

La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher ?

Philippe Meirieu*, comme sur tout ce qui touche à l'école, nous donne un point de vue certes critique, mais surtout anthropologique. Il donne à penser en nous amenant sur la seule condition fondamentale qui vaille : avec le numérique, que transmettons-nous de « l'humaine condition ». Les lignes qui suivent sont extraites, avec accord de l'auteur, de l'ouvrage : *L'école, le numérique et la société qui vient*.*

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

On peut considérer ce galimatias idéologique de deux manières. D'un côté, on peut y voir une sorte d'alignement de la pensée sur des « vérités moyennes » pédagogiques, énoncées dans les textes produits par les cadres de l'Éducation nationale et de la formation d'adultes, hiérarchie intermédiaire en quête de légitimité, glanant, au hasard des revues de vulgarisation, quelques notions susceptibles de leur permettre de réconcilier leur statut de petits soldats gestionnaires et d'innovateurs progressistes. (...)

Mais on peut voir aussi, dans cette idéologie « moderniste », une façon de couvrir d'un voile pudique un paradigme facilement identifiable et particulièrement questionnable. En

recupérant les notions « d'autonomie », de « projet », de « compétence », le modernisme pseudo pédagogique ne permet-il pas, en réalité, de camoufler un projet philosophique et social facilement identifiable ? Il n'est pas besoin de beaucoup d'efforts, en effet, pour débusquer, derrière l'injonction à la performance par l'individualisation, derrière la confiance béate dans les technologies offertes par le marché, derrière la confusion de la multiplication de l'offre et de la formation de la liberté, une vision particulièrement dangereuse du monde. Elle articule une conception libérale du monde –la somme des intérêts individuels constitue l'intérêt collectif et il n'y a de « bien commun » à chercher que dans la coalition possible de stratégies conjoncturelles– une conception behavioriste du sujet –les êtres ne sont que la somme de leurs comportements et chaque comportement doit être l'objet d'une « formation ciblée » qui garantit son « employabilité »–, et une conception mécanique des savoirs –la culture n'est qu'une somme de « compétences » inscrites dans des « référentiels » et vérifiables par des évaluations quantitatives. Terrible cohérence au service de ce qui n'est probablement pas un complot –nul ne peut prétendre en « tirer les ficelles »– mais qui apparaît bien comme une conspiration –au sens étymologique du terme « ce qui respire ensemble »– et qui peut se résumer en une formule : l'interdit de penser. (...)

Il faut alors, poser ici une question simple qui, seule, peut nous permettre de dégager quelques clés pour l'action quotidienne tout en nous aidant à changer de modèle : à quelles conditions l'usage des technologies

numériques à l'École peut-il contribuer à l'émergence de la pensée ? (...)

1. L'usage des technologies numériques peut contribuer à l'émergence de la pensée à condition que l'horizontalité des échanges qu'elles promeuvent n'écarte pas l'exigence de vérité. C'est devenu une banalité : le numérique, à travers Internet et l'ensemble des outils de communication « en temps réel » dont il permet l'usage, a changé radicalement notre mode d'accès à l'information. N'importe quel élève, de l'école primaire à l'université, peut accéder instantanément à une foule de données. (...) Tout cela donne le sentiment que le savoir devient accessible à tous et que chaque élève est de plain pied avec toute la culture des hommes.

Évidemment, raisonner ainsi c'est ignorer le paradoxe constitutif de toutes les politiques culturelles, déjà pointé par Bourdieu dans son étude sur les musées : la simple augmentation de l'offre accroît les inégalités puisqu'elle s'en remet à la demande de ceux qui disposent du capital symbolique pour désirer et s'approprier les biens culturels ainsi offerts. Et d'autant plus s'agissant d'Internet qu'on ignore aussi la nature de la « recherche » qu'il permet d'effectuer. (...) Inutile d'aller plus loin : on ne peut trouver sur Internet que ce dont on connaît déjà l'existence. Et les découvertes imprévues elles-mêmes, en d'improbables ricochets, ne sont assimilables qu'au regard de ce que l'on maîtrise déjà et dans un cadre formel qui permet de se les approprier. Internet ne permet pas d'apprendre, il permet « d'apprendre que... ». Ce qui suppose, à la fois, qu'on peut poser la question et qu'on sait examiner



« On ne peut trouver sur Internet que ce dont on connaît déjà l'existence. »

.....

les résultats obtenus à la lumière des critères dont on dispose.

Imaginer qu'Internet ouvre la porte au savoir, c'est ignorer ce qu'est savoir. C'est ignorer qu'il n'est de savoir que porté par une exigence de rigueur, de justesse et de vérité, exigence qui se forge précisément dans le rapport au savoir médiatisé par le professeur (...).

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

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

Or, cette « intention » est précisément ce qui vectorise l'acte pédagogique. C'est ce qui transmet et ce qui se transmet. (...)

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

2. L'usage des technologies numériques peut contribuer à l'émergence de la pensée à condition que l'immédiateté qu'elles promeuvent n'écarte pas

l'exigence du sursis. Car ce qu'on nomme à tort, aujourd'hui, « le temps réel » est, en réalité, la disparition de la temporalité. C'est l'instantanéisation de la réaction, de l'avis, du jugement, de la décision. C'est l'atrophie de la réflexion jusqu'à son abolition. C'est l'assomption de la pulsion et le triomphe de l'arc réflexe. Le moindre texto exige une réponse immédiate. Sitôt envoyé, le courriel est censé avoir été lu. Sitôt reçu, il requiert qu'on se précipite pour « répondre à tous » et faire part, toutes affaires cessantes, de son désaccord ou de son enthousiasme (...).

C'est peu dire que les élèves sont aujourd'hui conditionnés par cet environnement. (...) Ainsi, les professeurs de tous niveaux se disent-ils aujourd'hui épuisés par l'obligation permanente de restaurer un minimum de temporalité scolaire : ils peinent à faire sortir leurs élèves de l'oscillation entre excitation et apathie. Quand ils tentent de travailler collectivement, ils sont vite vampirisés par les injonctions de chacun, qui veut qu'on lui répète les consignes ou qu'on lui donne un renseignement, qui exige qu'on le rappelle à l'ordre ou le recentre sur son travail. Ainsi contraint à une « pédagogie de garçon de café »,

« La pensée symbolique permet de se dégager de la reproduction de l'image pour ouvrir la voie à l'imaginaire. »

.....

courant de table en table, le professeur vit « l'individualisation », tant vantée par ailleurs, comme une malédiction de son métier : c'est le triomphe des individus emportés, chacun, dans leur logique pulsionnelle, exigeant « tout, tout de suite », sous peine de fuir vers d'autres horizons où l'enseignant n'aura plus prise sur eux.

Cette situation est d'autant plus préoccupante qu'elle se conjugue avec la désinstitutionnalisation de l'École.

En quelques années, nous sommes passés d'une logique institutionnelle stabilisée, avec des places définies dans une architecture physique et symbolique acceptée par tous, à une « logique de service » où chacun vient, au gré de ses humeurs et de ses demandes, profiter de l'offre scolaire en esquivant la moindre contrainte. (...) On vient aujourd'hui en classe comme on entre dans une salle de séjour où la télévision est allumée.

Rien n'invite particulièrement à fixer son attention sur l'écran et l'on peut se livrer, à sa guise, à toute une série d'activités. Quand le spectacle intéresse, on « se branche » quelques instants, avant de tenter d'arracher la télécommande à son voisin... Entre l'espace théâtral et la salle de séjour, rien de commun : d'un côté une institution - au moins métaphoriquement - qui fait tenir les humains ensemble, autour d'une activité qu'ils partagent.

D'un autre côté, un espace où chacun vient se servir sans que rien ne structure - n'institue - un collectif.

(...) L'École manque donc dramatiquement de rituels nouveaux structurants, invitant les élèves d'aujourd'hui aux comportements adaptés au travail intellectuel, favorisant les postures mentales requises par l'apprentissage. (...) Elle manque de rituels de focalisation sur des objets culturels dans la durée. Elle manque de rituels capables d'imposer le sursis aux pulsions et, dans la contrainte assumée de la temporalité, de permettre l'émergence - toujours possible, mais

jamais certaine - de la pensée. Disons donc très clairement que l'irruption du numérique et le développement des comportements qu'engendre son usage instrumentalisé par l'économie marchande, impose à l'École, qui doit plus que jamais se vouloir le lieu structurant d'une pensée dégagée du corps primaire, la réinstitution du temps et l'apprentissage fondateur du sursis. (...)

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

3. L'usage des technologies numériques peut contribuer à l'émergence de la pensée à condition que l'éducation se donne pour fin d'aider les élèves à entrer dans le symbolique. Quoique l'informatique fasse un grand usage des symboles et que les jeux vidéo abusent de références symboliques, il n'est pas certain que le numérique, en lui-même, facilite l'accès à la pensée symbolique. (...)

C'est que l'entrée dans le symbolique permet de penser l'absence et de travailler psychologiquement sur ce que l'objet ou la personne évoquent quand ils disparaissent de notre champ de vision. La pensée symbolique permet de se dégager de la reproduction de l'image pour ouvrir la voie à l'imaginaire. Elle permet de s'exonérer de l'assujettissement à la réalité pour penser le réel sur le mode du concept et le monde sur celui du modèle. Elle permet de subvertir l'imitation pour laisser place à la signification... (...)

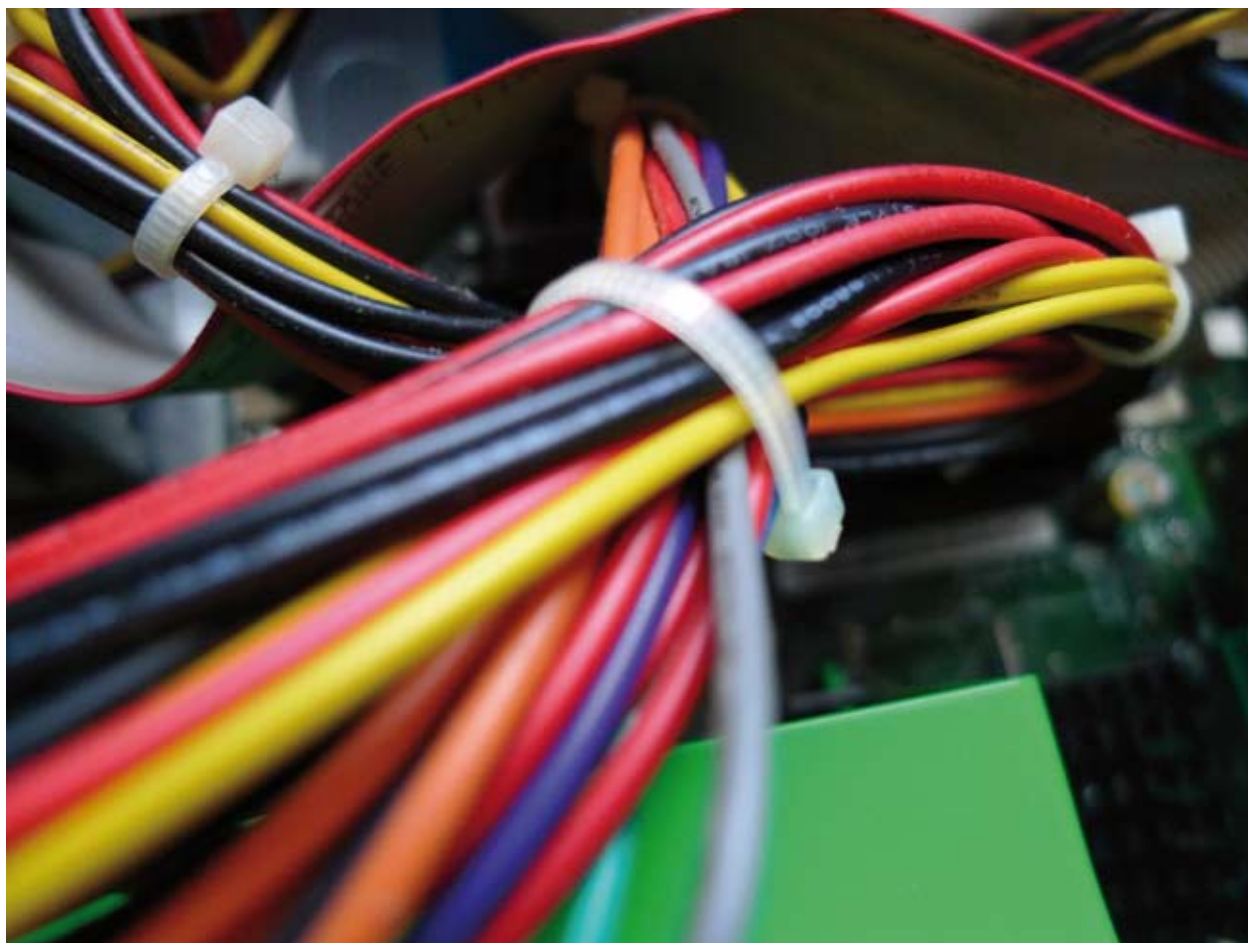
Au-delà de la multiplication des dispositifs et de la sophistication des situations d'apprentissage - au demeurant éminemment nécessaires - le professeur doit, je crois, se revendiquer comme le dispensateur de cette « joie », si chère au vieux pédagogue marxiste Georges Snyders, et qu'on n'atteint qu'à travers la médiation d'un objet culturel... quand ce qu'on a de plus intime - nos questions, nos angoisses, nos peurs ou nos secrets espoirs - se trouve relié à ce que l'humain a élaboré de plus universel.

Gageons que le développement des technologies numériques n'est pas, par essence, contradictoire avec le projet de faire accéder chaque élève à la joie de comprendre le monde à travers l'univers symbolique de la culture. Gageons même que ce développement pourrait devenir un formidable outil pour accéder à cette jouissance de l'intelligibilité que l'École voudrait substituer à la jouissance de la satisfaction pulsionnelle... Il faut simplement, pour cela, remettre les choses à leur place. Subordonner les outils technologiques à l'aventure intellectuelle et non l'inverse. Dégager les enseignants et leurs élèves de la prolétarianisation de l'esprit par les technologies cognitives (...)

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

.....

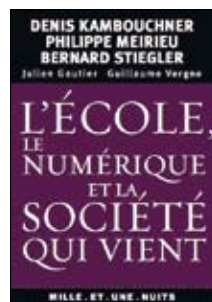
« Subordonner les outils technologiques à l'aventure intellectuelle et non l'inverse. Dégager les enseignants et leurs élèves de la prolétarianisation de l'esprit par les technologies cognitives (...) »



« Le numérique est une question politique, à construire comme telle : sert-il au contrôle technocratique d'individus assignés à l'individualisme ou pourrait-il servir à l'émancipation collective pour l'émergence possible d'une démocratie à hauteur d'homme ? »

Il est temps de sortir, sur la question du numérique comme sur bien des questions qui touchent à l'éducation, de cette pensée molle qui distille les lieux communs de la modernité avec une innocence toute relative... ignorant les enjeux institutionnels et politiques dans lesquels nous sommes tout autant que les dimensions anthropologiques fondamentales de nos entreprises. Le numérique est une question politique, à construire comme telle : sert-il au contrôle technocratique d'individus assignés à l'individualisme ou pourrait-il servir à l'émancipation collective pour l'émergence possible d'une démocratie à hauteur d'homme ?

Et le numérique à l'École est, simultanément, une question pédagogique et donc, anthropologique : que transmettons-nous, à travers lui, de « l'humaine condition » ? Comment nous articulons-nous, à travers lui, à notre jeunesse et comment lui garantissons-nous les conditions de son développement ? Comment les fils et les filles peuvent-ils s'émanciper des pères sans être pris dans les rets de joueurs de flûte aujourd'hui aux mains du capitalisme financier international ? Comment retisser le fil entre les générations



pour que nous puissions sortir de nos solitudes sans basculer dans le mimétisme ? Seuls les « esprits forts » ont déjà les réponses à ces redoutables questions. Les pédagogues, eux, les cherchent. Obstinément. Et

désormais assignés, comme bien d'autres, à la modestie. ♦ **PM**

*Philippe Meirieu, Professeur émérite à l'université Lumière-Lyon 2.

*Denis Kambouchner, Philippe Meirieu, Bernard Stiegler, Mille et une nuits, 2012. Ce livre n'est plus édité.