

« La pédagogie ne connaît pas de préalables... »

Philippe Meirieu

On trouvera ci-dessous la trame de mon intervention lors du colloque de l'AGSAS du 6 octobre 2008. Ce colloque a revêtu pour moi une importance toute particulière. En effet, c'est la dernière fois, avant sa mort, que j'ai pu rencontrer Jacques Lévine et dialoguer avec lui. Je lui dédie donc cette modeste contribution, en hommage affectueux et en reconnaissance pour son interlocution, infiniment précieuse, et ses apports essentiels.

Le titre de cette intervention s'est imposé à moi au moment où se discutaient les nouveaux programmes de 2008. En effet, les programmes de 2002 étaient plutôt de bons programmes, équilibrés, qui permettaient de mettre en place des situations pédagogiques créatives. Ils favorisaient aussi un suivi rigoureux des élèves. On y trouvait un assez bel équilibre entre les temps de découverte et les nécessaires formalisations... La modification brutale de ces programmes s'est faite en mettant en avant la nécessité de revenir « aux fondamentaux », mais avec une idéologie sous-jacente selon laquelle « la mécanique précède le sens ». Pour accéder au sens, il faudrait avoir maîtrisé antérieurement des mécanismes, avoir effectué des entraînements systématiques imposés. Selon cette conception, il y aurait une phase de contrainte, voire de « dressage » préalable, absolument nécessaire avant qu'un sujet puisse accéder à toute forme d'expression. Cela se traduit par des « affirmations de bon sens » comme : « Il faut obliger les enfants à faire ce qu'ils ne veulent pas spontanément, pour qu'ils puissent, un jour, y trouver du plaisir et s'y adonner ensuite librement. » Mais, derrière ce « bon sens », il y a, en réalité, deux présupposés idéologiques étroitement liés : l'un selon lequel le sujet n'apparaîtrait qu'« après » (après quoi ?... car on peut toujours prétendre que les conditions de son expression ne sont pas remplies), l'autre selon lequel les apprentissages s'effectuent toujours à partir de la combinaison d'acquisition mécaniques qui, seules, peuvent permettre l'émergence de l'intentionnalité. Ce n'est pas une théorie très nouvelle, mais il est frappant de voir comment elle est réapparue et comment elle s'inscrit dans une idéologie plus globale qui promeut la contention plutôt que l'éducation... La pédagogie, en revanche, considère *le sujet comme un tout* et s'efforce d'associer son « droit à l'expression » et les exigences techniques qui lui permettent d'en faire usage. Cette articulation ne nie pas la nécessité de l'acquisition des mécanismes, mais les inscrit dans l'acte même qui les supporte et qu'ils étayent en même temps. La pédagogie, à cet égard, considère que tout « petit d'homme » est déjà un sujet, un sujet complet... mais, bien évidemment, pas un sujet achevé !

1 - L'affirmation selon laquelle « la pédagogie ne connaît pas de préalables » contrevient au « sens commun »...

Elle paraît absurde parce que nous croyons tous, plus ou moins, que...

- À côté de l'immense majorité des enfants qui bénéficient de l'équipement génétique nécessaire à leur développement, il existe des enfants gravement « accidentés » et qui peuvent être considérés, à un moment donné et compte tenu de nos connaissances et des moyens dont nous disposons, comme incapables d'accéder à certains types de savoirs.
- Pour tous les enfants, une sécurité psychique minimale apparaît absolument indispensable à leur développement. De plus, les premières expériences sont tout à fait déterminantes et conditionnent largement les apprentissages ultérieurs.
- Il existe bien une logique du développement qui impose de passer par des étapes successives (Vygotski, même s'il affirme la possibilité pour les apprentissages de contribuer au développement, ne nie pas l'existence d'une cohérence de celui-ci ; il rejoint en cela Piaget).
- ... et, pour tout enseignant, il y a bien toujours, plus ou moins, une progressivité des apprentissages : il existe des pré-requis sans lesquels, pense-t-on, certains nouveaux apprentissages sont impossibles.

Certes, ces affirmations de « bon sens » peuvent être contestées... et elles l'ont été systématiquement dans l'histoire de la pédagogie. Itard a fait le pari de l'éducabilité de Victor, contre tous ceux qui le considéraient comme un « débile congénital », Pestalozzi a fait le pari de l'éducabilité des orphelins de Stans, contre tous ceux qui les pensaient trop traumatisés et hostiles pour pouvoir les éduquer. Jacotot a fait le pari de l'éducabilité de ses étudiants sur des objectifs ambitieux, contre tous ceux qui voulaient les enfermer dans une progression linéaire. Freinet a fait le pari de l'éducabilité de ses élèves en proposant de les mobiliser sur des tâches complexes, contre tous ceux qui s'acharnaient à vouloir leur faire d'abord acquérir les « bases »... Mais ce pari apparaît chaque fois comme « contre-intuitif », pour reprendre l'expression de Gaston Bachelard. Il nécessite ce que Daniel Hameline considère comme « l'insurrection fondatrice » du pédagogue, contre toutes les formes de fatalité. Tout se passe comme si le « sens commun » restait toujours un « lieu commun » et qu'il faille sans cesse prendre le risque de l'utopie pour faire œuvre de pédagogie...

2 – L'affirmation selon laquelle « toute action pédagogique doit s'appuyer sur des préalables » est, en réalité, génératrice d'impasses...

- La recherche des préalables peut conduire à deux dérives symétriques. D'une part, on peut s'en tenir à un registre privilégié (biologique, cognitif, affectif, sensori-moteur, etc.) qui est censé permettre d'installer de nouveaux apprentissages ou de développer de nouveaux comportements... On a, alors, une analyse mono-factorielle qui perd de vue la complexité des individus et s'interdit d'agir sur les interactions par lesquelles se construit une personne (interactions entre le biologique et le social, le scolaire et le familial, etc.). D'autre part, et à l'inverse, la recherche des préalables peut se présenter comme un quête sans fin pour que toutes les conditions soient réunies dans tous les domaines : elle se condamne alors à repousser sans cesse le passage à l'acte... car il y a toujours une condition qui manque !
- La recherche des préalables mise sur la progression taxonomique (construite *a posteriori* par ceux qui savent) et sous-estime la mobilisation possible d'un sujet sur un objet de savoir : on peut parfaitement ne pas disposer des « préalables » dans différents domaines et être mû, néanmoins, par un désir qui dynamise le sujet et lui permet d'engager précisément un processus d'acquisition de ces « préalables ». À cet égard, la notion de pré-requis est utile dans les tâches de conception pédagogique, dans la préparation d'une séquence (pour permettre d'entrer dans l'intelligence des opérations mentales nécessaires à une acquisition)... mais elle ne doit pas empêcher de se saisir, en classe, de *l'autrement que prévu*. Un enseignement donné, dit Bachelard, est toujours, plus ou moins, un « rationalisme » (et même, dans la plupart des cas, un béhaviorisme), tandis qu'un enseignement reçu est toujours, plus ou moins, un empirisme. Celui qui apprend ne suit que rarement les progressions construites par celui qui sait... Ce qui ne veut pas dire que ces progressions soient inutiles, ni en amont, comme principes régulateurs de l'enseignement (il nous faut bien des « programmes » !), ni en aval comme « dénombrements » *a posteriori* (selon l'expression de Descartes), formalisation et structuration de ce qui a été acquis. Ainsi, les apprentissages ne peuvent se programmer que si celui qui les enseigne sait s'émanciper de cette programmation.
- La recherche des préalables confond le *compliqué* (ce qui est difficile et requiert, pour être approché, une grande technicité, au risque d'une opacité totale) et le *complexe* (ce qui comporte des enjeux forts et peut mobiliser un sujet qui reviendra ensuite, pour s'en saisir complètement, à des éléments plus simples). L'élémentaire n'est au début que rétrospectivement. Phénoménologiquement, on y arrive porté par une intentionnalité qui cherche à élucider ce qu'elle a d'abord saisi globalement.
- La recherche des préalables met le travail mécanique ou la motivation spontanée comme conditions de l'apprentissage : elle ignore la possibilité pour l'éducateur de mobiliser un enfant ou un adolescent par un savoir qui

parvient à leur faire « pétiller le cerveau », selon la belle formule d'Elisabeth Martin, spécialiste des classes-relais et des « publics difficiles » et qui insiste, dans ses travaux, sur l'importance de la rencontre avec les savoirs comme moyen pour l'éducateur de permettre à l'élève l'accès à une « normativité » qui ne soit pas « normalisation »... En réalité, la pédagogie des préalables ne croit ni à l'attraction des savoirs ni à la capacité du passeur à les rendre « attractifs » à ceux et celles qui ne les connaissent pas. Faire entendre les savoirs comme une aventure des hommes, montrer qu'ils sont des outils pour percer les mystères dans lesquels nous sommes plongés, les présenter comme des symboles pour apprivoiser le monde... voilà le pari du pédagogue. C'est pourquoi la pédagogie doit-elle récuser, tout autant, l'exaltation de la motivation-caprice (qui la contraindrait à se mettre en permanence « au niveau » des élèves) et l'hégémonie de l'entraînement mécanique (qui reporte toujours à plus tard l'engagement du sujet dans la *libido sciendi*). Elle s'efforce, en revanche, de « se mettre à la portée des élèves » (ce qui n'a rien à voir avec se mettre « à leur niveau ») en pariant sur les enjeux culturels des savoirs, leurs enjeux anthropologique.

- D'ailleurs, la pédagogie des préalables passe systématiquement à côté de ce qu'elle prétend mettre en place : « les fondamentaux ». Il faut rappeler que ce mot est construit sur le verbe « fonder » et que ce dernier a donné deux autres termes : « fondement » et « fondation ». Or, si l'on prend, par exemple, l'exemple de l'architecture, une maison a besoin, à la fois de « fondations » (au sens matériel et technique du terme), mais ce n'est pas là ce qui « fonde » son existence. Ce qui la fonde, c'est le projet qui l'a portée... En matière d'apprentissage, c'est la même chose et le prétendu « retour aux fondamentaux » n'est, en réalité, qu'une manière de rabattre ceux-ci sur les fondations au détriment des fondements... Si l'on prend l'exemple de l'écriture, on voit bien qu'acquérir *les mécanismes de l'écriture* ne peut exonérer de l'entrée dans *l'intention d'écrire* : l'intention d'écrire suppose qu'on est dans une situation où l'on a besoin d'une communication différée, où l'on accepte que cette communication ait quelque chose de définitif et où l'on est capable de transformer les contraintes de la langue en ressources de la pensée. Un élève ne « sait » pas écrire parce qu'il sait former et assembler des lettres ; il sait écrire quand il « entre dans l'écrit » et assume l'intentionnalité d'une trace qui fait sens dans la langue... Ce point rejoint parfaitement toutes les observations faites sur les élèves considérés comme les plus en difficulté : ils exécutent la tâche qui leur est demandée (au sens matériel du terme), tandis que les « bons élèves » cherchent à comprendre l'intention cachée derrière l'exercice.
- Enfin, la pédagogie des préalables, dans sa vision linéaire et simpliste des choses, laisse penser que tout dysfonctionnement a une cause unique qu'il faut identifier et sur laquelle on doit agir. Or, en pédagogie, les choses ne se passent, en réalité, jamais ainsi : les solutions ne sont pas dans les problèmes comme les noix dans leurs coquilles. Les problèmes, le plus souvent, appartiennent au passé des élèves et, par définition, on ne peut pas agir sur le passé. Ce qu'il faut, c'est « dépasser le passé ». Ce qu'il faut, c'est inventer des situations originales et en observer les effets... Même au

plan strictement cognitif, l'analyse fine des erreurs des élèves indique mieux ce qu'il ne faut plus faire avec eux que ce qu'il faut faire. En comprenant pourquoi ils se sont trompés, nous pouvons comprendre pourquoi nous nous sommes trompés. Mais il nous restera à chercher de nouvelles situations, de nouveaux exemples, de nouvelles méthodes, de nouvelles attitudes... Et tout cela doit se faire en puisant dans notre « mémoire pédagogique », en travaillant en équipe, en inventant de nouvelles médiations... Bref, là comme ailleurs, l'idée que la connaissance exacte des causes des difficultés d'un élève est un préalable à l'action bloque toute véritable recherche pédagogique. C'est une transposition induite du modèle médical (on devrait d'ailleurs dire, d'« un » modèle médical ou, même, plus précisément d'un modèle médico-pharmaceutique). La pédagogie n'est pas une science, c'est plutôt, au sens de Michel de Certeau, « un art de faire », et, comme tout art, elle nécessite des outils, une formation, un entraînement, mais aussi de la création. La pédagogie des préalables est une des principales entraves à la création pédagogique.

3 – Entendue au sens de la nécessité systématique d'un « avant », la notion de préalable reste coeur des débats éducatifs d'aujourd'hui

Le débat pédagogique, souvent confus, opposant artificiellement « autorité » et « liberté », peut, la plupart du temps, être décrypté en recherchant précisément le statut que l'on donne aux « préalables » dans l'acte éducatif.

D'un côté, la notion de préalable est utilisée pour surseoir à toute véritable tentative de mobilisation de l'élève : soit en décrétant qu'en l'absence des préalables requis, on ne peut rien faire (et en renvoyant ainsi l'enfant, par un système de déversoirs successifs, vers le modèle médico-pharmaceutique), soit en affirmant que les préalables relèvent d'un autre registre que celui de la mobilisation du sujet (à savoir le dressage mécanique, les entraînements systématiques, le conditionnement ou la contention). Dans cette perspective, la notion de « préalable » renvoie toujours à une vision de « l'homme-machine » et de « l'enfant-compositeur ». L'impasse est faite sur le sujet et son pouvoir d'engagement, sur son intentionnalité et sa capacité à se projeter en avant...

D'un autre côté, en effet, la pédagogie, à travers tous les grands « pédagogues historiques », interroge toujours la notion de préalable et fait le pari de l'éducabilité de ceux et celles que l'on considérait jusque-là comme inéducables, en raison, précisément, de l'absence des « préalables ». Certes, la pédagogie est aussi tentée par le comportementisme et peut, parfois, au nom du principe d'éducabilité, proposer des dispositifs de conditionnement plutôt que des situations permettant au sujet de se « mettre en jeu ». Mais c'est, précisément, cette découverte de la nécessité de l'implication du sujet dans ses apprentissages qui constitue le vecteur de la modernité pédagogique. Pour autant, cette dernière ne nie pas la nécessité d'apprentissages formalisés, de mémorisation patiente et d'entraînements systématiques, mais elle cherche à faire en sorte que tout cela soit étroitement articulé avec une implication du sujet. D'où l'importance décisive, chez beaucoup de pédagogues, d'une éducation à l'attention et à la concentration (« l'esprit absorbant » chez Maria Montessori). D'où l'insistance sur les moyens offerts au sujet pour

se désengluer de toutes les formes de fatalité, de stéréotypes sociaux et d'appartenances fusionnelles (c'est la fonction des « défis » chez Korczak, des « brevets » dans le scoutisme et la pédagogie Freinet, des « rôles » et « métiers » dans la pédagogie institutionnelle). D'où l'effort permanent des pédagogues pour permettre à l'enfant de « différer » : surseoir à ses impulsions, accéder à une parole réfléchie, prendre le temps des acquisitions nécessaires, ne pas courir après « la réussite à tout prix »... mais privilégier le « comprendre ». Il s'agit bien de transformer le « vouloir savoir » en « vouloir apprendre », de métaboliser *la pulsion* (et, en particulier, la pulsion de toute-puissance) *en désir* pactisant avec le temps et intégrant, dans le même mouvement, l'intentionnalité du vouloir et plaisir de parvenir à ses fins par l'intelligence des choses et l'entrée dans la culture... Tout l'enjeu est dans ces quatre mots : « dans le même mouvement ».

Ainsi ne faut-il pas se laisser enfermer dans l'opposition formulée par Luc Ferry entre « la motivation » et « le travail ». Inutile de se demander en permanence, de manière stérile, lequel des deux conditionne l'autre. Il s'agit, en revanche, de *mobiliser l'élève sur des apprentissages* (en ne s'en tenant pas à l'utilisation des « intérêts » pré-existants) et de lui proposer des activités qui réconcilient *satisfaction et effort* ? Cette réconciliation n'est possible, en réalité, que par *l'exigence de perfection* et cela à tous les degrés taxonomiques. C'est cette exigence de justesse, de précision, de rigueur que l'enseignant transmet dans la manière même dont il enseigne. C'est ce « rapport au savoir » qui est au cœur de sa présence à ce qu'il enseigne, à sa classe et à ses élèves. C'est sa capacité à incarner lui-même la manière dont *l'exigence est consubstantielle du désir* qui fait toute la différence.

Cette perspective s'impose d'autant plus aujourd'hui que ce qui pose problème, dans beaucoup de classes, c'est *l'excitation des élèves*, corollaire de ce que Bernard Stiegler nomme « le capitalisme pulsionnel ». L'excitation entraîne la dispersion, rend difficile toute forme de concentration et toute expression exigeante d'une intentionnalité. Or, l'intelligence, selon la belle expression de Gabriel Madinier, c'est « l'inversion de la dispersion » et la pédagogie nous est plus que jamais nécessaire pour cela : une pédagogie qui crée des situations où se découvre la Loi et s'apprend la norme, une pédagogie qui ne sépare pas l'approche des contenus et l'apprentissage de la socialisation... Une pédagogie qui ne pose pas de préalables, mais s'obstine à créer des situations, riches, exigeantes, permettant de s'engager et de développer un effort intellectuel soutenu. Pour le pédagogue, le seul préalable possible à l'éducation est de son ressort, c'est la création des conditions de l'émergence d'un sujet.

4 – Au total, le titre que j'ai donné à cette communication est, tout à la fois, juste et faux...

Dans l'ordre des faits, il y a peut-être des préalables, mais *il faut faire comme si...* il n'y en avait pas. D'une part, parce que nous ne savons jamais si ces préalables correspondent à des « limites objectives » du sujet ou à notre incapacité méthodologique (peut-être provisoire) de passer outre. D'autre part, parce que la logique des préalables conduit inéluctablement à multiplier les conditions pour permettre au sujet de relever de l'action éducative... Il faut bien, à un moment donné, affirmer que le sujet doit être accueilli « sans conditions »

Pour reprendre le « contrat éthique » que Jacques Lévine propose pour tous les éducateurs, y compris, bien sûr, les enseignants, il faut postuler à la fois : « 1) *que tout sujet est un sujet accidenté, 2) que derrière tout sujet accidenté, il y a un sujet intact que l'on peut mobiliser.* »

Ce que je traduirais volontiers, pour ma part, par un certain nombre de principes fondateurs pour moi :

- La reconnaissance du sujet précède sa connaissance : ne pas reconnaître un élève comme sujet, c'est le rabattre sur les mécanismes psychologiques ou sociologiques qui le détermineraient, ne voir en lui que « l'homme-machine », s'interdire d'entrer dans une dynamique éducative... C'est, de plus, décourager la personne de s'imputer progressivement la responsabilité de ses propres actes.
- Aider à l'émergence d'un sujet, c'est créer des situations éducatives et non développer des systèmes de conditionnement. Une situation éducative se caractérise par le fait qu'elle propose des contenus, accessibles et exigeants à la fois, qui permettent au sujet de s'exhausser au-dessus de sa situation présente. Cette situation travaille, en même temps, des savoirs et du social. Elle permet de s'engager dans l'apprendre et de se déprendre de la pulsion de toute-puissance (qui, elle, invite à « savoir » et « pouvoir »... sans avoir à apprendre !). Elle nécessite des rituels spécifiques. Elle impose la présence d'un adulte qui incarne le lien consubstantiel du plaisir et de l'exigence : exigence de précision, de justesse, de vérité.
- Un sujet, c'est une histoire, une dialectique permanente entre l'*idem* et l'*ipse*, comme dit Paul Ricoeur, entre « ce que l'on est » et « ce que l'on devient ». Parier sur l'éducation, c'est refuser toute forme d'enfermement... sans, pour autant, fermer les yeux sur tout ce qui enferme. C'est même regarder de près ce qui enferme et aider la personne à se construire en articulant *identité* et *altérité*.
- Enfin, bien sûr, tout ce que je viens d'exprimer n'est pas un dogme... c'est un regard, une pensée en mouvement qui se donne à voir dans ses tâtonnements. Tout cela reste à travailler, à expliciter, à critiquer... dans une réflexion proprement pédagogique que je crois absolument essentiel de développer aujourd'hui.

Philippe Meirieu