

ENTREVISTA A PHILIPPE MEIRIEU

ALBERT IRIGOYEN

Universitat Rovira i Virgili

albert.irigoyen@urv.cat

<https://orcid.org/0000-0003-2896-0006>

RESUM

Entrevista a Philippe Meirieu, investigador, polític francès i especialista en ciències de l'educació i pedagogia. Professor emèrit de Ciències de l'Educació a la Universitat Lumière-Lyon-II i doctor *honoris causa* per la Universitat Lliure de Brussel·les i la Universitat de Mont-real. Ha ensenyat en tots els nivells educatius, ha dirigit l'*Institut National de Recherche Pédagogique* i ha participat en nombroses reflexions i reformes del sistema educatiu francès.

En l'entrevista, Meirieu esclareix sobre l'aprenentatge en grup, assenyala que, si el docent demana a l'alumnat que faci una tasca grupal, s'estableixen rols entre pensadors, executants, inactius i molestadors. Afirmar que la cooperació no esdevé de manera espontània en el grup i en distingeix set nivells de cooperació entre alumnes. Defineix *pedagogia diferenciada* i descriu la inclusió escolar real.

Sobre el tractament de l'actualitat a l'aula, dilucida que l'escola ha de ser prepolítica i crítica, i que també s'ha de tractar la crisi ecològica i els ODS per desenvolupar nous ideals en els joves. Afirmar que la tecnologia digital pot ser una eina meravellosa però també un verí. I diferencia el *desig de saber* i el *desig d'aprendre*, a la vegada que critica la *normalització* en l'aprenentatge i explica els beneficis de la *normativitat*.

Meirieu, autor de nombroses investigacions i llibres publicats en diversos idiomes sobre diferenciació pedagògica i filosofia de l'educació, en l'entrevista valora la directivitat i la no-directivitat en l'ensenyament-aprenentatge, i parla sobre l'Escola Nova, Vigotski, Piaget i Chomsky. Elogia Aronson i el Trencaclosques. I assenyalava que el docent ha de tenir un projecte ètic i alhora dominar contingut i tècnica.

PARAULES CLAU: Aprenentatge en grup; pedagogia diferenciada; cooperació; desig d'aprendre; normativitat; ODS.

ABSTRACT

Interview with Philippe Meirieu, researcher, French politician and specialist in educational sciences and pedagogy; professor emeritus of educational sciences at the Université Lumière-Lyon-II and recipient of honorary doctorates from the Université Libre de Bruxelles and the University of Montreal. He has taught at every educational level, served as director of the French National Institute for Educational Research and been involved in numerous reflections on and reforms of the French education system.

In the interview, Meirieu discusses group learning, and points out that when teachers ask students to complete a group task, the participants take on specific roles, acting as thinkers, doers, inactives and disturbers. He maintains that cooperation does not spontaneously develop in groups and distinguishes seven levels of cooperation among students. He defines differentiated instruction and describes real inclusive education.

On addressing current affairs in the classroom, he states that schools should be pre-political and critical, and that the environmental crisis and SDGs should be discussed as a means of engendering new ideals among young people. He argues that digital technology can be both a marvellous tool and a kind of poison. And he differentiates between the *desire to know* and the *desire to learn*, while criticizing *normalization* in learning and explaining the benefits of *normativity*.

Meirieu, author of a wealth of research and books published in many different languages on instructional differentiation and educational philosophy, discusses directivity and non-directivity in teaching-learning and speaks about the New School, Vygotsky, Piaget and Chomsky. He praises Aronson and the jigsaw classroom. He points out that teachers must have an ethical vision and at the same time master both content and technique.

KEYWORDS: Group learning; differentiated instruction; cooperation; desire to learn; normativity; SDGs.

RÉSUMÉ

Interview de Philippe Meirieu, chercheur, homme politique français et spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie; professeur émérite en Sciences de l'éducation de l'Université Lumière-Lyon-II et *doctor honoris causa* de l'Université libre de Bruxelles et de l'Université de Montréal. Il a enseigné à tous les niveaux, dirigé l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) et a participé à de nombreuses réflexions et réformes du système français de l'enseignement.

Dans l'interview, Philippe Meirieu apporte des précisions sur l'apprentissage en groupe, il précise que si l'enseignant demande aux élèves de faire une tâche de groupe, des rôles s'établissent entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs. Il précise que la coopération ne se fait pas spontanément dans le groupe et il identifie sept niveaux de coopération entre élèves. Il définit la *pédagogie différenciée* et décrit l'inclusion scolaire véritable.

Au sujet de la situation actuelle de l'enseignement, il précise que l'école doit être pré-politique et critique, et que la crise écologique et les ODD doivent également être traitées afin de contribuer à l'apparition de nouveaux idéaux chez les jeunes. Il affirme que le numérique peut être un outil formidable mais aussi un poison. Et il fait la distinction entre le *désir de savoir* et le *désir d'apprendre* tout en critiquant la *normalisation* dans l'apprentissage, et il explique les avantages de la *normativité*.

Auteur de nombreuses recherches et ouvrages publiés en plusieurs langues sur la différenciation pédagogique et la philosophie de l'éducation, Philippe Meirieu évalue dans l'interview la directivité et la non-directivité dans l'enseignement-apprentissage, il aborde le thème de la Nouvelle École, et il cite Vygotski, Piaget et Chomsky. Il fait les éloges d'Aronson et de sa classe puzzle. Et il précise que l'enseignant doit avoir un projet éthique et maîtriser en même temps le contenu et la technique.

MOTS CLÉS: Apprendre en groupe; pédagogie différenciée; coopération; désir d'apprendre; normativité; ODD.

INTRODUCTION BIOGRAPHIQUE

Philippe Meirieu est chercheur, essayiste, homme politique français et spécialiste des Sciences de l'Éducation et de la pédagogie. Professeur émérite de Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière-Lyon-II et docteur *honoris causa* de l'Université Libre de Bruxelles et de l'Université de Montréal. Meirieu a enseigné à tous les niveaux d'enseignement, dirigé l'Institut National de Recherche Pédagogique et a été associé à de nombreuses réflexions et réformes du système éducatif français.



Figure 1. Philippe Meirieu.

Philippe Meirieu a soutenu sa thèse de doctorat en 1983 sur l'interaction entre pairs dans l'apprentissage et le travail en groupe ; il a animé plusieurs expériences pédagogiques axées sur la « différenciation pédagogique ». Il est aussi l'auteur de la série télévisée composée de 26 émissions diffusées sur France 5 : « L'éducation en questions » consacrées aux grands pédagogues et aux grandes questions de la pédagogie.

Vice-président de la région Rhône-Alpes jusqu'en 2015, il dirige la collection *Pédagogies* d' « ESF Sciences humaines » depuis sa création en 1991, et est l'auteur de nombreux ouvrages, publiés en plusieurs langues, qui portent sur les doctrines pédagogiques, la philosophie de l'éducation, l'école et les apprentissages. Quelques-uns de ses ouvrages de référence : *Frankenstein Educador* (1998, Editorial Laertes) ; *La opción de educar. Ética y pedagogía* (2001, Octaedro) ; *Aprender, sí. Pero ¿cómo ?* (2009, Octaedro) ; *Le Plaisir d'apprendre* (2018, Autrement) ; *Pedagogía : Necesidad de resistir* (2018, Editorial Popular) ; *La réplica* (2020, Dr Buk) ; *Ce que l'école peut encore pour la démocratie* (2020, Autrement) ; *Dictionnaire inattendu de pédagogie* (2021, ESF Sciences humaines).¹

¹ Son site internet, où Meirieu évoque l'actualité pédagogique et où l'on peut consulter ses réflexions et toute sa bibliographie <<http://meirieu.com/>>

1. Dans votre thèse de doctorat, vous avez analysé l'apprentissage en groupe.² À quelles conclusions êtes-vous parvenu ?

La conclusion principale, c'est qu'il ne suffit pas de mettre des élèves en groupe pour que la coopération s'organise de manière spontanée. Au contraire même, si on laisse des élèves en groupe et qu'on leur demande de réaliser une tâche, ce qui se produit spontanément, c'est la répartition des rôles entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs.

Il y a alors une sorte de dynamique « naturelle » qui s'installe, qui fait que ceux et celles qui ont des compétences utilisent ces compétences, et que ceux et celles qui sont marginalisés parce qu'ils n'ont pas de compétences ne progressent pas et ne bénéficient pas du travail collectif. Ils se contentent d'une forme de satisfaction narcissique dans la mesure où ils s'identifient au résultat. Mais ils s'identifient au résultat en compensation de leur frustration dans la fabrication de ce dernier. C'est parce qu'ils n'ont pas participé que le résultat est réussi. Et donc, ce que j'ai montré là et qui a donné lieu ensuite à de très nombreux travaux autour de la question de la coopération, c'est qu'il ne suffit pas de mettre des enfants ensemble et de leur dire « travaillez ensemble » pour que la coopération s'opère.

Ce que j'ai montré depuis, c'est que la répartition des rôles entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs a une fâcheuse tendance à s'enkyster chez les individus. Et, au fond, on parvient un peu à l'inverse de ce que l'on souhaitait, puisqu'en général, on promeut l'idée de coopération avec en arrière-fond l'idée d'une émancipation. Or, en réalité, c'est le contraire de l'émancipation qui se passe : c'est l'enfermement d'un sujet dans un donné et une compétence préalables et non pas le développement de nouvelles compétences qui se produit au cours de ce travail.

Mais, par ailleurs, j'ai essayé de montrer dans cette thèse quelles étaient les conditions pour qu'il y ait véritablement coopération au sein d'un groupe et pour que ce groupe bénéficie à chacun des individus à travers à la fois l'apport de chacun et la réussite de tous. J'ai utilisé pour cela des travaux de Jean Piaget et d'Anne-Nelly Perret-Clermont autour de la notion de conflit sociocognitif et je me suis demandé quelles étaient les conditions pour qu'il y ait un conflit sociocognitif dans une interaction entre pairs.

² Meirieu a lu la thèse de doctorat en 1983, et ces deux livres en sont sortis : *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1* (1984, Chronique Sociale) ; *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe 2* (1984, Chronique Sociale).

J'ai travaillé sur les différents types de conditions. Il y a des conditions d'homogénéité structurelle (il faut que les personnes puissent se parler) et, en même temps, d'hétérogénéité conjoncturelle (il faut que les personnes aient quelque chose de spécifique à dire, chacune de leur côté).

Pour rendre cela opérationnel, j'ai travaillé sur quatre familles d'opérations mentales, qui renvoient, pour moi, à quatre types de dispositifs groupaux que sont la pensée inductive, la pensée déductive, la pensée analytico-synthétique et la pensée divergente.

Cette typologie est inspirée des réflexions taxonomiques de Louis D'Hainaut, dans son ouvrage « Des fins aux objectifs de l'éducation ». La notion d'opération mentale n'est pas prise, ici, au sens des sciences cognitives ou des neurosciences d'aujourd'hui, mais plutôt au sens d'une « hypothèse » sur ce qui doit se travailler « dans la tête » de l'élève (ce qu'il « opère ») quand il aborde un savoir et qu'il doit se l'approprier. Et cette « hypothèse » sert d'interface pour construire le dispositif d'apprentissage approprié.

J'ai découvert relativement récemment – il y a une dizaine d'années simplement, donc longtemps après ma thèse – des travaux d'un collègue américain que je trouve extrêmement intéressants, Elliot Aronson et qui sont très proches de ce que j'ai proposé. J'ignorais ses travaux et je pense qu'il ignorait les miens. Aronson a travaillé au Texas, à Austin en 1971. C'est la fin de l'apartheid et on met dans les mêmes classes des élèves d'origine hispanique, des élèves d'origine africaine, des élèves d'origine amérindienne avec des « blancs ». On demande à Aronson d'imaginer un dispositif didactique qui permettrait à ces élèves de progresser tout en faisant en sorte que la classe ne soit pas simplement une juxtaposition de communautés qui s'ignorent. On veut, tout à la fois, améliorer les apprentissages et construire du collectif, travailler sur le plan cognitif et à celui de la socialisation. Et Aronson, à ce moment-là, avec son équipe d'étudiants, met en place un système qu'il appelle la « classe puzzle » : c'est un système que je trouve extrêmement intéressant, qui est très proche de ce que j'ai pu proposer. Il suggère que chaque enseignant doit diviser chaque leçon en cinq parties, que chacune de ces cinq parties doit être étudiée par un cinquième des élèves qui devient en quelque sorte experts sur chacune des parties. Les élèves qui ont travaillé sur la même partie se regroupent pour confronter leur compréhension. Puis, ensuite, on crée des « groupes puzzles » où un élève est spécialiste de la partie 1, un spécialiste de la partie 2, un spécialiste de la partie 3, de la partie 4 et de la par-

tie 5 : ils doivent alors échanger leurs connaissances pour construire une synthèse que chacun devra, finalement, s'approprier. Ce qui est intéressant dans le travail d'Aronson, c'est qu'il a pu mener avec son équipe d'étudiants une étude longitudinale sur 30 années pour observer les effets de cette pratique. Et il a montré que les effets étaient extrêmement intéressants et très positifs, à la fois sur le plan apprentissages et sur le plan des relations sociales, qui se sont considérablement améliorées.

Le «jigsaw» d'Aronson est l'une des stratégies les plus utilisées dans le cooperative learning, dans le système éducatif catalan, nous l'appelons «puzle» ou «trencaclosques».

Malheureusement, les travaux d'Aronson ne sont pas publiés en français. J'en ai traduit quelques extraits, mais ses propositions restent très peu utilisées chez nous.³

Mais les travaux d'Aronson et les miens se rejoignent autour de propositions qui sont non pas identiques, mais qui renvoient à la même idée, à savoir que si on veut instituer la coopération, il faut l'organiser didactiquement et non pas laisser les individus que l'on met en situation de s'organiser librement sans contrainte ni consigne.

De même, quand j'ai fait ma thèse, je ne connaissais pas vraiment les travaux de Vygotski. Je crois que Piaget avait plus ou moins bloqué les traductions en français de Vygotski et il n'y avait que des traductions anglo-saxonnes, que j'avais approchées d'une manière assez superficielle. Aussi, quand j'ai rencontré les travaux de Vygotski, en particulier quand ils ont été traduits en français par mes collègues de Genève, j'ai trouvé qu'évidemment, ces travaux de Vygotski confortaient considérablement mes positions dans la mesure où ils théorisaient d'une manière que je trouve tout à fait remarquable le passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel, c'est-à-dire d'une relation entre des personnes à une relation qui se fait à l'intérieur de la personne et qui suscite un métabolisme producteur d'apprentissages et de développement.

³ Vous trouvez sur le web <<http://meirieu.com/>> : un certain nombre de textes d'Elliot Aronson ; également une analyse comparée des fondements épistémologiques des propositions d'Aronson, qui est plus du côté de la psychologie sociale et psychosociologie, et les fondements épistémologiques de l'œuvre de Meirieu plus proches de la didactique générale et de l'épistémologie disciplinaire.

2. Parfois, les nouvelles méthodes et l'Éducation nouvelle apparaissent liées avec la non-directivité. Que pensez-vous de la non-directivité, de l'absence ou de l'effacement de la figure de l'éducateur ?

Il y a un grand malentendu, qui s'est développé depuis déjà de nombreuses années, sur les rapports de « l'Éducation nouvelle » et de « la non-directivité ». Au Congrès de Calais en 1921, qui est le congrès fondateur de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (LIEN) dont Adolphe Ferrière assumera la direction, il y avait effectivement un certain nombre de personnalités qui prônaient une pédagogie libertaire, et, en particulier, A.-S. Neill, le fondateur de l'école de Summerhill.

Mais Neill est minoritaire au sein de l'Éducation nouvelle et, quand vont apparaître des personnages qui ne sont pas encore à Calais en 1921 mais qui vont être très vite associés à l'Éducation nouvelle, comme Célestin Freinet ou Maria Montessori, on va voir que ce n'est pas du tout sur le principe du maître libertaire et de la non-directivité qui est au cœur de l'Éducation nouvelle. Au contraire, il me semble que ce qui caractérise l'Éducation nouvelle, c'est la recherche de ce que j'appelle « la contrainte féconde ».

L'éducation nouvelle refuse, bien sûr, la contrainte arbitraire et inutile : elle refuse la contrainte normalisatrice, mais elle ne refuse pas la contrainte féconde qui est génératrice de normativité. Nous distinguons en France les deux mots, « normalisation » et « normativité ». La normalisation renvoie à la reproduction du même. La normativité renvoie à l'élaboration d'une norme au service d'un projet collectif.

Georges Canguilhem qui était à la fois un biologiste, un épistémologue et un philosophe, dit que la normalisation pourrait s'apparenter au cancer. La normalisation c'est quand toutes les cellules sont complètement identiques. Et donc, d'une certaine manière, la normalisation c'est la mort : quand il n'y a plus de différence entre les personnes, que tout le monde fait exactement la même chose et est traité exactement de la même manière. La normativité, dit-il, n'est pas l'absence de normes, c'est le fait que le vivant se donne des normes pour continuer à vivre et se développer. Et si l'on transpose cela en pédagogie, on peut dire qu'une activité se donne des normes pour, précisément, pouvoir se réaliser et se développer. À cet égard, je me suis beaucoup intéressé, dans l'histoire de la pédagogie, à un pédagogue polonais extrêmement important, Janusz Korczak, le premier à avoir rédigé une déclaration des droits de l'enfant en 1921, avant la dé-

claration de la Société des Nations puis celle de l'ONU en 1989. Il est un des premiers à avoir parlé du droit de l'enfant au respect, mais, simultanément, il a toujours défendu l'idée de contrainte féconde, en expliquant que la spontanéité n'est pas la liberté.

Quand l'enfant est spontané, il est souvent prisonnier de ce que le psychanalyste appelle son « corps primaire » : ce sont ses pulsions, ce sont les stéréotypes que son environnement lui a communiqués et qu'il a intériorisés. Ça n'est que très rarement créateur, ça n'est que très rarement un dépassement de soi.

Pour ma part, j'ai beaucoup travaillé sur cette notion de contrainte féconde. Car le pédagogue ne doit pas se contenter de contraintes qui lui permettent d'« avoir la paix », d'être tranquille, mais il doit inventer des contraintes qui vont mettre les élèves en situation de se dépasser, c'est-à-dire d'aller au-delà de ce qu'ils savent et d'acquérir des compétences et des connaissances nouvelles. J'ai beaucoup travaillé avec des enseignants de Français langue étrangère (FLE). Et nous nous sommes inspirés des techniques d'un mouvement littéraire qui s'appelle Oulipo, (l'Ouvroir de littérature potentielle), auquel ont appartenu des gens comme Raymond Queneau, Georges Perec ou Italo Calvino. Nous avons travaillé sur des techniques comme le lipogramme, qui consiste à faire écrire un texte en interdisant une lettre. Je l'ai beaucoup utilisé comme un exercice de recherche de vocabulaire : quand on interdit l'utilisation d'une lettre, on met l'élève ou la personne dans l'obligation de rechercher des mots nouveaux qu'il ne connaît pas. Voilà une contrainte féconde. J'ai aussi beaucoup utilisé le lipogramme avec mes étudiants : en leur demandant de réécrire une définition avec une lettre interdite, je leur interdisais de recopier ma définition et je leur imposais d'en fabriquer une autre, différente de la mienne. Je leur permettais donc de se l'approprier vraiment. La contrainte était, en réalité, génératrice de liberté authentique.

C'est pourquoi la question de la directivité ou de la non-directivité ne peut pas se poser de manière simpliste. Il ne faut pas poser la question : « Faut-il être directif ou non-directif » ; il faut poser la question de la nature des contraintes que l'on impose. Car il y a toujours des contraintes en situation éducatives, qu'on le veuille ou non, qu'elles soient visibles ou imposées par la séduction ou bien par l'emprise. Et il y a, d'un côté, les contraintes inutiles, aliénantes et normalisatrices et, de l'autre côté, des contraintes fertiles, fécondes et émancipatrices.

Il faut analyser le type de contraintes que l'on propose dans un dispositif pédagogique ou didactique. Et à partir de là, se demander s'il est facteur de développement et de dépassement ou s'il est facteur d'assujettissement des personnes. Je ne dis pas qu'il n'y a pas des contraintes qui assujettissent. Bien sûr, il y en a. Mais toutes les contraintes n'assujettissent pas, il y en a qui libèrent.

3. *Sylvain Connac travaille sur les pédagogies coopératives entre élèves.*⁴ *Qu'est-ce que la coopération apporte aux étudiants ? Dans certaines de ses études, Connac fait référence à votre concept de pédagogie différenciée, qu'est-ce que c'est ?*

Avant de répondre à cette question, il faut peut-être préciser qu'est-ce qu'on met derrière le mot « coopération ». Je distingue sept niveaux de coopération, du plus simple au plus élaboré :

Le **premier niveau de coopération**, c'est *l'entraide entre élèves* : quand on demande à un élève d'expliquer ce qu'il a compris à une autre élève qui, lui, ne l'a pas vraiment compris. Je pense que c'est un premier niveau de coopération extrêmement intéressant, mais qui n'est pas suffisamment utilisé, en tout cas en France, car toutes les recherches montrent qu'à ce niveau de coopération, ce n'est pas simplement celui qui est aidé qui progresse, mais c'est aussi celui qui aide. Les difficultés de celui qui est aidé permettent à celui qui aide de mieux exprimer et de mieux formaliser son propre savoir.

Ce premier niveau de coopération est un niveau qui peut se développer à travers des dispositifs comme le dispositif des « marchés de connaissances », que Sylvain Connac a développé, et qui représente un dispositif d'entraide démultiplié à l'échelle d'une classe ou d'un groupe. C'est un premier niveau de coopération pour moi. Il ne faut pas le négliger, il est très important et c'est un outil que je trouve trop peu utilisé dans les pratiques pédagogiques.

Le **deuxième niveau de coopération**, c'est *l'interrogation réciproque*. C'est un niveau qui, lui aussi, est extrêmement utile et peut se pratiquer de manière extrêmement simple : quand dans la classe, on demande à chaque élève d'interroger le voisin pour savoir s'il a compris et de se mettre à la place du professeur pour l'interroger avant d'inverser les rôles.

⁴ Connac a été entrevu dans le précédent numéro de la revue *Comunicació Educativa* : Irigoyen, A. (2021). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. <https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51> (consultable en catalan et français)

L'interrogation réciproque est un dispositif très intéressant, parce qu'il oblige à une reformulation qui permet une meilleure appropriation. C'est un niveau de coopération que j'ai beaucoup développé aussi en demandant systématiquement aux élèves de fabriquer les exercices d'évaluation. Parce que la fabrication des exercices d'évaluation que l'on propose à l'autre permet de comprendre beaucoup mieux que la simple révision ce que l'on a appris.

Le **troisième niveau de coopération**, c'est *le questionnement par la confrontation*. C'est un niveau que développe beaucoup Sylvain Connac et sur lequel il a travaillé particulièrement. On pose ici une question à des élèves sur un sujet qu'ils ne maîtrisent pas. Et on les fait se confronter, échanger leurs hypothèses, les valider ou les invalider pour les rendre disponibles à un savoir qui va être ensuite proposé par l'enseignant, par le manuel, par un texte, etc. C'est un niveau dans lequel la coopération déstabilise en quelque sorte les savoirs anciens et rend l'élève disponible aux savoirs nouveaux. Certains considèrent que ce dispositif n'est pas véritablement une forme de coopération dans la mesure où le savoir reste l'apanage du maître et parce que l'interaction entre les élèves a essentiellement un rôle de « préparation du terrain », mais c'est peut-être négliger la part de « déstabilisation » nécessaire à tout apprentissage et oublier que la restabilisation des représentations à un niveau supérieur lui est étroitement liée puisqu'elle travaille largement sur les mêmes éléments.

Le **quatrième niveau de coopération** est celui de *la correction réciproque et interactive*. On en trouve d'excellents exemples chez Célestin Freinet, comme celui de la mise au point collective d'un texte. On sait que Célestin Freinet fait élaborer par ses élèves des textes libres ; quand il estime qu'un texte est suffisamment élaboré il demande à un élève de venir au tableau et d'y écrire son texte. Puis, le maître se tourne vers la classe et demande aux autres élèves : « Qu'est-ce que vous pensez de ce texte, qu'est-ce que vous corrigeriez ? ».

Et les élèves proposent des améliorations. Certains disent : « Il faut ajouter un adjectif ici » ; d'autres : « Il faut enlever une virgule là » ; d'autres encore : « Il faut rajouter ceci », etc. Évidemment, l'élève qui a fait le texte ne doit pas obéir systématiquement aux injonctions de ses camarades. Il doit se poser la question de savoir si les propositions de ses camarades sont utiles pour améliorer son texte ou non. Ce qui est important là, c'est ce qui va se passer « dans la tête de l'élève » qui a fait le texte, la manière dont il va intérioriser les objections de ses camarades, les comprendre et les utiliser si elles l'aident à améliorer sa performance.

On est là devant une forme de coopération que je trouve extrêmement intéressante. Trop peu utilisée dans l'enseignement primaire et secondaire. Personnellement, je l'ai beaucoup utilisé avec mes étudiants. L'un d'entre eux proposait l'introduction de son mémoire ou un chapitre de sa thèse et tout le groupe travaillait dessus. On posait des questions à l'auteur, on lui faisait des propositions et on lui suggérait des améliorations qu'il prenait ou ne prenait pas en compte. On a là un vrai dispositif coopération : « Les autres vont m'aider à améliorer ce que j'ai fait. Et, en même temps, en m'interrogeant sur ce que j'ai fait, ils vont eux-mêmes progresser. »

Le **cinquième niveau de coopération**, c'est celui que j'ai évoqué tout à l'heure avec vous, *la classe puzzle*. Pour ma part, je l'ai beaucoup utilisé, aussi bien avec mes classes de l'enseignement primaire et secondaire qu'avec mes étudiants d'université. Je prenais un texte, je le découpais en phrases ou paragraphes et en distribuais les différentes pièces aux élèves et étudiants. Je plaçais la première phrase au milieu de la table et demandais aux participants de reconstituer le texte en respectant un tour de rôle. Nous sommes là dans une forme de coopération que je trouve particulièrement intéressante et dont les évaluations ont toujours été très positives.

Le **sixième niveau de coopération**, c'est celui, décrit aussi par Célestin Freinet, sous le nom de « conseil d'élèves », et qu'on pourrait appeler *la coopération de concertation et de décision*. C'est une réunion d'élèves qui, avec un rituel et un protocole extrêmement précis (il y a un ordre du jour, un président de séance, un secrétaire, des règles qui régissent la prise de parole, etc.) va examiner un certain nombre de questions. Le conseil d'élèves existe dans les classes coopératives. Mais ce dispositif se retrouve dans ce que nous appelons en France des « ateliers philo » avec les enfants.

L'atelier philo, c'est un atelier dans lequel on donne un thème aux enfants trois ou quatre jours avant pour qu'ils puissent y réfléchir. On organise ensuite un débat selon des règles rigoureuses. Il faut qu'il y ait un président de séance (je suis partisan de faire tourner systématiquement ce rôle) ; il faut que les élèves ne se coupent pas la parole ; il faut qu'ils démontrent leur point de vue ; il faut que, régulièrement, s'ils contredisent un point de vue inverse, ils le reformulent pour être bien sûr de l'avoir compris. Il faut que le maître fasse des pauses régulières pour dire ce qui est stabilisé et ce qui est objet de désaccord, etc. Et là, on est devant une forme de coopération qui aide à penser et à réfléchir.

Et puis la **septième forme de coopération**, et qui va nous renvoyer, d'ailleurs, à votre question sur pédagogie différenciée, – pourrait être ce que nous appelons en France *l'inclusion scolaire ou l'école inclusive*. L'école inclusive, c'est un niveau très élevé de coopération, puisqu'on fait l'hypothèse que cette coopération peut avoir lieu y compris entre des élèves ayant des différences considérables de niveau et porteurs de handicaps.

Mais, pour que l'inclusion soit coopération, il ne faut pas simplement mettre un élève handicapé dans la même classe que des élèves ordinaires. L'inclusion authentique consiste à organiser des activités dans lesquelles ces élèves porteurs de handicaps peuvent participer comme les autres. C'est un vrai enjeu, avec des problèmes pédagogiques fort intéressants mais difficiles à résoudre et sur lesquels nous n'avons pas beaucoup de recul. L'idée d'école inclusive est extrêmement ambitieuse. Car il faut, non seulement les intégrer au sens physique du terme - qu'ils soient présents dans l'école et dans la classe - mais il faut les intégrer aux activités qui se déroulent et au collectif symbolique que constitue la classe. Cela nous renvoie à votre question sur la pédagogie différenciée. Dans toute forme de coopération authentique, avec des élèves qui sont toujours différents et de niveaux hétérogènes, il faut différencier les aides, les soutiens et les formes d'accompagnement pour que chaque élève soit en mesure de participer au collectif. Il ne peut y avoir de coopération entre des élèves ayant des différences extrêmement fortes que s'il y a une approche personnalisée qui permet à chacun de s'impliquer dans le groupe. Le pédagogue doit alors travailler sur l'articulation entre la construction du collectif et l'attention aux personnes. C'est une tension constitutive interne de toute coopération et un objet de travail essentiel.

Je me suis permis de vous donner ces sept niveaux de coopération afin de bien montrer que toute coopération renvoie à trois objectifs. Un objectif cognitif : la construction de l'intelligence par l'intériorisation de la société car, comme le disait le psychologue français Henri Wallon, « l'intelligence, c'est la socialité intériorisée ». Un objectif psychoaffectif, qui renvoie à la capacité à respecter l'autre. Et un objectif qui politique : la capacité que vont progressivement acquérir les élèves de construire le « bien commun », qui dépasse la simple juxtaposition des intérêts individuels.

4. Je vais revenir sur le sixième niveau de coopération. Souvent dans l'enseignement, dans les classes, le résultat de l'activité est privilégié sur tous les protocoles de construction. Alors pour vous, ce qui est important chez les élèves, c'est justement cette construction coopérative beaucoup plus qu'en fait le résultat. Alors ce qui est important ce n'est pas le résultat, c'est plutôt la construction d'un argumentaire, le développement... ?

Absolument. Une des distinctions fondamentales de la pédagogie est la distinction entre « la tâche » et « l'objectif ». La tâche, c'est ce que l'élève fait concrètement, l'objectif, c'est ce qu'il apprend. Quand je dis à des élèves « Faites un texte ensemble » ou « Faites un panneau pour décrire un papillon ou un pays d'Afrique », si je privilégie la tâche, je vais vers la division du travail que j'ai dénoncée tout à l'heure. En situation scolaire, si l'on veut développer des « groupes d'apprentissage » et non des « groupes de production » c'est l'objectif qui doit être privilégié et non la tâche. Évidemment, on ne peut pas se passer des tâches ; elles sont indispensables pour mobiliser l'attention, incarner l'objectif, orienter l'action. Il faut même travailler à ce que les élèves se représentent le plus précisément possible les tâches qu'ils ont à réaliser et leurs critères de réussite. Mais il faut aussi identifier systématiquement ce que l'on a appris à l'occasion de la tâche, que l'on peut formuler, formaliser et transférer.

Attention : je ne dis pas qu'il ne faut pas des groupes de production dans la vie sociale. Dans un atelier de mécanique, le mécanicien, le peintre, le fraiseur vont chacun faire ce qu'ils savent déjà faire. Mais ça, c'est une situation de production précisément. Dans la situation d'apprentissage, la situation scolaire, « le groupe d'apprentissage », qui se spécifie en tant que tel, est un groupe qui équilibre en permanence la centration sur la tâche qui le finalise et la centration sur les progrès individuels qui permettent de vectoriser les démarches de chacun des participants.

D'ailleurs, c'est une distinction qui, à mon avis, dépasse la question de la coopération. Quand je demande à un élève de faire un devoir pour attester qu'il a compris quelque chose, je lui demande une tâche. Mais ce qui est important, c'est l'objectif qu'il a atteint « dans sa tête ». C'est la distinction que fait Noam Chomsky entre « performance » et « compétence » dans le domaine linguistique.

La performance, elle est visible ; la compétence, elle est intériorisée. Et j'entends ici, le mot « compétence » non pas du tout au sens des compétences behavioristes, mais au sens de la compétence chomskienne, la compétence linguistique.



Figure 2. Pr. Meirieu à un moment de l'entrevue.

5. *Dans un de vos derniers livres, Dictionnaire inattendu de pédagogie (2021), vous définissez et réfléchissez sur l'éducation scolaire et familiale, formelle et informelle, sur les méthodes «miracles», les effets placebo... ce n'est pas un dictionnaire traditionnel. Que nous apporte ce travail ? Cet ouvrage est une balade réflexive, dans quels courants pédagogiques vous sentez-vous le plus identifié ?*

J'ai voulu écrire ce livre, *Dictionnaire inattendu de pédagogie*, pour dégager la réflexion éducative de la seule réflexion scolaire. Je regrette la confusion trop fréquente en France entre « éducation » et « scolarisation ».

On ignore beaucoup trop, par exemple, l'importance de l'éducation familiale, l'importance de l'éducation par les pairs, de l'éducation dans le tissu associatif. On néglige beaucoup trop l'importance des médias, l'importance de l'environnement technologique ou téléphones portables. On néglige beaucoup trop tout cela et on ne traite, le plus souvent, dans les recherches universitaires, l'éducation qu'à travers le seul prisme de la scolarité. Or, je crois que la scolarité est quelque chose de fondamental puisque c'est le lieu où tous les élèves passent, le lieu où ils se retrouvent, en principe, à égalité devant les savoirs. Mais on ne peut pas ignorer qu'il existe une multitude d'autres facteurs qui contribuent à l'éducation d'un enfant. Et donc, dans cet ouvrage, il y a des entrées qui sont, effectivement, inattendues. Par exemple, je montre l'importance de la télécommande, du joystick et du téléphone portable dans l'éducation de l'enfant. Je m'interroge sur la manière dont l'enfant découvre un territoire, sa chambre, le lieu dans lequel il vit. Je m'interroge sur des dimensions qui sont peu ou pas prises en compte, non pour dévalo-

riser l'école, mais pour montrer que l'instruction scolaire s'inscrit dans un ensemble et que l'éducation, c'est un écosystème, un système composé de nombreux éléments qui interagissent entre eux.

Si l'enfant va à l'école avec une télécommande greffée au cerveau et veut changer de chaîne au moindre ennui, on ne peut pas dire que ce qui s'est passé à l'extérieur n'exerce aucune influence sur ce qui se passe à l'école. Et, bien sûr, il faudrait que ce qui se passe à l'école exerce une influence sur sa manière de regarder la télévision et tous les écrans. C'est pourquoi on a tout intérêt à penser la question éducative comme une éducation globale, ce qui ne signifie pas qu'il n'y a pas des spécificités. L'éducation familiale, ça n'est pas pareil que l'éducation scolaire, ça n'est pas pareil que l'éducation dans le domaine de l'animation, ça n'est pas pareil que l'éducation dans le domaine des médias, etc. Mais toutes ces éducations doivent être pensées ensemble car c'est le même enfant qui est impliqué dans chacune d'elles.

Et puis, ce *Dictionnaire inattendu de pédagogie* m'a permis aussi d'évoquer des questions qui sont pour moi des questions pédagogiques importantes et qui ne sont pas traitées ou pas suffisamment traitées, alors qu'elles sont centrales pour beaucoup d'enseignants.

Par exemple, je vois beaucoup, en France, d'enseignants qui sont découragés. Le découragement, on le traite assez peu en sciences de l'éducation ou alors sous un angle exclusivement sociologique et pas pédagogique. Donc j'ai traité du découragement. Je vois aussi se développer toute une série de soi-disant méthodes pédagogiques miracles. C'est la raison pour laquelle j'ai fait un article sur le « placebo » où je montre qu'en pédagogie, il y a aussi des placebos et qu'il faut regarder les choses de près avant de crier au miracle. Donc pour moi, c'était une manière d'élargir le champ et de sortir d'une approche trop scolaro-centrée de l'éducation pour pouvoir redonner à l'école son rôle fort, propre, et pour qu'elle puisse tenir compte de ce qui se passe autour d'elle.

Cela dit, puisque vous m'interrogez sur ce qui m'inspire le plus en pédagogie, ce qu'on pourrait appeler mes « théories de référence » que je peux mobiliser, je pourrai vous répondre que c'est « la phénoménologie », c'est-à-dire le courant philosophique qui s'intéresse à l'intentionnalité qui préside aux actes qui sont mis en œuvre... et c'est quelque chose qui est central dans ce livre : revenir à ce fait l'intention d'éduquer, à ce qui permet que cette intention s'engrène, chez l'enfant et l'adolescent, sur celle d'apprendre et de grandir.

6. *Quelles caractéristiques personnelles et professionnelles un enseignant doit-il avoir ?*

Je pense qu'on pourrait développer deux dimensions essentielles : une dimension qui relève de l'éthique et une dimension qui relève de la technique. Et je pense que ces deux dimensions sont solidaires, qu'on ne peut pas traiter l'une sans l'autre et qu'elles constituent, en quelque sorte les deux faces étroitement liées de la même réalité, la pédagogie.

Du côté de l'éthique, je pense que de la même manière qu'il y a une déontologie pour les médecins – c'est le serment d'Hippocrate –, il devrait y avoir une déontologie pour les enseignants : un certain nombre de principes éthiques affirmés comme structurant le métier de professeur.

Le premier principe éthique pour moi, dont on ne peut pas se passer, c'est le postulat de l'éducabilité. C'est-à-dire : « Je postule que mes élèves vont réussir ; je n'ai pas le droit de postuler qu'ils vont échouer... parce que, tant que je n'ai pas tout essayé pour les faire réussir, je ne sais pas s'ils ne vont pas réussir ». Là, nous sommes au cœur d'une postulation éthique fondamentale. Si je décide que j'ai en face de moi des gens qui ne comprendront jamais et qui sont condamnés à l'échec, il vaut mieux que j'aille faire un autre métier. La dimension éthique, c'est ce postulat de l'éducabilité, mais c'est aussi, solidairement, la capacité à comprendre et à accepter que je ne puisse pas agir à la place de l'autre. Je veux que l'autre réussisse mais, pour autant, je ne peux pas le manipuler. Je ne peux pas le mettre sous électrodes, même si l'on me prouve qu'en lui envoyant des influx électriques, comme dans les films de science-fiction, qu'il apprendrait mieux ainsi. Le principe d'éducabilité a pour corollaire le respect de la liberté et de l'engagement de chacun et le fait que je n'ai pas le droit de manipuler les individus à leur insu ou contre leur gré, pour les réduire en quelque sorte à l'état d'objet. Voilà l'enjeu éthique fondateur du métier d'enseignant.

À côté de cette dimension éthique et profondément solidaire avec elle, il y a une dimension que j'appellerai « technique ». C'est celle qui renvoie à la capacité de prendre les bonnes décisions au bon moment. Un enseignant est quelqu'un qui prend des décisions en permanence, en amont quand il prépare ses cours ou séquences d'apprentissage, pendant quand il les « gère » en direct, et après, quand revient rétrospectivement sur ce qu'il a fait, évalue et conçoit des remédiations. Prendre des décisions, cela suppose d'avoir des connaissances dans les disciplines que l'on enseigne évidemment, mais aussi

des connaissances psychologiques, des sociologiques et des savoirs pédagogiques qui permettent de comprendre ce qui se passe sous ses yeux.

Car, il ne suffit pas d'avoir des connaissances abstraites, il faut aussi comprendre les situations, avoir des grilles de lecture qui permettent d'identifier les problèmes qui se posent, de repérer les dérives qui menacent et d'orienter vers des hypothèses de solution. Sur la question de la coopération, par exemple, on voit bien que la grille de lecture « tâche / objectif », « groupe de production / groupe d'apprentissage », « prérequis-fonctionnels / prérequis structurels » constitue une aide précieuse à la prise de décision. Plus précisément, on voit bien que toute l'activité pédagogique s'inscrit dans une tension vive « finalisation / formalisation » : je dois finaliser le travail de mes élèves (la tâche y contribue), mais je dois aussi être attentif à leurs acquisitions et faire identifier celles-ci (ce sont les véritables objectifs). Et, très concrètement, je vais devoir repérer le moment où la tâche absorbe toutes les énergies au détriment des objectifs comme les moments où, en s'obnubilant sur les objectifs, les élèves vont se démobiliser. Donc il me faut régulièrement déplacer le curseur entre ces deux polarités. Si je mets les élèves en situation de projet, ils vont être motivés. Mais je ne formalise pas avec eux clairement, ce qu'ils ont trouvé, leur activité risque d'être vaine. Et inversement, si je ne fais que formaliser et énoncer les savoirs d'une manière rigoureuse sans mettre jamais les élèves en situation de recherche, ils ne seront jamais mobilisés. Le rôle de l'enseignant, c'est donc de déplacer le curseur au bon moment, de repérer le moment où on bascule trop vers la finalisation et on oublie la formalisation ou bien, au contraire, où l'on bascule trop vers la formalisation au point d'en oublier la finalisation.

Je prends souvent, pour désigner ce qui, dans la professionnalité enseignante, constitue le niveau de « l'expert » cette image du curseur. Le curseur, c'est quelque chose que l'on déplace en fonction de ce que l'on voit et de ce que l'on veut. C'est ce qui rétablit l'équilibre dans la classe, qui reconstruit la classe comme écosystème apprenant.

Et puis, je pourrais multiplier les exemples : le curseur, on doit le déplacer entre travail individuel et travail de groupe, entre cours magistral et cours dialogué, entre expérimentation et lecture, entre documentation et exposé, etc. On le déplace pour rétablir chaque fois l'équilibre.

Et donc, je dirais volontiers qu'un bon enseignant, c'est quelqu'un qui, à la fois, a un projet éthique mais maîtrise aussi une technique : il faut savoir comprendre ce qui se passe dans la classe pour prendre les décisions qui permettent au maximum d'élèves d'apprendre le mieux possible.

7. Croyez-vous qu'un des rôles de l'enseignant est aussi d'essayer de faire émerger chez l'apprenant ce qui, réellement, peut le passionner ou sera-t-il vraiment, comme on dit, un étudiant qui ne sera que très bon dans ce domaine-là ?

Oui, à condition de ne pas enfermer la personne dans ce qu'elle sait déjà, aime déjà et sait déjà faire. J'ai enseigné le français et la littérature française pendant de nombreuses années. Il m'est arrivé d'avoir des élèves qui ne s'intéressaient qu'aux mangas. Avec eux, je peux partir des mangas. Mais je vais tenter de les faire aller plus loin que l'expression de leur simple intérêt ; je vais essayer de leur faire découvrir ce que représentent les mangas dans l'histoire de la bande dessinée ; ils vont découvrir que c'est un univers postapocalyptique apparu après Hiroshima, mais ils vont aussi très vite comprendre que c'est un monde où il y a des rapports de pouvoir qui renvoient d'une certaine façon à la mythologie grecque et romaine ; je pourrai ainsi leur faire découvrir la *Théogonie* d'Hésiode et *Les Métamorphoses* d'Ovide. Je pars de ce qui les intéresse, mais je vais les accompagner de manière exigeante pour qu'ils n'en restent pas à ce qui les intéresse, mais s'exhaussent au-dessus d'eux-mêmes, se dépassent et accèdent à d'autres univers culturels.

8. Han (2017) souligne que nous sommes dans une société de fatigue, saturée de multitâches, exposée et emprisonnée par les réseaux sociaux, et trop pré-occupée par la performance et l'activité constante, et que cela conduit à l'auto-exploitation de l'individu. À l'ère de la surinformation, de la surstimulation, du désintérêt pour le contenu, comment combiner ce que vous appelez « le désir de savoir » avec « le désir d'apprendre » ?

J'ai été amené, dans mon travail, à distinguer effectivement le *désir de savoir* et le *désir d'apprendre*. Pourquoi ai-je fait cette distinction ? D'abord, parce que dans le discours de vulgarisation sur l'enseignement ou dans les ouvrages de psychologie qui basculent aujourd'hui dans le « développement personnel », on entend dire que l'enfant désire spontanément apprendre. Il

aurait un cerveau fait pour apprendre, il serait spontanément curieux, etc. Il y a là une vision idyllique de l'enfant, qu'on voit comme étant un être qui ne demande qu'à apprendre.

Or, ce n'est pas cela que j'avais observé comme instituteur, puis professeur de collège et de lycée. Et, si j'essaye de comprendre comment je fonctionne moi-même, je ne retrouve pas cela non plus. Et je me suis dit qu'en réalité, je ne désirais pas spontanément apprendre, pas plus que les élèves ne désirent spontanément apprendre : ils désirent savoir. Et, si possible, savoir sans apprendre. Parce que tout le progrès technique aujourd'hui vous donne le sentiment que vous pouvez savoir sans apprendre. Vous n'avez pas besoin de connaître la mécanique pour conduire une automobile. Vous n'avez pas besoin de connaître l'électronique pour utiliser un téléviseur ni de connaître la manière dont fonctionnent les ondes pour entendre la radio ou regarder la télévision. La technique contemporaine vous offre la possibilité de savoir sans comprendre. Le passage de la mécanique à l'électronique est, à cet égard, tout à fait emblématique : c'est le passage d'une technique du visible intelligible à l'invisible inintelligible : il suffit d'observer une mécanique précisément pour comprendre comment cela fonctionne, mais aucune observation ne permet de comprendre comment fonctionne l'électronique. Et l'on finit par ne plus rien comprendre au monde qui nous entoure... et à ne plus chercher à comprendre. Il suffit de savoir utiliser. D'ailleurs, l'enfant, ça ne l'intéresse pas de comprendre comment ça fonctionne, ou très peu. Ce qui l'intéresse, c'est de savoir : savoir comment utiliser un téléphone portable, par exemple, pour savoir des tas de choses, mais pas vraiment de les apprendre. Il existe une application sur les smartphones qui permet de photographier une plante pour en connaître le nom. Elle ne vous permet pas d'apprendre et de comprendre pourquoi elle pousse là, pourquoi elle est dans cet écosystème, pourquoi il y a telle plante à côté, pourquoi elle pousse à l'ombre ou pourquoi elle pousse au soleil. Autrement dit, on vous donne l'illusion que vous savez, alors que vous ne savez rien d'autre que nommer. C'est un phénomène que vous retrouvez sur les moteurs de recherche. Les moteurs de recherche comme Google, par exemple, qu'il faut boycotter, bien sûr, au profit de moteurs de recherche indépendants et non commerciaux, vous donnent le sentiment que vous savez, sans avoir besoin d'apprendre, puisqu'ils vous fournissent immédiatement la « bonne » réponse. Mais, c'est, en réalité, la réponse la plus attractive et pas la plus véridique.

C'est ainsi aussi qu'on assiste à la montée des théories du complot sur les réseaux sociaux. Une théorie du complot, c'est quelque chose d'extrêmement satisfaisant pour l'esprit, parce que ça vous donne le sentiment de savoir sans que vous ayez besoin d'apprendre. Vous savez que le monde est divisé entre les méchants et les bons, vous savez qui est le coupable de tous vos maux, vous savez que vous êtes une victime et n'avez rien à vous reprocher. Si je voulais caractériser ce qui oppose le *désir de savoir* et le *désir d'apprendre*, je dirais que le désir de savoir, c'est le désir de savoir tout de suite. Alors que le désir d'apprendre exige de prendre du temps, de se documenter, de chercher, de réfléchir, de s'informer, d'aller voir des contradicteurs pour échanger avec eux. Le désir de savoir exige au minimum d'efforts intellectuels possible. Le désir d'apprendre, au contraire, engage une démarche de recherche, d'interrogation, de documentation, de confrontation, qui demande des efforts. Le désir de savoir me donne l'envie d'accéder à des certitudes. Le désir d'apprendre me permet d'accéder à des connaissances qui vont peut-être être remises en question et qui ne sont jamais complètement définitives. Le désir de savoir me permet de nommer, de classer. Le désir d'apprendre me permet de comprendre les systèmes dans leur complexité. Le désir de savoir me fait juxtaposer des connaissances ponctuelles. Le désir d'apprendre m'amène à construire des savoirs élaborés, qui articulent des concepts.

Pour dire les choses en termes simples : le désir de savoir me comble... donc il m'empêche d'apprendre. Parce que je suis comblé, ma démarche s'arrête là. Je sais, donc je n'ai plus besoin d'apprendre.

La certitude de savoir - c'est ce que disait déjà Socrate - est un empêchement d'apprendre. Et c'est pour ça qu'il faut sortir de la certitude de savoir pour accéder au désir d'apprendre.

Ce n'est pas simplement vrai pour les théories du complot, c'est vrai pour tout. L'enfant croit savoir des tas de choses, il est plein de certitudes. Et, il me faut transformer un amoureux des certitudes en un amoureux des questions. Parce que ce sont les questions qui amènent vers les vrais savoirs, ce ne sont pas les certitudes. Les certitudes sont toujours de faux savoirs, des savoirs artificiels, superficiels, ou des dogmes. Les vrais savoirs, ne sont jamais des dogmes ; contrairement aux dogmes, ils ne sont jamais clos.

Mais alors là, où va-t-on trouver une satisfaction, une sécurité personnelle, je dirais même psychologique ou émotionnelle, si effectivement on se rend compte qu'on peut avoir beaucoup de savoir, mais qu'en fait on n'a pas justement le plaisir de l'apprendre ?

La question est compliquée. Un psychologue comme Henri Wallon a montré que le développement d'une personne se joue sur deux registres différents, le cognitif et l'affectif.

Il montre que, quand on est dans un déséquilibre affectif, on a besoin d'être dans un équilibre cognitif parfait, c'est-à-dire d'être dans la certitude. Et que, pour être dans l'apprentissage, il faut un équilibre affectif qui permet de supporter un déséquilibre cognitif. On ne peut pas ajouter un déséquilibre à un déséquilibre.

Donc, un des enjeux majeurs dans la classe, c'est d'avoir un cadre suffisamment sûr, sécurisant et équilibré pour que l'enfant accepte d'être déséquilibré cognitivement. Tout apprentissage est un déséquilibre cognitif. Et ce déséquilibre cognitif suppose un minimum d'équilibre affectif.

Et, d'ailleurs, c'est une des choses que j'observe aussi chez nous autres adultes : la pandémie du Covid a créé des déséquilibres psychologiques et affectifs considérables, qui ont rendu compliqués et difficiles l'accès à des questions complexes. Face à ces déséquilibres émotionnels, nous avons recherché des certitudes sur lesquelles nous nous sommes crispés... Nous avons développé assez largement des positions ou des postures, dogmatiques.

9. Et avec tout ce que vous avez expliqué, le numérique, comment l'utiliser ?

C'est une question compliquée. C'est mon ami, malheureusement décédé, Bernard Stiegler, qui disait cela, c'est un pharmakon. Le pharmakon, chez Platon, c'est ce qui à la fois soigne et tue. La digitaline, par exemple, si on l'utilise une certaine dose et d'une certaine manière soigne efficacement. Mais, si on l'utilise mal, elle tue.

Je pense que le numérique, c'est pareil. Il y a une manière d'utiliser le numérique qui crée des échanges, permet de relier les personnes entre elles, de relier les enfants avec les grands-parents, de relier des gens qui habitent des continents différents, qui nous permet de communiquer à distance aujourd'hui malgré les problèmes liés au Covid et qui permet aussi, parfois, d'accéder à de vrais savoirs. Le numérique, ça peut être quelque chose de formidable, mais ça peut être aussi un poison.

Et ça peut être un poison dès lors que le numérique devient une addiction. C'est le cas pour l'usage des écrans et des réseaux sociaux chez un certain nombre de jeunes. Dès lors que le numérique se substitue à toutes les autres formes de rapport avec les objets et que l'enfant n'a plus de rapport avec le faire et la fabrication d'objets concrets. Or, fabriquer avec du bois, de la terre ou du carton, c'est apprendre que les choses nous résistent et qu'il faut leur obéir pour pouvoir leur commander. C'est sortir de la toute-puissance infantile.

Le numérique est la pire des choses s'il virtualise entièrement le monde et le monde est confondu avec un jeu électronique dans lequel les morts peuvent se relever immédiatement parce qu'il n'y a pas d'irréversibilité du temps. Dans la réalité, si je tue quelqu'un, c'est définitif, si je fais mal à quelqu'un, je ne peux pas l'effacer. Le temps est irréversible.

Un enfant, il a besoin d'accéder à cette conscience que le temps est irréversible. Si je fais mal à quelqu'un, je ne pourrai pas miraculeusement revenir en arrière. La conscience morale a besoin de la conscience de l'irréversibilité du temps.

Donc, la question du numérique, c'est essentiellement celle de son usage. Si le numérique est utilisé pour mieux communiquer ou pour faire des choses qu'on ne peut pas faire sans lui (je pense en particulier aux jeux et logiciels de simulation pour lesquels on ne peut guère se passer du numérique), alors le numérique est un outil merveilleux.

Il faut donc apprendre à nos enfants à utiliser correctement le numérique. C'est-à-dire à ne pas en être esclave du numérique, à le maîtriser et non pas à être assujéti par lui.

La question, au fond, est assez simple : « Est-ce que le numérique est au service des humains ou sont-ce les humains qui sont au service du numérique ? ». Aujourd'hui, l'importance des GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft), et de l'industrie du numérique est telle qu'il faut nous méfier. Est-ce que les usages du numérique ne vont pas à l'inverse de ce que nous pourrions espérer de l'éducation ?

Je prends un exemple extrêmement simple : quand nous commandons un livre sur Amazon, si c'est un roman policier, je reçois dans la foulée un courriel qui me dit : « Vous avez aimé ce roman policier, vous aimerez aussi celui-là ». Et l'on me propose d'autres romans policiers.

Mais, précisément, à l'école, on ne doit pas raisonner pas ainsi. Le maître doit dire à l'élève : « Tu aimes les romans policiers... peut-être pourrais-tu aimer les romans historiques ? Peut-être même pourrais-tu apprécier la poésie ». Autrement dit, l'algorithme à l'œuvre dans les industries numériques vous enferme dans un tunnel. Alors que l'école et l'éducation, elles vous ouvrent des horizons. Le rôle de l'éducation, ce n'est pas d'enfermer l'individu dans ce qu'il sait déjà, aime déjà, fait déjà, c'est de lui ouvrir des perspectives nouvelles.

10. Les attentats djihadistes à Paris et à Barcelone, l'assassinat du professeur Samuel Paty en France, posent de problèmes très graves à l'école... cela amène l'actualité en classe et interroge le professeur. Terrorisme, conflits, politique, identité, altérité, culture... Faut-il amener l'actualité en classe ? Ou bien, l'école doit-elle être apolitique ?

Est-ce que l'école doit être apolitique ? Je dirais qu'elle doit être prépolitique. C'est d'ailleurs l'expression d'Hannah Arendt : « L'école est un espace prépolitique ». Ce n'est pas un espace politique : à l'école, on ne va pas voter pour décider si on fait des maths ou du français, pour savoir si on fait le programme, ni si l'enseignant a raison ou tort de punir un élève. Mais ce n'est pas, pour autant, un espace apolitique ; c'est un espace de préparation au politique.

Mais cette préparation au politique, comment s'effectue-t-elle ? Elle s'effectue, d'abord, à travers la manière même d'enseigner les savoirs scolaires, les connaissances du programme, en science, en géographie, en histoire, etc. Je peux enseigner ces savoirs comme des certitudes dogmatiques éternelles et immuables, ou, au contraire, dans une démarche de recherche, en les proposant comme des conquêtes des humains pour leur émancipation, des étapes vers plus de vérité et de liberté. la question est de savoir si je vais susciter, chez l'enfant ou l'adolescent, une curiosité intellectuelle, une volonté d'en savoir plus, ou est-ce que je vais lui fournir une certitude absolue à laquelle il va adhérer aveuglément et qui fera de lui un être assujéti, incapable de « penser par lui-même » ? Dans toute éducation véritable, que j'enseigne la proportionnalité, le théorème de Pythagore, la dérive des continents ou la poésie d'Unamuno, un enseignement authentique est un enseignement critique.

Et le terme « critique » ne renvoie pas, ici, à l'obligation de critiquer mais à la possibilité de comprendre. Comprendre d'où vient cette connaissance, comprendre comment elle a été découverte, comprendre contre quelle connaissance antérieure elle a été construite, comprendre comment elle fonctionne et quels enjeux intellectuels et humains sont liés à son apparition et à son usage. Ainsi, puis-je enseigner le théorème de Pythagore d'une manière dogmatique dans laquelle il suffit de réciter : « Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés ». Ça, tous les enfants sont capables de le répéter avec un peu d'entraînement... Ou bien, je peux enseigner le théorème de Pythagore d'une manière critique. Qu'est-ce que ça veut dire ? Non pas que ce théorème puisse être faux, il est vrai (du moins dans la géométrie euclidienne), mais en expliquant pourquoi Pythagore a créé son théorème, où et quand. Il l'a créé en allant voir les Pyramides d'Égypte, en observant comment les géomètres utilisaient la corde à nœuds, etc. Et, aujourd'hui, nous pouvons nous-mêmes l'utiliser pour bien d'autres choses que pour résoudre des exercices scolaires. Enseigner les savoirs comme des entités vivantes et non comme des fossiles immuables, c'est former à la citoyenneté, c'est préparer au politique.

Cela, évidemment, ne résout pas la question que vous posez : « Qu'est-ce qu'on dit sur le djihadisme, le terrorisme, les conflits internationaux ? Qu'est-ce qu'on dit aux enfants qui prétendent que la terre a été créée en sept jours ? Qu'est-ce qu'on dit aux enfants qui expliquent que le cerveau des femmes est moins bien formé que celui des hommes ? Etc. Je crois, que là, on est dans un travail pédagogique complexe mais nécessaire : le travail d'articulation, de dialectisation des convictions et des connaissances. Qu'est-ce que je veux dire par là ? Tout enfant, comme tout adulte a des convictions que je peux approuver ou désapprouver, qui sont conformes ou non aux connaissances dont nous disposons. Mais je ne peux pas lutter contre ses convictions par d'autres convictions, au risque, sinon, d'entrer dans une partie de bras de fer : convictions contre convictions. Cela ne fonctionne jamais et bascule souvent dans la violence. Ce que je peux faire, c'est tenter de lui transmettre des connaissances qui vont peut-être ébranler ses convictions ou, au moins, l'amener à s'interroger sur elles. Tout être humain a des convictions qui ne sont pas fondées rationnellement. Mais ce qui fait que nous sommes des êtres qui continuent à penser, c'est que nous nous laissons interroger dans nos convictions par les connaissances que nous découvrons.

En face de convictions contraires aux valeurs fondamentales ou à la vérité, il ne suffit pas de dire aux élèves : « Ça c'est bon, ça c'est mauvais ». Il faut leur apporter des connaissances dont l'appropriation authentique va, peut-être, ébranler les convictions dangereuses ou mortifères.

Et à tout cela, faut-il ajouter les Objectifs de Développement Durable (ODD), 17 objectifs pour sauver le monde ?

Oui, car je crois que les enfants et les adolescents, ont besoin d'idéal. Ils ont besoin d'une vision de l'avenir. Aujourd'hui, c'est compliqué : contrairement à ce qui se passait quand j'étais jeune, quand tout le monde était persuadé que l'avenir serait meilleur que le passé, le futur est plus que jamais incertain.

Or le véritable enjeu de l'avenir, celui en tout cas qui nous rassemble le plus, c'est la question de la crise écologique. Pourquoi ? Parce que l'écologie, c'est l'avenir de notre planète. C'est la solidarité entre les humains et entre les humains et la planète. Un philosophe français, Régis Debray, explique qu'on « ne détruit que ce que l'on remplace ». On ne détruira pas l'idéal des djihadistes si on ne propose pas à notre jeunesse un autre idéal. S'obstiner à détruire un idéal sans en proposer un autre à la place, c'est combattre des moulins à vent, pour reprendre une expression chère à Cervantès.

Et, donc, si la responsabilité des éducateurs aujourd'hui n'est pas d'imposer un idéal aux jeunes, elle est sans doute de leur ouvrir des perspectives pour qu'ils puissent en avoir un. C'est pourquoi l'enjeu fondamental consiste, je crois, à permettre aux jeunes de se projeter dans un avenir où ils seront des acteurs responsables, où ils pourront faire en sorte que le monde soit encore vivable et, si possible, meilleur que celui dans lequel nous vivons aujourd'hui. Mais cet enjeu éducatif n'est pas simplement scolaire, ce n'est pas simplement aux enseignants à le porter, c'est à toute la société. C'est toute la société qui doit avoir conscience qu'il faut donner aux jeunes, tout à la fois, l'envie et les moyens de construire un monde meilleur.

Un merci spécial pour son aide au Dr. Jacky Verrier, qui a été professeur de didactique des langues et littératures à l'Université Rovira i Virgili de Tarragone, afin de s'assurer que les connotations ne se perdaient pas dans les réflexions de l'entretien, qui s'est déroulé en langue française.