme pulsionnel » et, d'autre part, la segmentation individualisante du *testing* généralisé. Le pédagogue ouvre des possibles et passe des alliances. Il réhabilite la parole qui hésite, contre l'impérialisme scolaire et médiatique du *best of*. Il donne du temps et permet le sursis. Il médiatise les corps à corps en proposant des activités qui lestent les passions. Il fournit des occasions pour métaboliser sa propre violence. Il partage une culture qui, modestement, relie le plus intime au plus universel... sans brutaliser ou manipuler l'autre. Contrairement au cognitivisme et à ses zéloteurs de tous bords, il ne prétend pas faire de miracle. Dieu nous garde, d'ailleurs, des faiseurs de miracles. Ce sont, à proprement parler, des dangers publics !

*3 - JAM – Un homme semble aujourd'hui jouir d'une influence considérable sur nos dirigeants politiques, en matière d'éducation, d'enseignement supérieur, et de recherche. Certains voient en lui le Grand-Maître caché de l'Université française. Il s'agit, vous l'avez deviné, de Jean-Marc Monteil. Que pensez-vous de l'homme, de l'œuvre, de la carrière ?*

C'est, sans doute, un homme estimable, mais là n'est pas le problème. Il s'agit de sa politique. Je suis en désaccord radical avec la conception qu'il a mise en œuvre du pilotage de la recherche universitaire. Au nom de la qualité et de l'exigence, on réclame des résultats quantifiables, obéissant à des critères purement formels... Je défends, par exemple, l'idée que la recherche s'est toujours développée en utilisant des formes d'écrits très différenciés, des modes de relation à la communauté académique très contrastés, une articulation avec les acteurs sociaux qui permette de « mettre à l'épreuve » ses résultats autrement que dans le cénacle épistémologique. Or, l'évaluation des recherches s'effectue aujourd'hui, à travers le double calibrage des publications de nature expérimentale dans les revues anglo-saxonnes et l'utilisation par les entreprises. Elle me paraît ainsi laisser de côté une multitude d'apports dont nous aurions infiniment besoin. Une monographie vaut bien un protocole de recherche où « toutes choses sont, nous dit-on, égales par ailleurs », dès lors, bien sûr, qu'on s'astreint à modéliser. Une utilisation en formation vaut une « valorisation industrielle » et peut aider, au quotidien, des travailleurs éducatifs ou sociaux qu'on laisse, aujourd'hui, à l'abandon...

Plus globalement, je considère que l'université est en train de se couper de la « cité citoyenne » pour se caler sur la « cité marchande ». Au-delà des polémiques sur la privatisation et sur le danger – que je crois réel – encouru par les filières dont les débouchés industriels à court terme ne sont pas repérables, c'est le modèle de fonctionnement interne de nos universités qui me préoccupe : afin de garantir les pourcentages de réussite requis pour obtenir

des financements, certains départements universitaires commencent, par exemple, à se demander s'ils ne vont pas décourager les étudiants travailleurs qui, préparant leur master en trois ou quatre ans au lieu de deux, vont les faire chuter dans les palmarès. Triste calcul et conception étriquée de la « richesse » ! On sait bien, en effet, ce que représente socialement, en dynamisme et en implication, la possibilité de mener un travail universitaire en parallèle avec une activité professionnelle.

Je sais Jean-Marc Monteil sensible aux questions de société. Je veux croire qu'il mesurera les enjeux sociaux des décisions « techniques » qu'il a prises et accompagne aujourd'hui. Je veux croire qu'il saura s'ouvrir à une vision moins étroitement positiviste de la recherche universitaire...

*4 - JAM – Jean-Claude Milner, qui est mon ami très cher, et que j'admire, qui est l'un des piliers de LNA, a écrit un livre célèbre, De l'école, qui vise notamment le "pédagogisme" dont vous êtes le promoteur. Il a redit récemment qu'il vous tenait pour l'incarnation même de ce catholicisme social, compassionnel et gauchiste, qui a ruiné l'éducation et la culture françaises. Vous, vous le soupçonnez de n'avoir pas lu vos livres. Il reste que vous vous rejoignez dans l'anti-cognitivism. Si vous deviez vous adresser à lui, que lui diriez-vous aujourd'hui ?*

Le livre de Jean-Claude Milner a profondément marqué. Il faut dire qu'il tranche par sa qualité avec la masse de pamphlets anti-pédagogiques qui, de Paul Guth à Jean-Paul Brighelli, envahissent régulièrement les devantures des libraires pour désigner le « joueur de flûte », coupable d'entraîner la jeunesse vers sa perdition. Il faudrait, d'ailleurs, à ce sujet, relire Hamelin : le joueur de flûte n'emène les enfants dans le gouffre que parce que les parents n'ont pas tenu leur parole...

Sur le fond, je considère que Jean-Claude Milner a forcé le trait en présentant la pédagogie et les pédagogues comme les rejetons d'un catholicisme compassionnel : Langevin et Wallon, dont nous ne cessons de nous réclamer, en étaient bien loin. Et les pédagogues qu'il stigmatise sont, en réalité, assez fidèles à la tradition républicaine de Ferdinand Buisson, de Jean Macé ou de Jean Zay.

Mais, plus profondément, je crains que Jean-Claude Milner, dans un souci d'efficacité rhétorique, n'ait pas pris le temps de regarder de près l'histoire et l'actualité de la pédagogie. Son livre ne comporte, d'ailleurs, aucune référence ni bibliographie. C'est une pensée qui se déploie sans s'encombrer de la réalité. Sans se compromettre avec la médiocrité des textes pédagogiques qui donnent à lire la complexité et les contradictions de l'entreprise éducative. Le texte est brillant – briller en ridiculisant les pédagogues est une tradition bien française depuis Voltaire – mais me semble tellement loin de mon travail quotidien que je ne me sens guère concerné. Je suis admiratif devant la performance, je trouve qu'elle est assez décapante et même jouissive à la lecture. Mais elle relève, pour moi, d'une sorte d'élucubration de Monsieur Teste : « Enlevez toute chose que j'y voie ! »

Cela dit, j'ai surtout envie de dire à Jean-Claude Milner que, s'il est inquiet de la montée du cognitivisme, il se trompe d'ennemi en attaquant des gens comme moi. Il imagine que je suis accepté et reconnu au sein de ma propre section des universités, les « sciences de l'éducation », alors que j'y suis plus que minoritaire. Les sciences « positives » y dominent et ceux qui, comme moi, s'intéressent à la pédagogie se comptent, en France, sur les doigts d'une ou deux mains. Par ailleurs, il confond les pédagogues et les didacticiens. Il ne faut, certes pas, diaboliser systématiquement ces derniers : certains sont conscients de l'insuffisance de leurs prothèses... Mais il ne faut pas confondre, pour autant, ceux qui travaillent sur le rapport difficile de la culture et du sujet, avec ceux qui réduisent la culture à des « comportements observables » et ramènent l'enseignement à la programmation... Pas plus qu'il ne faut confondre les pédagogues, qui tentent de naviguer entre les impératifs contradictoires inhérents à toute éducation, avec ceux qui, récusant aussi bien la pédagogie que la didactique, fonctionnent à la pensée magique et croient à la puissance sacramentelle du savoir. Les nouveaux cathos, ce sont eux, plus proches de Ratzinger que de Vatican II : ils imaginent que l'imposition des mains (la réussite aux concours prestigieux) opère une transsubstantiation qui leur permet d'imposer à leur tour, dans le secret de leur classe, les mains à leurs élèves : point n'est besoin alors de pédagogie !... Mais craignons que les échecs de ce modèle – qui est, aujourd'hui, massivement hégémonique dans un enseignement secondaire qui n'a cessé de substituer les « cours » aux « études » - ne rabatte vers la vulgate cognitive ceux qui découvrent trop tard que la fonction publique ne tient pas les promesses de ses ordinations.

*5 - JAM – Quelles sont, selon vous, les chances du mouvement anti-cognitivistique qui prend forme ces jours-ci, alors que l'AERES entre en action ?*

Je crois que ce mouvement peut aboutir s'il fait bouger les lignes. L'université est engoncée. De nombreux collègues se sont résignés, faute d'une voix, et *a fortiori*, d'une autre voie possibles. Et puis, la confusion des zélotes cognitivistiques entre méthodologie et métaphysique touche aussi d'autres disciplines, et pas seulement dans les sciences humaines. On peut imaginer un sursaut... Si toutefois les universitaires qui n'ont plus grand chose à perdre ou à gagner en termes de carrière osent dire tout haut ce qu'ils pensent tout bas. Pour les autres, et compte tenu du climat qui règne aujourd'hui dans l'université, on peut être plus indulgent...