

# La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher ?

Philippe Meirieu

Extrait de l'ouvrage *L'école, le numérique et la société qui vient* (Denis Kambouchner, Philippe Meirieu, Bernard Stiegler, Mille et une nuits, 2012)

Parce que le discours pédagogique - son histoire, ses analyses et ses propositions - est très largement ignoré de la sphère intellectuelle française, parce qu'il est ostracisé par les « sciences de l'éducation » elles-mêmes, parce qu'il est identifié aux propos simplificateurs de ceux et celles qui se trouvent acculés à la polémique par leurs adversaires... la réflexion sur l'usage et les enjeux éducatifs du numérique se réduit souvent à une accumulation de lieux communs. On évoque, de manière très générale, « l'avènement de la société de la connaissance », on affirme que l'accès aux savoirs s'en trouve miraculeusement démocratisé, on considère que les technologies de l'information permettent, enfin, cette « individualisation de la formation » à laquelle nous aspirons depuis la fin du préceptorat, on espère qu'ainsi nous allons pouvoir éradiquer l'échec scolaire et former les élèves, simultanément, à la pensée structurée, à la créativité et à l'esprit de synthèse... on ajoute que, bien sûr, cela ne rend pas les professeurs inutiles car « il faudra toujours – évidemment ! - des gens pour former l'esprit critique des élèves ».

On peut considérer ce galimatias idéologique de deux manières. D'un côté, on peut y voir une sorte d'alignement de la pensée sur des « vérités moyennes » pédagogiques, énoncées dans les textes produits par les cadres de l'Éducation nationale et de la formation d'adultes, hiérarchie intermédiaire en quête de légitimité, glanant, au hasard des revues de vulgarisation, quelques notions susceptibles de leur permettre de réconcilier leur statut de petits soldats gestionnaires et d'innovateurs progressistes. Une analyse sociologique en profondeur permettrait sans doute de montrer comment l'émergence et le triomphe des lieux communs pseudo-pédagogiques sont liés à la construction, au sein du monde éducatif, d'une « bourgeoisie moyenne », dont la bonne volonté ne fait aucun doute – tous ceux qui la composent veulent « le bien des enfants » et « la justice sociale » en sus de leur avancement - mais qui, faute de penser les enjeux politiques du système et sans outil d'intelligibilité de l'entreprise pédagogique, structure son identité grâce à une culture commune médiocre de « l'innovation technocratique ». Cette dernière étend son emprise des sous-directions du ministère aux secrétariats des inspections académiques, en passant par le Bulletin officiel de l'Éducation nationale et les stages de formation

d'inspecteurs ou de chefs d'établissement, au point qu'elle devient une sorte de *vade me cum* non questionnable...

Mais, on peut voir aussi, dans cette idéologie « moderniste », une façon de couvrir d'un voile pudique un paradigme facilement identifiable et particulièrement questionnable. En récupérant les notions d' « autonomie », de « projet », de « compétence », le modernisme pseudo pédagogique ne permet-t-il pas, en réalité, de camoufler un projet philosophique et social facilement identifiable ? Il n'est pas besoin de beaucoup d'efforts, en effet, pour débusquer, derrière l'injonction à la performance par l'individualisation, derrière la confiance béate dans les technologies offertes par le marché, derrière la confusion de la multiplication de l'offre et de la formation de la liberté, une vision particulièrement dangereuse du monde. Elle articule *une conception libérale du monde* – la somme des intérêts individuels constitue l'intérêt collectif et il n'y a de « bien commun » à chercher que dans la coalition possible de stratégies conjoncturelles -, *une conception behavioriste du sujet* – les êtres ne sont que la somme de leurs comportements et chaque comportement doit être l'objet d'une « formation ciblée » qui garantit son « employabilité » -, et *une conception mécanique des savoirs* – la culture n'est qu'une somme de « compétences » inscrites dans des « référentiels » et vérifiables par des évaluations quantitatives. Terrible cohérence au service de ce qui n'est probablement pas un complot – nul ne peut prétendre en « tirer les ficelles » -, mais qui apparaît bien comme une conspiration - au sens étymologique du terme, « ce qui respire ensemble » - et qui peut se résumer en une formule : *l'interdit de penser*.

*Interdit de penser*, d'abord, pour les consommateurs auxquels on veut nous réduire, réduits à leurs pulsions d'achat, refusant toute frustration, lorgnant en permanence vers la toute-puissance. *Interdit de penser* pour les compulsifs que nous sommes devenus, addicts à l'immédiateté, exigeants une réponse immédiate à tout et sur tout, préférant l'instantanéité du signal qui s'abolit dans son énonciation à l'échange authentique de signes où nul n'a jamais le dernier mot. *Interdit de penser* pour les voyeurs qui somnoient en nous, accrochés à leur télécommande, scotchés par la surenchère des effets, fascinés par l'obscène des moindres plaies, exigeants de pouvoir fouiller, sans se salir les mains, les poubelles de tous les psychismes du monde.

Dire que l'École peut constituer encore un rempart à cette déferlante est bien hasardeux. Il arrive, en effet, au regard du rouleau compresseur du « capitalisme pulsionnel », qu'on lorgne avec nostalgie sur le maoïsme de jadis qui, pour le plus grand confort des « révolutionnaires conservateurs », faisait de la « *Grande Révolution Culturelle Proletarienne* » le préalable – improbable - de toute possibilité d'évolution. On en regretterait même, parfois, le bon vieux marxisme mécaniste et son « infrastructure » toute-puissante qui nous exonérait de toute velléité réformatrice en renvoyant le moindre changement au « grand soir »... Certes, voilà qu'arrivent de nouvelles formes de radicalité, sans doute plus à hauteur d'homme, dans le mouvement social ou les projets de « conversion écologique de la société ». Certes, nous commençons à apercevoir un peu comment nous pourrions parvenir à conjuguer le local et le global en engrenant les subversions des êtres et des peuples, les résistances et les alternatives, les pensées du

dépassement avec les révoltes du quotidien. Il y a quelques trouées dans le brouillard des déterminismes. Mais, pas encore assez, pour que chaque professeur, quand il prend, tous les matins, le chemin de l'école, puisse se sentir impliqué dans une ambitieuse entreprise collective d'émancipation des humains.

C'est dire qu'il nous faut bien, malgré tout, une « morale provisoire ». Et, c'est dire que, face à la vulgate de la « société de la connaissance », aux lieux communs sur « la révolution numérique », aux illusions entretenues d'une régulation thermostatique qui nous ramènerait tranquillement à l'équilibre, nous devons nous doter de quelques silex pédagogiques. De quelques outils assez tranchants pour séparer, dans notre activité d'enseignement, ce qui nous rend complices de l'assujettissement dominant de ce qui nous permet d'espérer quelques éclaircies de la pensée. Ces outils relèvent bien de cette « théorie pratique » dont parlait Durkheim pour définir la pédagogie et qui, contre toutes les prophéties de l'intelligentsia nostalgique, sont, aujourd'hui, particulièrement d'actualité. Impossible, en effet, de s'obstiner à nier l'existence de technologies durablement installées dans notre société. Nos élèves sont devenus et resteront longtemps des *digital natives*. Impossible de se replier dans un quelconque sanctuaire en déclarant qu'on « résiste » et qu'on se contente de faire comme si rien n'était advenu depuis Gutenberg. Mais impossible aussi de renoncer à *l'exigence de la pensée*, constitutive du projet de la *skhole*, consubstantielle de l'idéal des Lumières – *sapere aude* -, condition et corollaire de tout accès à la culture, point nodal où s'institue un sujet dans un collectif, où s'articule l'émergence de l'homme et l'existence du contrat qui l'inscrit dans une humanité.

Il faut, alors, poser ici une question simple qui, seule, peut nous permettre de dégager quelques clés pour l'action quotidienne tout en nous aidant à changer de modèle : *à quelles conditions l'usage des technologies numériques à l'École peut-il contribuer à l'émergence de la pensée ?* J'évoquerai, brièvement, trois des conditions qui me paraissent essentielles... conscient, bien sûr, qu'il s'agit plus de perspectives et de chantiers à ouvrir que de données stabilisées.

1. *L'usage des technologies numériques peut contribuer à l'émergence de la pensée à condition que l'horizontalité des échanges qu'elles promeuvent n'écarte pas l'exigence de vérité.* C'est devenu une banalité : le numérique, à travers Internet et l'ensemble des outils de communication « en temps réel » dont il permet l'usage, a changé radicalement notre mode d'accès à l'information. N'importe quel élève, de l'école primaire à l'université, peut accéder instantanément à une foule de données. La recherche documentaire, jadis cantonnée au monde feutré des bibliothèques et centres de documentation, s'effectue maintenant en un clic, de n'importe où, sans prérequis particulier. Les moteurs de recherche sont consultés de manière systématique et ouvrent à une fabuleuse quantité de documents de toutes sortes : écrits numérisés, photos et vidéos, textes d'archives et dépêches d'actualité. Tout cela donne le sentiment que le savoir devient accessible à tous et que chaque élève est de plain pied avec toute la culture des hommes.

Evidemment, raisonner ainsi c'est ignorer le paradoxe constitutif de toutes les politiques culturelles, déjà pointé par Bourdieu dans son étude sur les musées : la simple augmentation de l'offre accroît les inégalités puisqu'elle s'en remet à la demande de ceux qui disposent du capital symbolique pour désirer et s'approprier les biens culturels ainsi offerts. Et d'autant plus s'agissant d'Internet qu'on ignore aussi la nature de la « recherche » qu'il permet d'effectuer. Ainsi, moi-même, aujourd'hui, ai-je utilisé, depuis ce matin, plusieurs fois un moteur de recherche. Pourquoi ? Pour retrouver l'auteur d'une citation qui me trottait dans la tête : « Et les fruits passeront la promesse des fleurs ». Je connaissais ce vers, l'avais plusieurs fois rencontré, mais hésitais sur son auteur. Internet me confirma qu'il s'agissait de Malherbe. Puis, j'ai voulu vérifier la nature exacte des propos du ministre de l'Éducation nationale rapporté par la presse d'hier sur l'évaluation des enseignants et j'ai tenté d'accéder au rapport de recherche auquel il avait été fait allusion. De là, je suis passé à une prospection systématique des différents textes officiels parus sur cette question depuis une vingtaine d'années... Inutile d'aller plus loin : on ne peut trouver sur Internet que ce dont on connaît déjà l'existence. Et les découvertes imprévues elles-mêmes, en d'improbables ricochets, ne sont assimilables qu'au regard de ce que l'on maîtrise déjà et dans un cadre formel qui permet de se les approprier. Internet ne permet pas d'apprendre, il permet d'« apprendre que... ». Ce qui suppose, à la fois, qu'on peut poser la question et qu'on sait examiner les résultats obtenus à la lumière des critères dont on dispose.

Imaginer qu'Internet ouvre la porte au savoir, c'est ignorer ce qu'est savoir. C'est ignorer qu'il n'est de savoir que porté par une exigence de rigueur, de justesse et de vérité, exigence qui se forge précisément dans le rapport au savoir médiatisé par le professeur... Les théories pédagogiques enseignées aux instituteurs du 19<sup>ème</sup> siècle distinguaient trois méthodes de vérification de la vérité : la démarche expérimentale (pratiquée par les sciences du même nom), la démarche comparatiste (fondée sur le recoupement des sources et l'analyse critique de ces dernières, à la manière de l'historien) et la démarche heuristique (guidée par la construction d'un modèle explicatif capable de rendre compte d'un ensemble de phénomènes ou de données, à la manière du philosophe). Dans les trois cas, expliquait-on, la recherche de la vérité doit être soutenue par le principe de non-contradiction et portée par la « probité intellectuelle », telle que la définissait Edouard Claparède : non infaillibilité (je dois me savoir capable d'erreur, et même de cécité), altération (je dois laisser le point de vue de l'autre et la sanction des faits altérer, et même remettre en question, mon point de vue), information intégrale (je n'ai pas le droit de dissimuler une partie de la vérité parce qu'elle compromettrait mes thèses ou convictions).

Le rapport au document, quel qu'il soit, est donc tout sauf un rapport « simple » et, dans ce domaine, « l'évidence » est mauvaise conseillère. Le rapport au document est un rapport qui doit se construire et il serait particulièrement naïf – et grave – de penser que la « consultation critique » relève d'une attitude spontanée. La consultation critique n'est possible que, d'une part, si elle fait fond sur des acquisitions préalables transmises par un professeur dans un rapport pédagogique exigeant, et, d'autre part, si elle se

développe à travers ce qu'il faut bien appeler une « intention » de savoir, d'aller « au plus près du plus juste » de ce qu'il est possible de savoir.

Or, cette « intention » est précisément ce qui vectorise l'acte pédagogique. C'est ce qui transmet et ce qui se transmet. C'est la tangence dynamique entre le rapport que le maître entretient avec le savoir qu'il enseigne et le rapport que construit l'élève avec le savoir qu'il apprend : il faut que le maître enseigne en interrogeant toujours ses propres savoirs du point de vue de la vérité pour que l'élève se les approprie avec l'exigence de la vérité. C'est cela qui permet de se dégager de la « pédagogie bancaire » stigmatisée par Paulo Freire pour s'engager dans ce qu'il nomme la « pédagogie problématisatrice », quand les savoirs ne sont plus des « biens » qu'on échange sur un registre marchand, mais des représentations partagées du monde par lesquelles chaque histoire singulière se relie à une universalité en construction.

Disons donc très clairement que, si le numérique abolit toute verticalité dans l'acte pédagogique pour se contenter de mettre l'élève au contact d'informations multiples et chaotiques, il compromet la mission même de l'École. En revanche, si le professeur incarne sans arrogance, dans son travail quotidien, cette exigence de verticalité, s'il l'assume clairement quand il utilise le numérique avec ses élèves, en posant méthodiquement avec eux les questions qui réinterrogent le « donné », alors on peut espérer que l'acte pédagogique soit restauré dans son épaisseur et que de l'éducation advienne parce que des sujets, même fugitivement, s'instituent comme être pensants.

*2. L'usage des technologies numériques peut contribuer à l'émergence de la pensée à condition que l'immédiateté qu'elles promeuvent n'écarte pas l'exigence du sursis. Car, ce qu'on nomme à tort, aujourd'hui, « le temps réel » est, en réalité, la disparition de la temporalité. C'est l'instantanéisation de la réaction, de l'avis, du jugement, de la décision. C'est l'atrophie de la réflexion jusqu'à son abolition. C'est l'assomption de la pulsion et le triomphe de l'arc réflexe. Le moindre texto exige une réponse immédiate. Sitôt envoyé, le courriel est censé avoir été lu. Sitôt reçu, il requiert qu'on se précipite pour « répondre à tous » et faire part, toutes affaires cessantes, de son désaccord ou de son enthousiasme... Un objet représente bien ce mode de fonctionnement et en exprime la quintessence : la télécommande. Phallus *high tech*, il permet de brancher directement notre système nerveux pulsionnel sur la technologie numérique la plus sophistiquée. Il donne accès à la multitude des images du monde qui se donnent pour « le monde » et remet entre nos mains le pouvoir sur ce que nous prenons pour le réel. Chaque instant permet d'en changer. Chaque pression sur le bouton magique nous remet en phase, pour quelques dixièmes de secondes ou quelques minutes, avec nos pulsions narcissiques les plus archaïques. Chaque manipulation nous fait plonger un peu plus vite dans l'obscénité du voir, exploitant notre fascination morbide pour le « tout voir », dans la jouissance panoptique de la possession d'autrui... jusqu'au tréfonds de son intimité, jusqu'à l'abolition de toute distance et de toute attente. Au point de fusion de toute intentionnalité. Dans le trou noir qui engloutit tout sujet et toute pensée.*

C'est peu dire que les élèves sont aujourd'hui conditionnés par cet environnement. Rivés à leur téléphone portable dès l'école primaire, branchés sur les réseaux sociaux jusque dans les amphithéâtres universitaires où l'on ne fait mine de prendre des notes avec son ordinateur que pour mieux rester connecté, dans ce lieu qui s'en voudrait protégé, avec « le bruit et la fureur » du monde, ils ne donnent guère de chance à l'attention flottante : enfermés dans le couple « sur-attention / léthargie », ils deviennent incapables de se laisser envahir par la pensée qui prend forme. Ainsi, les professeurs de tous niveaux se disent-ils aujourd'hui épuisés par l'obligation permanente de restaurer un minimum de temporalité scolaire : ils peinent à faire sortir leurs élèves de l'oscillation entre excitation et apathie. Quand ils tentent de travailler collectivement, ils sont vite vampirisés par les injonctions de chacun, qui veut qu'on lui répète les consignes ou qu'on lui donne un renseignement, qui exige qu'on le rappelle à l'ordre ou le recentre sur son travail. Ainsi contraint à une « pédagogie de garçon de café », courant de table en table, le professeur vit « l'individualisation », tant vantée par ailleurs, comme une malédiction de son métier : c'est le triomphe des individus emportés, chacun, dans leur logique pulsionnelle, exigeant « tout – tout de suite », sous peine de fuir vers d'autres horizons où l'enseignant n'aura plus prise sur eux.

Cette situation est d'autant plus préoccupante qu'elle se conjugue avec la désinstitutionnalisation de l'École. En quelques années, nous sommes passés d'une logique institutionnelle stabilisée, avec des places définies dans une architecture physique et symbolique acceptée par tous, à une « logique de service » où chacun vient, au gré de ses humeurs et de ses demandes, profiter de l'offre scolaire en esquivant la moindre contrainte. On allait à l'École, jadis, comme on entrait dans un théâtre, en passant par un sas qui marquait une rupture, en obéissant à des règles du jeu indiscutables et indiscutées, en participant ensemble à une cérémonie collective que nul ne pouvait interrompre de sa propre initiative. On vient aujourd'hui en classe comme on entre dans une salle de séjour où la télévision est allumée. Rien n'invite particulièrement à fixer son attention sur l'écran et l'on peut se livrer, à sa guise, à toute une série d'activités. Quand le spectacle intéresse, on « se branche » quelques instants, avant de tenter d'arracher la télécommande à son voisin... Entre l'espace théâtral et la salle de séjour, rien de commun : d'un côté une institution – au moins métaphoriquement – qui fait tenir les humains ensemble, autour d'une activité qu'ils partagent. D'un autre côté, un espace où chacun vient se servir sans que rien ne structure – n'institue – un collectif.

Ainsi, l'espace et le temps scolaire ont-ils perdu leurs modèles anciens, hérités de la caserne et du couvent, organisant l'ordre du rang et invitant au silence de la méditation. Les rituels du passé ont été balayés, mais ils ne peuvent être restaurés au forceps, au risque de n'être que formes vides, ersatz désuets imposés arbitrairement et contestés instantanément. L'École manque donc dramatiquement de rituels nouveaux structurants, invitant les élèves d'aujourd'hui aux comportements adaptés au travail intellectuel, favorisant les postures mentales requises par l'apprentissage. Et, en tout premier lieu, elle manque de rituels capables de susciter ce que Gabriel Madinier nommait « l'inversion de la dispersion ». Elle manque de

rituels de focalisation sur des objets culturels dans la durée. Elle manque de rituels capables d'imposer le sursis aux pulsions et, dans la contrainte assumée de la temporalité, de permettre l'émergence – toujours possible, mais jamais certaine – de la pensée.

Disons donc très clairement que l'irruption du numérique et le développement des comportements qu'engendre son usage instrumentalisé par l'économie marchande, impose à l'École, qui doit plus que jamais se vouloir le lieu structurant d'une pensée dégagée du corps primaire, la réinstitution du temps et l'apprentissage fondateur du sursis. Sursis entre la perception et le jugement, sursis entre la pulsion et l'acte, sursis entre l'écoute de la question et l'énoncé de la réponse, sursis entre la conception et l'exécution, sursis entre la première élaboration d'un travail et sa nécessaire remise en chantier. Sursis qu'on trouve dans l'écriture qui s'assume comme telle, prend le temps de la case « brouillon », s'évertue à la bonne formulation, conjure l'urgence et tente de saisir l'essentiel.

Il serait ainsi terriblement dangereux de se contenter de diaboliser le numérique à l'École pour mieux laisser les élèves succomber à leur influence et miner alors, de l'intérieur, les fondements mêmes de l'institution scolaire. Tout au contraire, l'École doit se saisir du numérique et travailler sur ses usages ; elle doit s'instituer à leur égard comme *espace de décélération* sans lequel le nouvel ordre informatique ne laissera guère de place pour le tâtonnement proprement humain de la pensée.

3. *L'usage des technologies numériques peut contribuer à l'émergence de la pensée à condition que l'éducation se donne pour fin d'aider les élèves à entrer dans le symbolique.* Quoique l'informatique fasse un grand usage des symboles et que les jeux vidéo abusent de références symboliques, il n'est pas certain que le numérique, en lui-même, facilite l'accès à la pensée symbolique. Là encore, l'instrumentalisation du numérique par le système marchand afin de mieux atteindre le « cœur de cible » de la jeunesse est déterminante. Quand le développement de la personne suppose l'entrée progressive dans un système de signes complexe – langue et culture, indissociablement – que le sujet s'approprie et subvertit simultanément, l'usage marchand du numérique réduit l'individu à manipuler de manière mimétique quelques icônes. Quand le sujet a besoin d'un système ouvert, le numérique marchand ne lui propose qu'un agencement limité à reproduire à l'infini.

C'est que l'entrée dans le symbolique permet de penser l'absence et de travailler psychiquement sur ce que l'objet ou la personne évoquent quand ils disparaissent de notre champ de vision. La pensée symbolique permet de se dégager de la reproduction de l'image pour ouvrir la voie à l'imaginaire. Elle permet de s'exonérer de l'assujettissement à la réalité pour penser le réel sur le mode du concept et le monde sur celui du modèle. Elle permet de subvertir l'imitation pour laisser place à la signification... Ainsi, quand, avec le minimum d'effets et le plus de sobriété possible, le langage artistique ou scientifique réussissent à dire ce que l'humain peut saisir pour se comprendre et comprendre le monde, alors ils subvertissent les codes du monde marchand. Quand le « plus » naît du « moins » et que ce « plus » est

donné en partage pour que chacun, s'en saisissant, accède à l'intelligence des choses sans devoir payer le moindre tribut à quiconque, il se passe quelque chose qui fait basculer le monde. Et ce « quelque chose » est l'essentiel de ce qui doit se passer dans une classe. C'est un événement proprement pédagogique, « l'événement pédagogique » par excellence. Il dépasse la simple acquisition de connaissances ou de compétences. Il relève d'une démarche initiatique irréductible à toutes les fonctionnalités sociales. Le professeur n'est plus là un prestataire de service sur le marché des certifications, il devient, à proprement parler, un médiateur d'humanité. Devant l'inflation des savoirs et face au pullulement des signaux, il désigne, par sa démarche même, ce qu'est « l'humaine condition » et comment on y accède quand on s'exhausse au-dessus de la juxtaposition chaotique des insignifiances.

Qu'il faille réhabiliter, comme épreuve pédagogique ultime, l'*illuminatio* augustinienne, contre toutes les combinaisons technocratiques de segments programmatiques, voilà qui me paraît aujourd'hui essentiel. Au-delà de la multiplication des dispositifs et de la sophistication des situations d'apprentissage – au demeurant éminemment nécessaires – le professeur doit, je crois, se revendiquer comme le dispensateur de cette « joie », si chère au vieux pédagogue marxiste Georges Snyders, et qu'on n'atteint qu'à travers la médiation d'un objet culturel... quand ce qu'on a de plus intime – nos questions, nos angoisses, nos peurs ou nos plus secrets espoirs – se trouve relié à ce que l'humain a élaboré de plus universel.

Gageons que le développement des technologies numériques n'est pas, par essence, contradictoire avec le projet de faire accéder chaque élève à la joie de comprendre le monde à travers l'univers symbolique de la culture. Gageons même que ce développement pourrait devenir un formidable outil pour accéder à cette *jouissance de l'intelligibilité* que l'École voudrait substituer à la *jouissance de la satisfaction pulsionnelle*... Il faut simplement, pour cela, remettre les choses à leur place. Subordonner les outils technologiques à l'aventure intellectuelle et non l'inverse. Dégager les enseignants et leurs élèves de la prolétarianisation de l'esprit par les technologies cognitives que dénonce justement Bernard Stiegler. Poser, comme il l'explique, que la question des médias est une question pharmacologique et qu'il faut s'en prendre à la pratique toxique du *pharmakon* et non au *pharmakon* lui-même.

Et parions que le numérique pourrait devenir, de l'école primaire à l'université, un formidable moyen d'exercer l'intelligence pédagogique. Parions que les professeurs pourraient, plutôt que d'osciller entre le culte du totem et le rejet du tabou, en faire, non seulement un outil de travail, mais un véritable *objet de travail*. Parions qu'ils pourraient s'attacher à montrer comment, à travers ses usages, se nouent et peuvent se dénouer les contradictions pédagogiques essentielles : entre la contrainte des situations d'apprentissage et l'impératif de l'émancipation du sujet, entre l'horizontalité de la communication et la dissymétrie structurelle de l'éducation, entre la continuité indispensable, pour tout apprentissage, avec l'histoire singulière de chacun, et la nécessité de ruptures émancipatrices, entre la prise en compte des pulsions et l'obligation du sursis qui permet de les métaboliser, entre l'impératif de la transmission et l'impouvoir sur la conscience de l'autre,



entre la structuration du milieu et l'engagement consenti de chacun, entre la postulation de l'éducabilité de tous et la liberté irréductible de chacun.

Il est temps de sortir, sur la question du numérique comme sur bien des questions qui touchent à l'éducation, de cette pensée molle qui distille les lieux communs de la modernité avec une innocence toute relative... ignorant les enjeux institutionnels et politiques dans lesquels nous sommes tout autant que les dimensions anthropologiques fondamentales de nos entreprises. Le numérique est une question politique, à construire comme telle : sert-il au contrôle technocratique d'individus assignés à l'individualisme ou pourrait-il servir à l'émancipation collective pour l'émergence possible d'une démocratie à hauteur d'homme ? Et le numérique à l'École est, simultanément, une question pédagogique et, donc, anthropologique : que transmettons-nous, à travers lui, de « l'humaine condition » ? Comment nous articulons-nous, à travers lui, à notre jeunesse et comment lui garantissons-nous les conditions de son développement ? Comment les fils et les filles peuvent-ils s'émanciper des pères sans être pris dans les rets de joueurs de flûte aujourd'hui aux mains du capitalisme financier international ? Comment retisser le fil entre les générations pour que nous puissions sortir de nos solitudes sans basculer dans le mimétisme ? Seuls les « esprits forts » ont déjà les réponses à ces redoutables questions. Les pédagogues, eux, les cherchent. Obstinément. Et désormais assignés, comme bien d'autres, à la modestie.

Philippe Meirieu  
Professeur à l'université LUMIERE-LYON 2  
Vice-président de la Région Rhône-Alpes, délégué à la formation tout  
au long de la vie