

Nourrir la pensée par la  
culture en maternelle : c'est  
nécessaire... c'est possible...

Philippe Meirieu

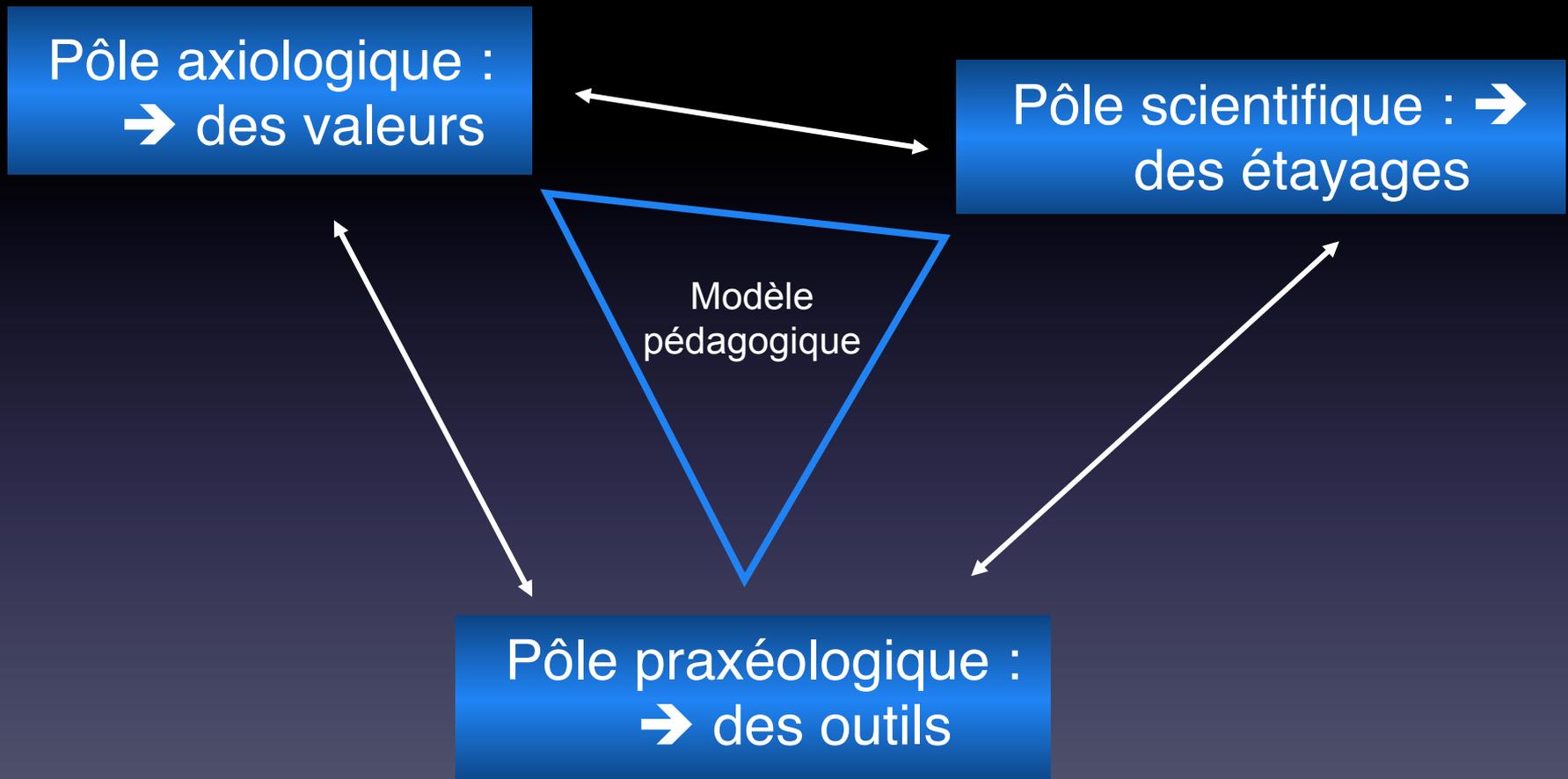
AGEEM

Juillet 2017

# Introduction

- La volonté de s'inscrire dans la thématique du congrès
- La certitude que cela correspond à une [préoccupation officielle](#)
- La conviction que ce sujet est particulièrement important aujourd'hui
- La spécificité d'une approche pédagogique qui articule trois pôles...

# Un modèle tripolaire pour penser la spécificité de la pédagogie



Entre ces trois éléments hétérogènes, il n'y a pas de condensation possible ni d'assurance *a priori* de leur cohérence : c'est pourquoi la pédagogie est, par nature,<sub>3</sub> objet de débats interminables.

# La pédagogie associe donc fondamentalement réflexion, documentation et invention

- La pédagogie peut être définie comme l'ensemble des travaux qui tentent de tenir ensemble deux affirmations contradictoires :
  - *Tout sujet peut apprendre et grandir.*
  - *Nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et grandir.*
- Il s'agit donc d'inventer obstinément des **dispositifs** et des **médiations** qui permettent à tout sujet de mettre en œuvre et de développer sa liberté d'apprendre... pour éviter, tout à la fois, le fatalisme et la manipulation.

# Plan

1. De l'infantile à la subjectivation : vers l'émergence de la pensée
2. Un processus mis à mal par notre « hypermodernité »
3. Pour donner à l'Ecole un vrai pouvoir sur l'émergence de la pensée, réinterroger la « forme scolaire »
4. Pour favoriser la construction de la pensée à l'Ecole, revisiter les activités scolaires
5. Pour contribuer au développement de la pensée à l'Ecole, la nourrir par la culture

# 1. De l'infantile à la subjectivation : vers l'émergence de la pensée

- Narcissisme infantile et égocentrisme enfantin
- La découverte de l'altérité
  - Altérité de l'intentionnalité de l'autre
  - Altérité de la résistance de l'objet
  - Altérité des conditions du collectif (normalisation / normativité)

- La construction du « sujet »
  - Le double statut du « sujet » (assujetti / autonome)
  - La pulsion et le désir
  - Système 1 / Système 2 (Kahneman, 2012)
  - L'inhibition (Houdé, 2014)
  - La dialectique « subjectivité / altérité » et la structuration de la pensée

- Les caractéristiques d'une pensée en actes :
  - *Impulsion* (système « heuristique » automatique et intuitif) / *Inhibition* (arbitrage sur l'interruption des automatismes) / *Réflexion* (pensée réfléchie logique et/ou expérimentale) / *Stabilisation-Décision*
  - *Empathie-implication* / *Distanciation-objectivation* / *Dialectique du même et de l'autre*
  - *Fatalisme-déterminisme* / *Toute-puissance* / *Imputation*

- Le processus de la pensée en actes :
  - « L'esprit pense alors progressivement en termes de vrai ou faux, et non plus seulement en termes de Plaisir/déplaisir » (Anzieu)
  - L'esprit désintriegue progressivement les croyances (« non partageables à l'infini ») et les savoirs (« partageables à l'infini ») (Fichte).
  - « Penser est une expérience d'exil : le moi se perd pour que je pense. » (Duccini)

## 2. La construction de la pensée mise à mal par notre « hypermodernité »

Conjonction d'une évolution sociétale et du développement du « capitalisme pulsionnel » (Stiegler)

- Emergence de l' « individualisme social » (Gauchet)
- Changement du statut de l'enfant dans la chaîne générationnelle
- Marchandisation du monde et exaltation de la pulsion
- « Il nous manque le manque » (Olivenstein)... Nous croyons pouvoir combler nos désirs par la possession et la certitude : quête absurde et négation de *l'absence assumée* comme attracteur fondateur de la pensée.



Et les enfants de la première génération ayant vécu cette mutation arrivent en maternelle...

### 3. Pour donner à l'École un vrai pouvoir sur l'émergence de la pensée, réinterroger la « forme scolaire »

- La « forme scolaire » : une vision historique de la transmission, un projet politique de « démocratisation »... et un « dispositif » institutionnel (le « modèle simultané ») imposant *le primat de l'organisation « disciplinaire » sur l'organisation des apprentissages.*
- Un temps administré et des espaces standardisés... quand il faudrait des *espaces sécurisants* (« espaces hors-menaces », Lévine) *et stimulants* (Montagner) *ainsi qu'un temps offert à l'investissement du sujet, finalisé par la possibilité de se dépasser.*

## 4. Pour favoriser la construction de la pensée à l'École, revisiter les activités scolaires

- Du sursis (Korczak) à la « ruminantion » (Nietzsche)
- La construction de « formes attentionnelles »
- Le travail sur [« l'œuvre » \(Arendt\)](#), rencontrée et réalisée : l'intériorisation de l'exigence de précision, justesse, vérité.
- Comprendre pour expliquer, expliquer pour comprendre (Vygotsky, Perret-Clermont, Baudrit)
- Apprendre à piloter ses activités intellectuelles : autorégulation des apprentissages (Cosnefroy, Hadji).
- *Articuler sa contingence et son projet dans un processus d'individuation.*

# 5. Pour contribuer au développement de la pensée à l'École, la nourrir par la culture

## De quelle culture parle-t-on ?

- ❑ Non pas « la culture » entendue comme « *un système donné de comportements et de valeurs d'une collectivité donnée* », mais la culture entendue comme « *aventure des humains pour élaborer des savoirs qui rendent l'humanité, et le monde tout entier, intelligible* ».
- ❑ Non pas la culture comme « réservoir de savoirs définitifs », mais comme l'ensemble inachevé des « *œuvres élaborées par les humains pour percer les mystères d'eux-mêmes et du monde* ».
- ❑ Non pas la culture qui s'échange dans une « *pédagogie bancaire* » (Paulo Freire), mais *celle qui « se partage » car elle nous concerne tous comme humains solidaires et incarne notre « fraternité »*.
- ❑ Non pas la culture comme ensemble de réponses définitives, mais la culture comme « *dynamique consubstantiellement inachevée de questions toujours plus hardies et de réponses toujours dépassables* ».
- ❑ Non pas « des cultures » qui se diluent dans le relativisme ou s'affrontent dans l'espoir de dominer les autres, mais « *des cultures qui acceptent de dialoguer dans la perspective de ce qui peut les réunir et ébaucher, sans les abolir, une civilisation du bien commun* ».

- Avec le récit comme « matrice d'enseignement » ?  
(Bruner, 1996)
  - Le récit met en dialectique le sujet et le monde : il transforme les « faits » en « événements »
  - Le récit permet de désintriquer les « strates temporelles »
  - Le récit permet de désintriquer les « strates relationnelles »
    - ✓ Récit imaginaire (personnel)
    - ✓ Récit symbolique (collectif)
    - ✓ Récit « universel » en puissance

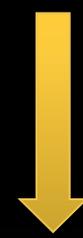
# Le récit, une entrée fondamentale pour :



Intégrer ce en quoi un véritable savoir se construit dans un débat humain régi par la recherche de la précision, de la justesse, de la vérité.

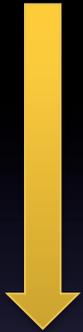


« Dédogmatiser » (Favre) la pensée et permettre d'entrer dans une dynamique de recherche de la vérité.



Comprendre en quoi une œuvre culturelle est une expression qui, exprime, avec le plus de force possible, ce qui constitue l'humanité dans l'homme.

# La culture comme « récit » de « l'humaine condition » en construction...



Parce qu'elle nous permet de découvrir et de construire ce qui nous unit et qui est plus fort que ce qui nous sépare.



Parce qu'elle nous permet d'exprimer notre singularité sans anéantir l'altérité (*nous nous reconnaissons comme suffisamment semblables pour pouvoir nous enrichir de nos différences et en débattre*).



Parce qu'elle nous permet de *relier ce que chacun a de plus intime avec ce qu'il y a de plus universel...*

Non pas un universel donné, définitif et arrogant, mais un universel modeste, ouvert et en construction...

# En bref...

- ❑ Plus que jamais, quand triomphe le « capitalisme pulsionnel », nous avons besoin de placer **l'émergence et la construction de la pensée** au cœur de l'entreprise éducative.
- ❑ Eduquer nous impose donc d'apprendre de **surseoir à la pulsion** pour laisser du temps à la pensée.
- ❑ Ce temps doit être **nourri par la culture** pour que l'action humaine soit consciente et habitée par la projet d'agrandir encore « l'humaine condition ».
- ❑ Cela impose de faire de l'Ecole **un lieu de décélération**... en maternelle d'abord ! Et partout ailleurs...

# Le travail et l'œuvre chez Hannah Arendt (*Condition de l'homme moderne*)

| TRAVAIL   | OEUVRE  |
|---|---|
| Le travail est corrélatif du cycle biologique de la vie ; nous l'effectuons comme tout organisme vivant en utilisant la nature pour notre survie.                       | L'œuvre correspond à l'édification d'un monde non naturel ; œuvrer, c'est instaurer un cadre humanisé qui dépasse notre situation et notre simple survie. |
| C'est un processus sans début ni fin : tout ce qui est produit est destiné à être consommé ; rien ne dure...  | L'homme œuvre quand il conçoit et réalise des « objets » faits pour durer qui ne sont pas destinés à la consommation.                                     |
| L'homme qui travaille est toujours solitaire et interchangeable (membre d'une espèce, il n'a aucune « individualité »)  | L'homme qui œuvre est aussi solitaire, mais il n'est jamais interchangeable ; il se construit dans son individualité en construisant.                     |
| Au-delà du travail et de l'œuvre, l'homme doit construire un monde politique, celui de l'échange de la parole et de la construction d'un <a href="#">monde commun</a> . |   |

# « Occurrences du verbe « *comprendre* » dans les programmes de maternelle et d'élémentaire, par Grégory Delboé

