

L'IMPOSTURE PÉDAGOGIQUE

par Bernard Berthelot

(2001)

*Il y a maintenant plus de vingt ans que les réformes qui s'abattent sur l'Ecole avec une surprenante continuité, concourent à sa dégradation progressive. Selon Monsieur Claude Allègre, actuel Ministre de l'Éducation nationale, l'Ecole de Jules Ferry ne serait plus adaptée au monde d'aujourd'hui, les missions qui lui avaient été assignées n'auraient plus cours, et il serait urgent de la réformer en profondeur. Tous les arguments sont bons pour justifier cette entreprise que l'on prétend mener tambour battant et l'on accable l'école de tous les maux : on lui impute toutes les tares dont souffre la société, de la violence à l'illettrisme, de la pédophilie à la toxicomanie, sans oublier l'ennui qu'elle est supposée distiller ! Il n'est guère étonnant que l'on confie le " pilotage " de cette opération à Monsieur Philippe Meirieu, " chercheur en sciences de l'éducation ". Il est en effet le symbole vivant des velléités réformatrices qui accablent l'Ecole, depuis la " pédagogie par objectifs " jusqu'à la " pédagogie différenciée " dont nous nous proposons de montrer la filiation. Tout cela, on le voit, n'est pas nouveau, et il y a belle lurette qu'il aurait été nécessaire de s'alarmer et de lutter contre les coups portés à l'école, qui ne sont pas pour rien dans les maux dont elle souffre aujourd'hui. Mais voilà que la machine s'emballa, et le Ministre semble bien décidé à passer outre à l'opposition des enseignants et à imposer sa réforme à la hussarde. La force d'inertie qui a constitué jusqu'à présent une arme assez efficace n'est plus de saison. L'école est en état de légitime défense, **c'est le service public d'enseignement qui est en cause, c'est l'école laïque, creuset de la citoyenneté et de la République qui est menacée.** L'enjeu est considérable ! Et c'est pourquoi il est urgent d'éclairer l'opinion et les usagers de l'école sur Philippe Meirieu, sur les courants pédagogiques qui le portent et dont il se réclame, et sur ce qu'il veut faire de l'école. Ces extraits sont les fragments d'une étude plus longue, à ce jour inédite, et dont la diffusion se justifie par l'urgence de la situation.*

I. Les "objectifs", une certaine manière d'aborder la pédagogie.

Les premiers signes alarmants, qui manifestent un tournant dans la manière de concevoir le rôle de l'école dans la société, datent de l'apparition, au cours des années 1970, de la "pédagogie par objectifs", et de l'introduction d'une conception purement gestionnaire ou technocratique de l'éducation. Dans tous les ouvrages consacrés aux "objectifs pédagogiques", il n'est pas tant question d'**enseignement** que de **formation**. De plus, la "formation initiale" n'est pas fondamentalement distinguée de la "formation continue"; plus encore, la première est conçue sur le modèle de la seconde. Enfin, cette "pédagogie" est régulièrement présentée comme une alternative à la pédagogie dite traditionnelle, dont on décrète l'état de crise aiguë et dont on dénonce l'incapacité à résoudre les difficultés rencontrées par les "jeunes".

À la conception traditionnelle d'un savoir désintéressé, de "la culture pour la culture", on oppose un ensemble de techniques efficaces. Dès lors qu'il s'agit d'atteindre des résultats définis à l'avance, la pratique pédagogique ne se définit plus par des contenus de connaissance à transmettre, mais par des objectifs

définis en dehors de ces contenus. Les contenus ne valent plus que comme moyens pour atteindre les objectifs.

Dans un ouvrage où il traite de ces objectifs pédagogiques¹, Daniel Hameline remarque :

*En même temps qu'on se tourne vers la pédagogie par objectifs, on parle de plus en plus, dans les milieux de la formation, et l'initiale rejoint sur ce point la permanente, en termes de **gestion**. C'est bien la formation elle-même qui est conçue en termes de gestion. Le discours industriel moderne envahit le discours éducatif. La notion d'objectif trouve alors la signification de sa fortune. Car chacun sait qu'elle joue, dans une conception gestionnaire et managériale, un rôle déterminant, à la jonction même de l'axe des projets et de l'axe des moyens. (...) Il n'est pas douteux que, chez Ralph Tyler, rationaliser le processus enseigner-apprendre constitue la transposition, dans le domaine de l'école, des exigences qui se font jour dans l'univers des entreprises. (...) La fonction enseignante peut être rendue "rentable" par la pédagogie par objectifs, comme la direction par objectifs rationalisera la production. Le parallèle est clair.*

A lire ces lignes, on peut avoir le sentiment que l'auteur développe une réflexion critique sur les objectifs pédagogiques. Or, rien de tel puisqu'il entend exposer l'efficacité et la valeur de cette "entrée dans la pédagogie"², et qu'elle s'inspire d'une conception gestionnaire et "managériale" de l'éducation ne semble pas le gêner particulièrement, dès lors que c'est pour lui un gage de rationalité.

II. Objectifs et comportements.

Le terme de "comportement" a envahi le discours psychologique, puis pédagogique, pour s'imposer dans le langage courant, jusque sur les bulletins scolaires !

Or, ce terme que l'on utilise innocemment comme synonyme de conduite, est la source des plus graves confusions. Tant qu'on l'utilise dans ce sens vague de "conduite", il n'y a guère de problème, mais il ne faut pas oublier cependant que le mot a été introduit, dans le langage psychologique, pour traduire le mot anglais "**behaviour**", qui est loin d'être neutre : mettre le terme de "**comportement**" au centre de la pratique pédagogique, c'est, qu'on le veuille ou non, la fonder sur une certaine idée de l'homme, celle qui a été introduite par Watson et Piéron, celle qui a été développée par le béhaviorisme. Il est donc tout à fait essentiel à notre propos de s'arrêter sur le terme de "comportement", sur les raisons de son émergence et sur sa fonction théorique, particulièrement dans les pratiques éducatives qui se réclament de la "pédagogie par objectifs".

Il est plaisant de noter que le terme, qui existait depuis la fin du quinzième siècle, a été repris de Pascal, au début du vingtième siècle, pour traduire l'anglais "behaviour".

Pour connaître si c'est Dieu qui nous fait agir, il faut mieux s'examiner par nos comportements au dehors que par nos motifs au dedans.

En dehors de la question posée par Pascal - si c'est Dieu qui nous fait agir - la distinction sur laquelle se fonde Piéron pour traduire le terme anglais "behaviour" par le terme français "comportement" est cette distinction entre "**au dehors**" et "**au dedans**"; de sorte que le mot "comportement", dans la perspective nouvelle fondée par le béhaviorisme, doit être compris comme "séquence d'actes accessible à l'observation". L'expression "comportements extérieurs" ou "comportements observables" devient pléonastique.

Que la "pédagogie par objectifs" trouve sa justification théorique dans le béhaviorisme, que la notion de "comportement", telle qu'elle y est définie, constitue le présupposé implicite de cet ensemble de pratiques pédagogiques et des procédures d'évaluation qui leur sont associées, toute la littérature qui lui est consacrée l'atteste : dans l'ouvrage de Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques*, l'auteur affirme jusqu'à l'obsession le lien entre "objectifs pédagogiques" et "comportements observables". Après avoir affirmé que les intentions éducatives restaient vagues, confuses, en un mot **non opérationnelles**, tant que les

¹ Daniel Hameline : *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ED. ESF, 1979, p 29 et 30.

objectifs n'ont pas été formulés, Hameline indique les conditions essentielles de leur formulation adéquate, en particulier :

Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.

C'est bien une manière de considérer l'éducation qui se dessine. Éduquer, c'est **produire un comportement**. Et encore une fois, le terme de "comportement" doit être compris dans son sens le plus technique et le plus étroit de "comportement observable", tel que l'entendent les conceptions béhavioristes. Hameline ne fait d'ailleurs pas mystère des options béhavioristes de cette orientation pédagogique. Il en ferait même plutôt un titre de gloire, affirmant qu'il faut adopter et se tenir le plus fermement possible à "la règle de fer" de la psychologie béhavioriste, qui prescrit de s'en tenir au célèbre schéma **stimulus-réponse**, à l'exclusion de toute hypothèse sur ce qui se passe dans l'esprit (la boîte noire) et de toute allusion à une "connaissance de la vie mentale" ou à la "conscience de soi". La psychologie béhavioriste se pose en effet comme une "psychologie objective", qui s'en tient aux faits, à leur observation et à leur mesure, alors que la psychologie qui admet les "données de la conscience" est dénoncée comme une psychologie subjective, mondaine, pis encore si c'est possible, philosophique.

Le mot d'ordre de l'orientation pédagogique fondée sur cette psychologie est donc de "voir pour croire". Ce qui ne peut être observé n'a aucun intérêt, ni même aucune existence. L'enseignant doit donc être en mesure d'observer chez les élèves les effets patents, incontestables de son enseignement, de dire à l'avance quel comportement il compte observer chez eux, et à quel moment précis, car il faudrait encore,

pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, qu'elle mentionne les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester, et qu'elle indique le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer et enfin les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.³

Il a déjà été signalé qu'il était plus souvent question, dans cette littérature, de formation que d'enseignement, et que la "formation initiale" était le plus souvent conçue sur le modèle de la "formation continue". On voit très clairement ici que la "formation" dont il est question tient davantage à l'apprentissage qu'à l'éducation, et le rapport à la psychologie béhavioriste s'impose encore une fois, car cette psychologie s'est penchée essentiellement sur l'apprentissage, afin d'en dégager les lois, et c'est ainsi qu'elle en a étudié les mécanismes les plus élémentaires.

Or, le mécanisme de base de tout "apprentissage", en ce sens restreint et technique, est le **réflexe conditionné**, tel qu'il a été étudié par Pavlov. Produire un comportement, c'est donc faire acquérir un réflexe, autrement dit produire le stimulus propre à déclencher la réponse comportementale attendue. "Éduquer", si l'on peut encore utiliser ce terme, c'est bien alors **conditionner**, et il n'y a aucune différence de nature entre apprendre le latin à Paul et apprendre à un rat à s'orienter dans un labyrinthe. Hameline a beau dire que "la règle de fer du béhaviorisme" ne peut être suivie jusqu'au bout et qu'elle vaut surtout à titre de discipline et de méthodologie, de tels présupposés ont nécessairement des conséquences, et elles ne sont pas moindres ! Ils obligent d'abord à se poser la question cruciale :

Que restera-t-il de l'enseignement, lorsqu'on aura procédé à la série d'exclusions et de réductions préconisées par les théories psychologiques de l'apprentissage, qui servent de soubassements théoriques aux réformes que l'on prétend imposer à l'école ?

² Comme on le verra, Hameline reviendra quelque peu sur ces jugements, mais on verra aussi ce que l'on peut penser d'un tel revirement.

³ Daniel Hameline, *op.cité*, p 62.

III. L'enseignement en miettes.

Que devient une "intention pédagogique" lorsqu'elle est formulée en terme d'objectif, c'est-à-dire lorsqu'elle décrit une activité par un comportement observable ? C'est bien à cette condition qu'une intention pédagogique pourrait devenir opérationnelle et mériterait d'être prise au sérieux.

On ne s'étonnera pas alors que la première tâche, et peut-être la plus importante, soit de distinguer les intentions "vagues" des intentions "opérationnelles" et les finalités générales des objectifs spécifiques. Hors de cette voie, point de salut, et c'est à cela que sont consacrés les stages qui permettent de se former à la "pédagogie par objectifs"; c'est encore ce que proposent, en une multitude d'exercices et "d'études de cas", les ouvrages, et ils sont légion, qui traitent de la "pédagogie par objectifs".⁴ On y lit qu'enseigner, c'est apprendre à "produire des objectifs", à passer des finalités aux objectifs spécifiques. Et gare aux récalcitrants ! ils seront contraints de se soumettre :

*Les maîtres devraient être systématiquement entraînés, dès leur formation initiale, à la définition des objectifs.*⁵

Et les auteurs de s'insurger contre cette déplorable habitude qu'auraient les enseignants "d'explicitier les objectifs poursuivis en termes de contenus, et non en termes d'apprentissages comportementaux".⁶ Il semble bien que l'I.U.F.M n'ait pas été sourd à cette recommandation.

Sans entrer dans le détail, il importe pourtant de bien saisir la distinction faite par tous ces auteurs entre finalités, buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques, et de bien saisir le sens de leur hiérarchisation.

Pour user de la métaphore militaire, on sait bien que la fin dernière d'une guerre est la victoire, mais que pour atteindre cette fin, il aura fallu atteindre préalablement une multitude d'objectifs limités : prendre telle ville, telle colline, telle position, occuper telle tranchée, telle butte de terrain, etc... Hameline pose, en matière d'éducation, bien sûr, la question : "Jusqu'où spécifier les objectifs ?" Et il a beau s'inquiéter du risque d'atomisation que comporte cette démarche de spécification, les exemples qu'il donne pour l'illustrer montrent assez qu'il cesse bien vite de se soucier du danger.

- Premier exemple d'intention éducative⁷ : "Goûter l'art de Fra Angelico". Est-ce là une intention opérationnelle ? Non, répond Hameline. Il ne saurait s'agir là d'un objectif, car il n'y a pas description d'un comportement observable.

*Goûter est une activité psychique qui peut donner lieu à de nombreux comportements. Goûter est une "attitude".*⁸

Et Hameline d'expliquer qu'une attitude n'est pas observable, que c'est une construction hypothétique inférée à partir des comportements. Pour montrer que tout formateur cherche des indices de l'efficacité de son action dans les comportements, et pour faire apparaître la distinction entre comportement et attitude, Hameline donne l'exemple suivant :

*Si un professeur d'éducation musicale veut développer chez des élèves de Troisième, rétifs, un intérêt pour la musique baroque française, il peut formuler, au moins en théorie, un objectif comportemental du type : "À l'issue de sa classe de Troisième, l'apprenant ne quittera pas la salle de séjour de ses parents quand ces derniers écouteront le deuxième concerto royal de Couperin".*⁹

Je laisse à penser combien d'objectifs de ce type, comportementaux, spécifiques, de micro objectifs il faudra rassembler pour satisfaire l'intention pédagogique : "susciter chez les élèves de Troisième un intérêt

⁴ Outre l'ouvrage de Hameline, on peut en citer bien d'autres, également célèbres, et qui se réfèrent d'ailleurs les uns aux autres ; *Définir les objectifs de l'éducation*, de Viviane et Gilbert de Landsheere ; *Comment programmer une séquence pédagogique*, de Prophan et Baker; *Des fins aux objectifs de l'éducation* de Louis D'Hainaut, et bien d'autres encore.

⁵ de Landsheere & de Landsheere : *Définir les objectifs de l'éducation*.

⁶ de Landsheere & de Landsheere, *Ibidem*

⁷ les exemples suivants se trouvent dans le livre de Daniel Hameline, déjà cité : *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.* , p 125

pour la musique baroque française". Et que dire alors de l'intention "hyper-générale" : "sensibiliser les élèves à la musique classique" ? Comment d'ailleurs la répertorier dans la hiérarchie des intentions ?

Certes, Hameline reconnaît que ses exemples sont parfois un peu "forcés", mais on ne peut que constater que l'obsession de "l'observabilité", et donc de la mesure, de la quantification prend parfois un caractère franchement comique, comme dans l'exemple suivant :

Si un animateur d'un centre d'éducation sexuelle permanente souhaite qu'à l'issue d'un groupe thérapeutique qu'il conduit, les participants aient acquis plus d'autonomie vis à vis des interdits sociaux sur la sexualité, il peut, en théorie, formuler un objectif comportemental du type "à l'issue du stage, l'apprenant sera capable d'accepter et de rechercher les relations sexuelles de rencontre et d'y donner les signes extérieurs de la jouissance orgastique." ¹⁰

- Exemple apparemment plus sérieux : "prendre conscience des mécanismes de la langue". S'agit-il d'un objectif ? Non, bien sûr ! Pour les "mécanismes" de la langue, passe encore, mais cette exécration "prendre conscience", qui restaure la catégorie de "conscience", honnie par les théories béhavioristes, exclut de toute évidence une intention ainsi formulée de la liste des objectifs possibles ! Hameline précise d'ailleurs que "les béhavioristes ont cent fois raison de demander la prohibition d'un verbe comme "prendre conscience"" et note "qu'un tel énoncé, muet sur le comportement que l'on va pouvoir observer pour l'évaluation d'une telle prise de conscience" ne saurait donc opérationnaliser une telle intention.

On voit encore une fois à quel point la "pédagogie par objectifs" est dépendante des théories béhavioristes et à quel point elle se soumet à ses oukases et à ses ostracismes.

Enfin, un objectif opérationnel : "Citer cinq graminées alimentaires" ?

Objectif modeste, on en conviendra, mais qui, pour Hameline, répond bien à l'exigence d'opérationnalité requise : il décrit un comportement observable, car comme le dit Hameline, "un comportement laisse des traces".

Citer constitue une activité qui ne peut pas ne pas se manifester extérieurement. À un moment ou à un autre, un observateur pourra voir l'intéressé faire quelque chose. Un "produit" (liste sur une feuille, enregistrement au magnétophone) peut être recueilli et séparé de la vie mentale du producteur.¹¹

C'est bien cela, pour Hameline, qui importe, et c'est ce qui définit la "deuxième exigence d'opérationnalité" : c'est qu'un comportement, un "**faire**" puisse être "**séparé de la vie mentale du producteur**", et détaché de ses motifs, ou de ses raisons, dont on veut tout ignorer, ou dont, plus précisément, **il est proscrit de rien savoir**, selon la fameuse théorie béhavioriste de la "**boîte noire**".

Que le terme d'objectif ait pour fonction une **occultation des fins**, c'est ce qui apparaît nettement dans la hiérarchisation établie entre **finalités**, **buts**, **objectifs généraux** et **objectifs spécifiques** ; les adeptes de la "pédagogie par objectifs" ont beau dire que leur démarche invite seulement à établir un lien entre les finalités les plus générales et les objectifs les plus spécifiques, on voit bien, à lire tous ces ouvrages, qu'il s'agit d'établir une hiérarchie à rebours qui va des objectifs les plus spécifiques aux finalités les plus générales (...).

IV. Le sacrifice des contenus.

Daniel Hameline souligne à plusieurs reprises que "l'entrée dans la pédagogie par les objectifs n'est pas innocente". On ne peut qu'être d'accord avec cette affirmation ; il faudrait même dire qu'elle est lourde de conséquences, et que la plus importante est la mise en cause des contenus disciplinaires et des programmes d'enseignement, tels qu'ils sont traditionnellement conçus. D'Hainaut rappelle cette conception et indique pourquoi, selon lui, elle ne peut être maintenue :

¹⁰ *Ibid.*, p 125

¹¹ *Ibid.*

Les “ sciences de l'éducation ”, ou l'imposture pédagogique

*Un programme est en principe une liste de matières à enseigner accompagnée "d'instructions méthodologiques" qui la justifient éventuellement et donnent des indications sur la méthode ou l'approche que ses auteurs jugent la plus pertinente pour enseigner ses matières.*¹²

De fait¹³, cette idée d'un programme disposant des matières à enseigner ainsi que des indications méthodologiques pour chacune d'entre elles, articulant des disciplines d'enseignement dans un ensemble cohérent, disposant une configuration en évolution certes, mais cependant relativement stable, semble à bien des égards indissociable d'une perspective d'enseignement. Or, D'Hainaut lance, sans autre forme de procès :

*Cette conception est périmée, dépassée, insatisfaisante d'un point de vue rationnel et inadéquate sur le plan pédagogique. Il faut lui substituer la notion de "**programme pédagogique opérationnel**" qui comprend non plus une liste de matières, mais une liste d'activités, de savoir-faire, de compétences, de savoir-être que les élèves devraient manifester au terme de l'enseignement projeté.*¹⁴

Ce passage est on ne peut plus clair : il congédie sans aucune justification, et avec la plus grande brutalité, les disciplines d'enseignement, en même temps que les savoirs qu'elles délivrent, pour leur substituer des savoir-faire et des savoir-être.

On peut observer qu'à chaque fois que l'on met en cause les programmes et les disciplines d'enseignement, c'est pour dévaloriser les savoirs au profit des savoir-faire et des savoir-être. Il y a là une constante : le reproche régulièrement adressé à l'enseignement dit "traditionnel" est de trop valoriser les savoirs par rapport aux savoir-faire, alors que les adeptes de cette prétendue modernité pédagogique, se bornant aux comportements observables, s'en tiennent pour l'essentiel aux savoir-faire et aux savoir-être. La "pédagogie par objectifs", en même temps qu'elle valorise une certaine "raison pragmatique", manifeste un notable mépris du savoir. Elle donne toute son acuité à l'antagonisme entre technique et culture.

Les "initiés" auront reconnu dans cette terminologie l'un des fleurons de la "pédagogie moderne", le fameux triptyque "savoirs/savoir-faire/savoir-être", recouvrant les domaines "cognitif/psychomoteur/affectif". Les programmes nouvellement rédigés, en particulier dans l'enseignement technique, le sont selon ces catégories. On parle alors de "référentiel", et ce terme correspond bien à ce que D'Hainaut appelait de ses vœux, à savoir "un programme d'objectifs opérationnels", ou comme il le dit encore, "un guide plus **opératoire** pour l'action pédagogique et son évaluation", dont beaucoup d'enseignants éprouveraient, selon lui, le besoin.¹⁵ On voit bien alors les termes de l'opposition, ainsi que leurs présupposés :

- centrer l'enseignement sur les contenus, c'est **mettre au premier plan les savoirs**, et partir de la question inaugurale : "quels savoirs transmettre ?" Cette question a la culture pour enjeu, et c'est dans la culture qu'elle peut trouver sa réponse. La question qui vient ensuite : "comment transmettre ces savoirs ?", appartient à la pédagogie comprise comme art.

- entrer dans la pédagogie par les objectifs, c'est bien, comme on l'a vu, procéder à un "renversement". C'est également procéder à une occultation. C'est, d'abord, ne plus se demander ce qui **vaut** d'être transmis pour ne plus regarder que ce qui donne l'assurance que l'on a transmis quelque chose ; c'est ne plus considérer que les **effets pragmatiques** de l'éducation. Ces effets, il faut les observer, et le béhaviorisme se tue à répéter que l'on ne peut observer que des comportements !

On se montrera d'autant plus satisfait qu'on aura pu prévoir par avance quels comportements doivent être observés au terme de la "séquence d'apprentissage". Ce serait là, en effet, un gage de "scientificité" et c'est l'un des grands principes de la technologie des objectifs : s'il s'avère qu'un comportement donné est

¹² *Ibidem*

¹³ On pourrait s'arrêter plus longuement sur cette définition, et en mettre en cause certains termes. On s'en contentera cependant, pour le moment.

¹⁴ Louis D'Hainaut, *op.cit.*, p 21

¹⁵ Peut-être certains enseignants se réjouissent-ils de disposer d'une liste d'instructions, qu'il leur suffirait de suivre, et souhaiteraient alors disposer de "référentiels", tant pour la formation que pour l'évaluation, sans se soucier de n'être plus alors que des tâcherons de la pédagogie. Il est vrai que la liberté pédagogique, comme toute liberté, peut être lourde à porter. Nous avons la "faiblesse" d'y être indéfectiblement attachés !

produit conformément à un objectif donné, ou modifié conformément à cet objectif, on peut conclure à la réalité et à l'efficacité de l'action éducative.

Il va sans dire que, dans une telle perspective, la production des objectifs importe seule, ou dans le meilleur des cas, importe davantage que la considération des fins et qu'il n'est plus alors question de culture.

Il faut partir du principe que chaque enseignant est attaché à la discipline qu'il enseigne¹⁶, et pénétré de sa valeur culturelle, être convaincu par ailleurs que toutes les disciplines enseignées dans un établissement scolaire¹⁷ font partie d'un héritage culturel qu'il importe de transmettre, que c'est là la responsabilité première de l'enseignant car il y va de sa responsabilité dans le processus d'humanisation au cours duquel l'homme éduque l'homme. Il doit être clair que l'humanité de l'homme ne saurait se réduire à des comportements : nous verrons que c'est tout le contraire. C'est en assimilant les savoirs constitués par les hommes qui l'ont précédé que l'homme peut être institué dans l'ordre de l'humanité. J'ai bien dit savoirs, et non pas savoir-faire, et encore moins savoir-être !

Et c'est sur ce point précis qu'il faut dénoncer la grande mystification des "sciences de l'éducation", de la "pédagogie par objectifs", et de ses autres avatars¹⁸ pédagogiques. Alors qu'elles prétendent centrer leur démarche sur les "apprenants", alors que l'enseignement dit "traditionnel" est accusé de se préoccuper essentiellement des savoirs à transmettre, au préjudice de l'apprenant, on se rend compte que la "pédagogie par objectifs" se soucie en réalité des "compétences" et "performances" que "l'apprenant" doit développer pour **s'adapter à un état donné de société**. Ce passage de V. & G. De Landsheere est exemplaire de la démarche :

Il est important d'enseigner les comportements, les façons de penser, de sentir et d'agir qui ont une valeur dans notre société et aident l'individu à en devenir un membre effectif. Quelles compétences exige-t-elle de ses membres ? Quelles sont, en particulier, ses caractéristiques en ce qui concerne la santé, la famille, les loisirs, le travail, la religion, et les affaires civiques ? La position est donc utilitariste, fonctionnelle. Elle est assortie d'une considération méthodologique visant à éviter le hiatus entre l'école et la vie. Autant que possible, l'enseignement devrait être planifié de façon que les étapes initiales de l'apprentissage soient franchies sous la direction de l'école, mais que cet apprentissage continue et soit renforcé en dehors de l'école.¹⁹

Point de vue **utilitariste** : voilà donc la fameuse question "À quoi ça sert ?" Quelques remarques : de quelle "utilité" s'agit-il donc ? De celle de "l'apprenant", comme on le prétend le plus souvent, ou de la société ? On dira, sans doute, que c'est la même chose ? Y aurait-il donc, entre les deux, une harmonie préétablie, et de quelle société s'agit-il ? Pose-t-on seulement la question ? Prenons donc l'exemple d'une société esclavagiste, ou dans laquelle règne l'apartheid ! La fonction essentiellement **adaptative** attribuée à l'enseignement²⁰ impose alors de former chacun à la fonction qu'il aura à remplir dans la société, pour son plus grand bien, cela va de soi, le maître à commander, l'esclave à obéir. C'est sans doute ce que l'on appelle "l'ouverture de l'école sur la vie" !

¹⁶ Pour autant, bien entendu, qu'il enseigne une discipline. Or, le statut des enseignants est de ce point de vue bien différent selon le niveau où ils se situent dans l'institution : de l'instituteur qui enseigne l'ensemble des disciplines, au "professeur d'enseignement général des collèges" (P.E.G.C.), "bivalent", au professeur spécialisé dans sa discipline. Il y a certainement là en enjeu.

¹⁷ C'est précisément ce qui est mis en question dans le questionnaire distribué aux enseignants dans le cadre de la consultation nationale lancée par Claude Allègre en Janvier 1998, et où il demandait aux professeurs des lycées en quoi leur discipline contribue à la culture commune de tous les lycéens et quelles sont les connaissances qui, dans les programmes de cette discipline, semblent obsolètes, voire inutiles, dans le même temps où il est demandé aux élèves ce qui leur apparaît inutile et sans intérêt dans ce qu'ils apprennent au lycée.

¹⁸ Ce sera l'objet de la seconde partie de cette réflexion de montrer que les fruits actuels des "sciences de l'éducation" (pédagogie différenciée et tout ce qui a rapport à l'interdisciplinarité "transversale", métacognition, etc...), malgré les protestations et les dénégations, ne sont que les avatars de la "pédagogie par objectifs".

¹⁹ V. & G. De Landsheere, *op. cit.*

²⁰ On ose dire, de l'école !!

On dira peut-être que cette objection n'est pas de mise, que les sociétés dont il s'agit sont démocratiques, et que dans de telles sociétés, il s'agit de former des citoyens, et non pas des maîtres et des esclaves.

Si l'on se borne au passage cité, c'est loin d'être évident. Il y est certes question de "**notre** société", mais cette formulation, tirée de son contexte, désigne n'importe quelle société. En outre, un esclave est un "membre effectif" de la société dans laquelle il vit, à un certain rang et avec un certain statut, mais indispensable à son fonctionnement ! Enfin, la manière qu'ont les auteurs de parler de la "démocratie" prête, pour le moins, à discussion.

Selon eux²¹, l'éducation ne serait qu'un fait de culture, au même titre d'ailleurs que les philosophies et les idéologies éducatives ; d'où cette idée que les fins éducatives ne se déduisent pas d'une vérité rationnelle et universelle de l'homme, mais des nécessités de l'action, de la contingence. On voit encore de quelle rationalité²² s'autorisent les "sciences de l'éducation". On voit bien que toute cette conception de l'éducation se fonde sur le "relativisme culturel", et qu'il y a, de ce point de vue, autant de valeurs et de normes éducatives que de sociétés, qu'il n'y a donc pas de vérité en matière d'éducation.

Ce relativisme, on le retrouve au sein d'une même société sous la forme du "pluralisme", constamment présumé, comme s'il était indiscutable qu'une société démocratique soit "pluraliste"²³ et "pragmatique", comme si l'on devait renoncer, sans discussion, à trouver une quelconque universalité dans les principes éducatifs. L'unanimité n'est jamais posée comme un possible produit de la raison, mais seulement comme un "accord spontané", que les sociétés traditionnelles réalisaient, mais que les sociétés modernes et démocratiques, pluralistes et pragmatiques, ne sauraient plus trouver. Ce qui caractérise de telles sociétés, selon V. & G. De Landsheere, notamment, c'est que "l'unanimité spontanée à propos des buts plus ou moins implicites de l'éducation disparaît."

Dans de telles "démocraties", il est donc nécessaire d'explicitier les buts de l'éducation, sous forme d'objectifs univoques, **afin de les négocier**, puisqu'aucun d'entre eux ne peut être fondé **en raison**. Faute de pouvoir s'entendre sur les fins et sur les valeurs de l'éducation, il resterait à clarifier les objectifs, et à les négocier.²⁴ Tant qu'on est dans l'ordre des fins, on serait dans l'ordre de l'équivoque, du "philosophique"²⁵, que l'on confond d'ailleurs allègrement avec l'idéologique. Il s'agirait alors de se raccrocher à la technologie des objectifs comme à une planche de salut, afin de trouver l'univocité et la transparence, de retrouver l'unité perdue.²⁶

D'où un curieux paradoxe, que V. & G. De Landsheere ne sont pas, d'ailleurs sans remarquer : alors que les fins qu'il s'agit de réaliser, seraient plurielles et relatives, les techniques de production des objectifs seraient rigoureuses, et par suite exigeantes, voire tatillonnes dans la formalisation. La manière dont ils rendent compte de cette bizarrerie est elle-même plutôt "bizarre" :

La plupart des sciences passent par quatre stades : la magie, l'empirisme artisanal, le positivisme, et enfin, le relativisme.

²¹ Il s'agit toujours de l'ouvrage, déjà cité, de V. & G. De Landsheere.

²² Cette rationalité n'est rien d'autre qu'une raison technique, rabougrie, au sens où les économistes parlent de la "rationalité économique", et sans doute n'est-ce pas un hasard si l'on est loin du bon sens, ou de la raison "capacité de distinguer le vrai d'avec le faux" qui, selon Descartes, est "la chose du monde la mieux partagée".

²³ Il ne s'agit pas ici, on l'aura compris, de pluralisme politique (multipartisme, etc...), mais de pluralisme éducatif (pluralité des systèmes et des institutions scolaires...).

²⁴ On comprend encore l'importance que prennent, dans une telle perspective, les "techniques de communication", qui ne sont guère autre chose que des "techniques de négociation", dont on ne considère que les effets pragmatiques. Je veux désigner ici, bien entendu "l'analyse transactionnelle" et la "programmation neuro-linguistique", par lesquelles on prétend apporter des solutions aux problèmes de relations.

²⁵ Voilà de quoi alimenter la méfiance à l'égard des "sciences de l'éducation", et au rôle qu'elles prétendent réserver à la philosophie dans leurs constructions.

²⁶ C'est comme si l'on prétendait compenser une totale ignorance sur les "impératifs catégoriques", en méconnaissant d'abord leur caractère catégorique, par des exigences parfaitement oiseuses sur la formulation des "impératifs de l'habileté", comme si de plus, il y avait lieu de les négocier !

L'on attend encore une esquisse d'argumentation ! Au lieu de quoi, les auteurs renchérissent ensuite sur ce relativisme mâtiné de positivisme, qui marquerait les "sciences de l'éducation" :

Actuellement, le relativisme pédagogique est atteint sur le plan philosophique, théorique, mais la pratique entre encore avec peine dans la forme positiviste.

On peut alors comprendre, sans approuver si peu que ce soit cette "explication", que, dans cet esprit, la "pédagogie par objectifs", qui est censée entrer dans la "phase positive", constitue un notable progrès par rapport à la "pédagogie traditionnelle", qui reste fixée au stade de "l'empirisme artisanal". À ce "progrès" correspondrait un autre progrès, théorique celui-là, qui consisterait dans le passage du dogmatisme au relativisme pédagogique.

Il n'était pas inutile de mettre en pleine lumière ces **présupposés**, dès lors qu'ils ont pour fonction de justifier une pédagogie "centrée sur l'apprenant". Daniel Hameline oppose, dans cette perspective, deux systèmes, l'un où l'apprenant est assujéti, l'autre où il est sujet de sa formation :

Le "sujet" peut être "l'assujéti" d'un système prédéterminé où il lui faut prendre la place assignée sans négocier son adhésion. Ce peut être aussi l'individu, en tant qu'il est l'initiateur de sa propre action, le "preneur" de sa propre formation : négociation, coopération, coproduction de ses connaissances et de ses compétences, des connaissances et des compétences d'autrui.²⁷

Et Hameline d'indiquer que la "pédagogie par objectifs", ou comme il le dit, "l'entrée par les objectifs", pose l'apprenant comme le "lieu" prioritaire de la transaction, parce que :

c'est lui qui intègre, c'est lui qui apprend, c'est lui qui se détermine. C'est donc autour de lui que se construit le dispositif.²⁸

Que l'on ne se méprenne pas ! Il n'est pas dans mes intentions de faire un éloge de la "pédagogie par objectifs". La citation doit simplement aider à comprendre comment on a pu se laisser abuser par ce type d'arguments, et comment une telle "pédagogie" exploite outrageusement les déboires et angoisses des enseignants.

Il n'est pas si facile de susciter l'intérêt des élèves.²⁹ Il m'est arrivé, à moi aussi, comme à tout enseignant, de déplorer le manque d'intérêt de mes élèves pour la question abordée, ou pour le texte étudié. J'ai souvent souhaité qu'ils adoptent une attitude plus active, plus "participative", qu'ils s'investissent davantage, qu'ils contribuent par leurs questions, par leurs objections, leurs interventions, au progrès de la réflexion commune, et je n'ai jamais renoncé à obtenir ce surcroît de participation. Mais il m'est arrivé, dans les moments de découragement, dans ces moments où j'ai eu le sentiment d'imposer un cours, sans obtenir la moindre adhésion, de me demander si ce n'était pas faute d'en avoir explicité les objectifs et de les avoir négociés. Réaction de mauvaise conscience, fréquente chez les enseignants ("ai-je bien fait tout ce qu'il y avait à faire, ne suis-je pas entièrement responsable de l'échec ?"), qui contribue sans doute à expliquer le succès des modes pédagogiques les plus contestables, celles qui offrent des recettes, un prêt-à-penser pédagogique.

L'argument de Daniel Hameline ne peut donc être soutenu : il repose, encore une fois, sur une confusion entre "enseignement", et "formation", et encore le terme de "formation" doit-il être compris dans son sens le plus utilitaire. Si l'on demandait à l'enfant de négocier les enseignements qu'il désire recevoir³⁰,

²⁷ Hameline, *op.cit.*, p 190

²⁸ Hameline, *Ibid.*

²⁹ *Le bonheur d'apprendre*, de François De Closets, qui laisse entendre que les enseignants étoufferaient dans l'oeuf la curiosité des élèves, leur appétit de connaissance, trahit une réelle ignorance de la condition enseignante aujourd'hui, et des mentalités adolescentes. Lorsque l'auteur évoque telle ou telle question, qu'il a abordée dans l'une de ses émissions de vulgarisation scientifique, et lorsqu'il pose comme allant de soi l'intérêt que devraient éprouver les adolescents pour cette question, il se trompe lourdement ! Lorsqu'il dit qu'il appartient aux professeurs de "motiver les élèves", d'éveiller leur goût pour la connaissance, et de stimuler leur appétit, il n'a pas tort : c'est bien d'ailleurs ce qu'ils font le plus souvent. Lorsqu'il laisse entendre que c'est facile, et qu'il suffit d'appliquer des recettes bien connues, il est dans l'erreur.

³⁰ On voit aussi, à partir de là, les dangers d'un système d'enseignement qui se fonde de plus en plus, et de plus en plus tôt, sur un choix d'options.

il est douteux qu'il choisisse ceux qui lui permettront de s'accomplir pleinement; sans doute opterait-il (et ses parents), pour ceux qu'il se représente comme les plus **utiles**³¹. Qui ferait alors du Latin, du Grec, ou de la Philosophie ?

Cette "pédagogie" prétendument "centrée sur l'apprenant" suppose chez lui des capacités de choix, et un discernement que seul peut conférer l'enseignement en question. En réalité, l'argument invoqué ne vaut que comme alibi : une telle pédagogie se borne, en fait, à **adapter l'individu aux besoins de la société**. Le propos de Louis D'Hainaut³², lorsqu'il se propose de préciser le résultat attendu de l'action éducative, est parfaitement clair :

On procédera à une analyse des rôles, des fonctions et des tâches que devra pouvoir remplir l'enseigné. Cette analyse s'accompagnera d'une recherche des situations dans lesquelles il devra jouer ces rôles, remplir ces fonctions et accomplir ces tâches. Il faudra également, à cette occasion, déterminer les attitudes nécessaires et souhaitables que devra pouvoir manifester l'enseigné et les valeurs qu'elles sous-tendent.

Et l'on ose parler d'une pédagogie centrée sur l'apprenant ! De même, lorsque V. & G. De Landsheere abordent cette question, ils citent Durkheim, et cette citation montre à quel point la pédagogie en question est centrée sur l'apprenant :

L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme abstrait, idéal, une perfection humaine vue à travers une philosophie éternelle, mais l'homme tel que la société veut qu'il soit³³ et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure.³⁴

Comment mieux dire qu'éduquer, c'est conditionner, et qu'au regard d'une telle entreprise, le béhaviorisme est la technique appropriée ? (...)

IV. Un anti-humanisme désolant.

La conséquence, on l'a vu, est une dévalorisation des savoirs au profit des savoir-faire et des savoir-être. Or, cette trilogie, véritable "tarte à la crème" des "sciences de l'éducation", est très contestable, de l'aveu même de Daniel Hameline, trop étroitement dépendante selon lui, d'une "coupure héritée de la vieille psychologie des facultés de l'âme" et reconduisant "honteusement" la distinction, marquée "au coin du bon sens" entre le "sentir", le "connaître" et le "faire". Nous ne discuterons pas cette critique "Hamelinienne" de la trilogie, remarquant seulement qu'on pourrait lui adresser bien d'autres reproches, mais nous nous étonnerons de l'argument par lequel Hameline maintient ce que, par ailleurs, il dénonce :

L'ensemble de la littérature sur les objectifs avalise cette trilogie. Je ne peux donc que la proposer à la sagacité critique du lecteur comme un instrument dont la médiocrité est insigne, dont la saturation idéologique est évidente, mais qui marche.

Autrement dit, plus c'est mauvais, mieux cela vaut, par l'unique raison que **ça marche** !! Voilà bien les misérables sophismes pragmatiques, et la misérable conception de la vérité à laquelle il nous est demandé d'adhérer : "est vrai ce qui marche" !

Quelques questions cependant : Est-ce que ça marche vraiment ? Comment ça marche ? Pourquoi ça marche ? Et peut-être surtout, pour qui ça marche ? Et enfin, la question de fond : peut-on sacrifier ainsi la vérité à l'efficacité, l'efficacité et l'utilité peuvent-elles reposer tout entières sur l'erreur ?

³¹ C'est pourquoi l'on peut légitimement s'inquiéter lorsque le Ministre demande aux lycéens de se prononcer sur ce que devrait être, selon eux, le lycée de demain, sur ce qu'il serait nécessaire d'y apprendre, et sur ce qu'il serait judicieux d'en exclure.

³² D'Hainaut, *op.cit.*, p 33

³³ Souligné par nous.

³⁴ Souligné par nous.

Le débat est très ancien : c'est celui des orateurs et des sophistes contre Socrate. Le discours d'Hameline, de D'Hainaut, des De Landsheere et consorts est le même que celui de Calliclès lorsqu'il recommande à Socrate de laisser de côté la philosophie, à savoir la recherche de la vérité, au profit de ce qui marche.

*Crois moi, mon bon ami, renonce à tes arguties, cultive la belle science des affaires, exerce-toi à ce qui te donnera la réputation d'un habile homme. (...) Prends pour modèle les gens qui ont du bien, de la réputation, et mille autres avantages.*³⁵

En matière d'enseignement, faut-il donc faire le choix de Calliclès, ou celui de Socrate ? Certes, dans tous ces ouvrages, aucun des adeptes de la "pédagogie par objectifs" ne se réfère à Platon. Certains, parfois, se réfèrent à Rousseau, mais ce qu'ils en disent ferait plutôt douter de leur connaissance de l'auteur. D'autres se risquent à citer Kant, en ignorant ou en feignant d'ignorer que la doctrine kantienne de l'éducation constitue la réfutation la plus cinglante de la démarche des objectifs³⁶.

Dans le *Gorgias* également, et à propos de la rhétorique, Platon réfute par avance, et radicalement, cette distinction oiseuse entre savoirs, savoir-faire, et savoir-être. À Gorgias qui prétendait qu'il ne fallait pas imputer à la rhétorique le mauvais usage qu'en faisaient certains orateurs, Socrate objecte ce principe général :

*Celui qui a appris un art n'est-il pas tel que le fait la connaissance de cet art ? Celui qui a appris la charpenterie, est-il charpentier - ou non ? Celui qui a appris la musique n'est-il pas musicien ?*³⁷

Que faut-il donc apprendre ? La musique, ou être musicien ? Peut-on être musicien si l'on n'a pas appris la musique ? Apprendre la musique, cela ne confère-t-il pas nécessairement une capacité musicienne ? Autrement dit, peut-on "faire un musicien" autrement qu'en lui apprenant la musique, et à jouer d'un instrument, en agissant par exemple sur le "comportement" de l'individu, en modelant un hypothétique "être-musicien" ? Question certes saugrenue, mais qui en rappelle furieusement une autre, par laquelle quelques "pédagogues" inspirés prétendent montrer qu'éduquer n'est pas ce qu'on croit :

"Que faut-il connaître pour apprendre le latin à Paul" ?

La raison, ainsi que le plus solide bon sens, suggèrent qu'il faut impérativement connaître le latin et que c'est à cette condition qu'on peut l'enseigner à Paul, à Pierre, et à quiconque. Réponse irrecevable, pour les tenants de la modernité pédagogique ! Réponse renvoyée à une "pédagogie traditionnelle" dépassée, parce qu'axée sur les contenus et ignorante de la situation de Paul, de ses perspectives, de ses attentes, de ses difficultés etc..., de sorte que le latin, dans cette affaire, devient accessoire.

Et l'on ne se tirera pas d'embarras en concédant que la connaissance de Paul peut n'être pas tout-à-fait inutile. L'**approche systémique**, toute puissante en Amérique du Nord, et qui gouverne les "sciences de l'éducation", interdit que l'on aborde la question éducative avec une telle naïveté. La "théorie des systèmes" commande, au contraire que l'acte d'apprendre soit étudié comme "le sous-système enseigner-apprendre" d'un système plus vaste, ou d'une imbrication de systèmes faisant intervenir une foule d'acteurs, dont je citerai au hasard, et dans le désordre, le législateur, le ministre, les parents d'élèves et leurs associations, les pouvoirs économiques, les inspecteurs, la famille, les camarades, les syndicats... Je n'en ai pas fini de citer tous les acteurs censés intervenir dans le processus éducatif et dans l'acte d'enseigner le latin à Paul : je renvoie les intéressés à l'organigramme qui se trouve dans l'ouvrage d'Hameline déjà cité, p 61.

La théorie des systèmes raffole de ces organigrammes qui figurent les relations entre les éléments du système par des flèches en tous sens qui, outre qu'elles rendent les tableaux confus, dispensent de tout effort de conceptualisation à propos de ces relations, sous prétexte "qu'un bon schéma vaudrait mieux qu'un long discours". La multiplication des organigrammes, avec le type de formalisation qui les

³⁵ Platon, *Gorgias*, 486 C

³⁶ Voir, à ce propos, le *Traité de pédagogie* et "idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique".

³⁷ Platon, *Gorgias*, 460 b

caractérisent, confère certes à ces ouvrages un petit air "scientifique" qui n'est pas fait pour déplaire aux adeptes de l'approche systémique et des prétendues "sciences de l'éducation". En outre, l'explicitation de ces relations requiert la participation d'un nombre important de spécialistes : du sociologue, du psychologue, du psychopédagogue, du socio-pédagogue, du statisticien..., bref de l'ensemble des disciplines censées contribuer à l'explicitation du sous-système enseigner-apprendre, et constituer les "sciences de l'éducation". Mais, bon sang, **qui apprendra donc le latin à Paul ?**

De quoi s'agit-il au fond ? Et vers quel type de réponse nous achemine, tout doucement, l'approche envisagée ? Il s'agit de prendre acte, notamment de l'état d'esprit de Paul, de sa "psychologie", afin de s'interroger sur le sens que pourrait avoir sa demande, ou son refus du latin, de considérer son milieu sociologique, afin de se pencher sur les influences qui s'exercent sur lui, à propos du latin. Aura-t-il besoin du latin ; ses parents ont-ils appris le latin ? Est-ce, comme le dit Brel, pour être pharmacien (parce que papa ne l'était pas), que le jeune Paul pourrait se retrouver sur les bancs de l'école, à ânonner les "rosa-rosa-rosae" ou, pour citer la même chanson, pour "apprendre dès son enfance tout ce qui ne lui servira pas" ? Est-ce donc à Paul d'en décider, ou faut-il le négocier avec lui ?

La réponse est plus simple, et le sociologue, ainsi que l'économiste, auront tôt fait de nous éclairer : Paul apprendra le latin s'il fait partie "des Jules et des Prosper qui front la France de demain"³⁸; sinon quel besoin aurait-il donc d'apprendre le latin ? Soyons pragmatiques. Et comme il n'y a plus guère aujourd'hui de Jules et de Prosper, et que la "France de demain" est bien difficile à discerner, il n'y a plus besoin d'apprendre le latin ! Si la société de cette fin de siècle décide qu'il n'est plus utile d'apprendre le latin, cette discipline pourra disparaître des matières d'enseignement. Cette disparition sera d'autant plus indolore et discrète qu'on se sera accoutumé à ne plus se préoccuper des contenus disciplinaires, mais à "former utile". C'était bon pour Jules et pour Prosper d'apprendre le latin, le grec, la philosophie et l'histoire, d'apprendre les mathématiques pour autre chose que pour la vie quotidienne. Aujourd'hui, il faut être pragmatique, et ne plus perdre de temps au "loisir de penser".³⁹

Qui ne voit que tourner le dos au savoir et à la culture, que déclarer les "humanités" et l'humanisme qui en est inséparable, obsolètes, au nom d'une quelconque "culture technologique" censée les remplacer, c'est perdre quelque chose de l'homme, c'est perdre le sens de l'humain ?

Histoire fiction ? Perspective apocalyptique et irréaliste ? Comment la France, pays de grande tradition culturelle, pourrait-elle se laisser entraîner à de telles conceptions et à une telle politique scolaire, dans un tel oubli d'elle-même ? On se rassurera autant que l'on voudra, mais il faut dire que le processus est en marche, et que les perspectives évoquées et dénoncées ici, n'évoquent pas un avenir lointain et hypothétique, mais un **avenir imminent et certain, si rien n'est fait pour l'empêcher !**

Une conception authentiquement démocratique et humaniste de l'enseignement oblige à dire qu'**il faut apprendre le latin à Paul**, dès lors que ce travail et cette culture collaborent à une promotion de son être⁴⁰; ce n'est pas à l'école, ni à aucune autre instance extérieure de dire ce que Paul doit être, mais c'est à l'école que revient d'abord la tâche de donner à Paul les moyens d'être tout ce qu'il peut être, et c'est précisément ce qui s'appelle **éduquer**. C'est asservir un homme que d'intervenir directement sur son être, en usant de méthodes qui sont nécessairement des techniques de conditionnement. Les techniques d'apprentissage, fondées sur le béhaviorisme, dégradent l'enseignement en entreprise d'asservissement.

Les béhavioristes s'indignent, bien entendu, d'une telle accusation, même les plus virulents, même les plus sectaires. Mais il suffit de se pencher sur leurs conceptions éducatives, sur ce qu'ils préconisent en matière d'éducation, et sur leurs méthodes pour savoir à quoi s'en tenir sur leurs protestations indignées.

³⁸ Jacques Brel, *Rosa*.

³⁹ *L'école ou le loisir de penser*, tel est le titre qui a été donné au recueil des textes pédagogiques de Jacques Muglioni, Inspecteur de philosophie, et ancien doyen de l'Inspection Générale, décédé en 1996.

⁴⁰ Cela n'a bien entendu rien à voir avec une quelconque technique qui se proposerait d'agir sur le "savoir-être" de Paul, puisqu'il ne s'agit de rien d'autre que de lui apprendre le latin. C'est à Paul qu'il appartiendra de savoir ce qu'il aura à être et comment, pour être, il pourra utiliser les connaissances acquises.

En premier lieu, les behavioristes ne se sont jamais bornés à leurs études de psychologie expérimentale, mais se sont toujours mêlés, et aujourd'hui plus que jamais, de réformer l'enseignement. Ainsi, Skinner, l'un des chefs de file du behaviorisme contemporain et spécialiste de l'apprentissage, déclare sans ambages :

*Ce que nous savons, à la lumière des travaux de laboratoire, des mécanismes de l'apprentissage, devrait nous pousser à nous attaquer aux réalités de la classe et à les changer radicalement. L'éducation scolaire est sans doute la branche la plus importante de la technologie scientifique. Elle influence profondément la vie de chacun. Nous **ne pouvons plus tolérer** que les conditions défavorables de fait fassent obstacle aux progrès extraordinaires aujourd'hui réalisables. Il faut changer la situation de fait.⁴¹*

C'est donc bien à l'enseignement que les behavioristes entendent s'attaquer, et qu'ils se proposent de changer radicalement, au nom d'une technologie scientifique et des mécanismes de l'apprentissage. Or, Skinner, qui a étudié ces mécanismes chez l'animal, se propose, purement et simplement, de les appliquer à l'homme :

Les nouvelles méthodes visant à modeler le comportement et à le maintenir en vigueur représentent un progrès considérable sur les procédés classiques en usage chez le dresseur d'animaux.⁴²

L'on pourrait certes s'indigner de trouver de tels propos dans un ouvrage consacré à l'enseignement, mais c'est Skinner qui s'étonne que l'on puisse mettre en cause cette manière de traiter l'enfant comme un animal. Il se défend en disant qu'il ne prétend pas qu'une chose vraie pour le pigeon le soit nécessairement pour l'homme. Il reconnaît qu'il y a d'énormes différences entre le comportement de l'homme et celui du pigeon, mais il justifie par ailleurs sa démarche en mettant l'accent sur des "éclairantes similitudes dans les mécanismes de base du comportement".⁴³

Il y a bien un antagonisme fondamental et irréductible entre une telle conception et une approche humaniste de l'éducation. Concédonc même à Skinner qu'il y ait des similitudes dans les mécanismes de base du comportement, et que l'expérimentation sur les pigeons ou les rats de laboratoire⁴⁴ permette de mettre en évidence d'intéressantes analogies, il reste que jamais l'éducation ne pourra s'analyser en termes de comportements. Jamais les questions posées par Skinner dans son livre, ne pourront être posées par un éducateur digne de ce nom, et qui sait ce qu'éduquer veut dire :

Quel comportement veut-on installer ? De quels renforcements dispose-t-on ? Quelles conduites déjà existantes sont utilisables pour amorcer un programme d'apprentissage progressif qui achemine, par approximations successives, à la forme finale de comportement souhaitée ? Comment faut-il programmer les renforcements pour entretenir le plus efficacement possible le comportement ?

Et ici, il ne s'agit plus du dressage de l'animal, il ne s'agit plus de trouver "un champ d'application dans la production d'animaux dressés à des fins commerciales". Skinner dit, d'une part que ces méthodes ont été employées pour des démonstrations dont l'intérêt dépasse très largement le domaine spécialisé du psychologue de l'apprentissage⁴⁵, et il prétend qu'il n'est guère "difficile d'imaginer des contingences de renforcement complexes qui peuvent produire différentes formes de comportements sociaux".⁴⁶ Il affirme, d'autre part, que les questions qui ont été posées doivent l'être "**lorsqu'on envisage le problème de l'enfant abordant l'école primaire.**" La question n'est même pas de savoir si le conditionnement ainsi

⁴¹ B.F. Skinner : *La révolution scientifique de l'enseignement*, 1968

⁴² Skinner, *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*, p 100-101

⁴⁴ On se penchera avec intérêt sur le parallèle établi dans l'ouvrage de Skinner entre les dispositifs expérimentaux destinés à étudier le comportement de l'animal d'une part, et les "machines à enseigner" dont Skinner prône l'usage dans les classes, d'autre part (Photos des pages 48 et 49).

⁴⁵ Si les gens comme Skinner, plus modestement, confinaient leurs recherches dans le domaine de la recherche fondamentale et de la psychologie expérimentale, on pourrait tout simplement considérer ces recherches et leurs analogies entre le comportement animal et humain pour ce qu'elles valent. Nous avons vu que leurs ambitions et leurs desseins étaient tout autres. Nous proposons donc de les renvoyer à leurs chères études et de leur demander de ne plus se mêler d'enseignement !

⁴⁶ *Ibid.*, p 17-18

conçu peut être efficace, et si les connaissances acquises sur les processus de l'apprentissage, et qui découlent des recherches sur l'animal, "demeurent étonnamment applicables au sujet humain"; la question est de savoir si une telle démarche est **légitime**, s'il est humainement, et pas seulement techniquement, pertinent de poser la question de l'éducation en terme de comportement et de proposer de l'enseignement ce genre de définition, que Skinner n'hésite pas à donner :

Enseigner quelque chose, c'est inviter l'élève à s'engager dans de nouvelles formes de comportement, clairement définies, dans des occasions clairement définies elles aussi. Il ne suffit pas de savoir ce que nous voulons enseigner. Notre souci essentiel est que le comportement approprié se présente à coup sûr au bon moment, problème qui, dans une optique traditionnelle, relèverait de la motivation.⁴⁷

La perspective que Skinner déclare nouvelle, mais qui en réalité, remonte au début du siècle et aux premiers travaux béhavioristes, exclut radicalement toute référence aux contenus de conscience et donc aux désirs, aux motifs, aux raisons : le béhaviorisme **interdit** absolument d'ouvrir la fameuse "boîte noire", boîte de Pandore d'où risqueraient de s'échapper tous les faits de conscience, reliquats d'une subjectivité honnie ! Aussi faut-il impérativement traduire en comportements tout ce qui pourrait renvoyer à la conscience et à la subjectivité, directement ou indirectement, et Skinner compte pour cela sur la "science triomphante" qui doit permettre de substituer aux formulations traditionnelles cette perspective nouvelle :

la pensée humaine doit se définir en termes de comportements réels, qui méritent d'être traités pour eux-mêmes comme les objectifs concrets de l'éducation.⁴⁸

Il n'est pas étonnant alors que la pensée soit définie en termes de "comportements", de même que le langage ou la communication, ainsi d'ailleurs que les "traditionnelles" disciplines d'enseignement, telles que l'orthographe ou l'arithmétique.

Enseigner l'orthographe, c'est simplement modeler des formes de comportement complexe.⁴⁹

Skinner soumet au même traitement l'histoire, la géographie, car, quelle que soit la discipline concernée, la définition qu'il donne de l'enseignement ne varie pas :

Il s'agit toujours de susciter des formes de comportements spécifiques et de les amener, par renforcement différentiel, sous contrôle de stimuli spécifiques.⁵⁰

On pensera peut-être que nous avons trop cité Skinner, que nous avons fait déjà trop de concessions en se plaçant sur ce terrain et en entrant dans cette perspective, alors qu'il aurait suffi de lui donner congé en la déclarant irrecevable. Certes, mais il est important de comprendre où la "pédagogie par objectifs" prend ses racines, ne serait-ce que pour ne pas se laisser mystifier par les justifications qu'elle avance. Certains enseignants peuvent être flattés de voir l'ancien "art d'instruire" transformé en une "science comportementale" : c'est sans doute plus impressionnant ! D'autres sont rebutés par une telle "métamorphose", mais ce n'est pas parfois sans une pointe de mauvaise conscience, qu'ils imputent à une incapacité de "s'adapter aux progrès de la science". Cet argument ne doit pas impressionner : cette "scientificité", dont les pédagogues "new age" se pavanent n'est rien d'autre qu'un bluff. Il ne faut pas se laisser entraîner sur le terrain des ratiocinations techniques dont ils se sont fait une spécialité, et qu'ils affublent d'une phraséologie pédante.

Tous ces ouvrages s'accordent sur la démarche, tous se réclament du béhaviorisme et de la science comportementale, tous admettent les mêmes présupposés, même s'ils peuvent diverger sur tel point de détail. On reprochera, par exemple, sa brutalité à Skinner dans l'exposé de ses intentions et dans sa dénonciation de la "pédagogie traditionnelle" ; autrement dit de vendre la mèche, alors qu'il serait

⁴⁷ Skinner, *op.cit.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

nécessaire d'amortir le choc provoqué par ces "nouvelles recherches", afin de ne pas "faire perdre confiance dans le métier d'éducateur", qualifié démagogiquement comme "l'un des plus anciens et des plus difficiles de tous les temps". Mais il reste que s'il convient d'amortir ce choc, c'est pour "insérer en douceur la science comportementale dans la pratique scolaire traditionnelle".

Il est d'autant plus indispensable de remonter aux sources et de démasquer les présupposés de ces "sciences de l'éducation"⁵¹ qu'elles s'efforcent d'amadouer, de séduire un nouveau public, de recruter de nouveaux adeptes et de rallier les récalcitrants. Or, il faut le dire clairement : avec cette optique, **il n'y a pas de compromis possible** ! Faire de la pédagogie une "science comportementale", c'est se méprendre totalement sur la nature de l'homme, et de l'éducation. La "pédagogie par objectifs" est coupable d'un contresens majeur sur l'homme.

Certes, il y a en l'homme du "comportemental", c'est-à-dire du mécanique et de l'instinctif, et qu'il soit possible d'agir sur le mécanisme, de programmer à partir d'une séquence de stimuli une série de réponses, toutes les techniques totalitaires de conditionnement l'attestent. Ce serait cependant une **erreur** de réduire l'homme à ce qui lui est commun avec l'animal ; ce serait de plus une **faute** de faire de l'éducation une technique de conditionnement. Ce serait enfin le comble de l'**hypocrisie** que de commettre cette erreur et cette faute au nom de l'homme, et de la démocratie.

Décidément, on ne peut éduquer qu'en s'adressant à l'intelligence et à la raison de ceux que l'on éduque, en "formant leur jugement", c'est-à-dire en les instruisant, comme l'avait si bien vu Montaigne, et en leur permettant de bien juger de "la valeur des choses qu'ils auront à se donner pour fins", comme le disait Kant.

Il n'y a pas de compromis possible avec la "pédagogie par objectifs" et ces techniques comportementales, parce qu'**il ne peut y avoir d'éducation qu'au delà du comportement**, à tel point que je définirais volontiers l'éducation comme **ce qui permet d'élever l'homme des comportements à la conduite**.

V. D'une pédagogie à l'autre : la continuité dans le changement.

Au bout du compte, il n'est pas bien difficile de faire le procès de la "pédagogie par objectifs" puisque, à moins de s'adresser à des convertis, il suffit d'en exposer les principes essentiels et d'en rapporter les principales déclarations pour susciter la réprobation du plus grand nombre d'enseignants ou d'éducateurs. C'est dire à quel point les premiers théoriciens de cette "pédagogie", en particulier des gens comme Skinner ou comme Tyler⁵², sont peu "recommandables" : leur franchise brutale, ou leur cynisme à l'américaine rend leur propos outré, en même temps qu'il éclaire crûment leurs présupposés. En fait, et ce n'est pas un paradoxe, les succès de cette pédagogie tiennent, pour l'essentiel, à l'ignorance de ses sources et de ses principes. On ne saurait donc trop conseiller de lire les textes fondateurs et de s'informer⁵³.

Les "pédagogues" d'aujourd'hui se veulent plus subtils, et s'emploient à taire ou à occulter des liens jugés sans doute trop compromettants. Il est curieux, en effet, que les "chercheurs en sciences de l'éducation" assortissent leur propos d'une succession de dénégations, afin, vraisemblablement, de se mettre à l'abri d'un certain nombre d'attaques, et notamment des reproches que nous venons d'adresser à la "pédagogie par objectifs" : émiettement de l'enseignement, sacrifice des contenus et anti-humanisme en particulier.

⁵¹ À ce moment donné de leur développement, c'est-à-dire ici, dans les années 70. Nous verrons, dans la seconde partie, que si les formulations changent, les présupposés restent bien les mêmes, sous d'autres appellations.

⁵² Ralph Tyler est l'un des auteurs qui a le plus contribué à la définition des objectifs pédagogiques et de leurs critères d'opérationnalité et ce, dès les années 1950. Daniel Hameline s'y réfère, et s'en inspire largement, dans l'ouvrage déjà cité.

⁵³ Ces ouvrages sont légion, mais plus qu'aux ouvrages qui noient leur lecteur dans une pléthore de considérations techniques, il est intéressant de se référer à ceux qui se proposent d'argumenter en faveur de ces pratiques pédagogiques. Il se trouve que ces arguments sont curieusement réversibles.

Ainsi, l'ouvrage de Philippe Meirieu et Michel Develay⁵⁴, au titre évocateur : *Émile, reviens vite...ils sont devenus fous*, dans lequel les auteurs répondent au reproche de "pédagogisme", fourmille-t-il de ces déclarations de principe sur le rôle essentiel de l'école et sur la valeur de l' institution scolaire⁵⁵.

À notre sens, l'École reste une institution essentielle en tant que, précisément, elle échappe aux pressions de l'environnement et garantit un accès aux savoirs essentiels à tous les enfants.

Déjà Philippe Meirieu, dans *L'école, mode d'emploi*⁵⁶, véritable manifeste du "pédagogisme"⁵⁷, affirme fermement que la fonction de l'école est bien la transmission des savoirs⁵⁸ et conclut par un vibrant plaidoyer en faveur de l'humanisme pédagogique :

le discours humaniste est usé, (...) mais on n'en finit pas d'en redécouvrir les vertus ; depuis que les idéologies ont été contraintes de quitter les mannequins de bois sur lesquels elles dormaient, depuis qu'elles ont dû affronter les intempéries de la rue et que leurs coutures ont cédé de toutes parts, depuis que l'on renonce à s'habiller pour le "grand soir", les oripeaux humanistes semblent retrouver un air de jeunesse. (...) On sait voir aussi que ce sont les quelques bribes du vieil habit de Socrate, que nous avons gardées en héritage, qui nous protègent de la barbarie.⁵⁹

De telles affirmations et de telles citations seraient propres à soulever l'enthousiasme, si nous n'étions devenus méfiants. C'en serait donc fini de la dévalorisation des savoirs, de la mise en cause des contenus disciplinaires, de l'inféodation de l'École à l'Entreprise ! D'autant que Meirieu, dans un article du Monde, en date du 24 février 1996, dénonce "l'arrivée massive d'une didactique technicienne qui fait systématiquement l'impasse sur les questions éthiques et la dimension proprement pédagogique de l'école". Enfin, nous aurions trouvé en Philippe Meirieu un pourfendeur de la "didactique technicienne" caractéristique de la "pédagogie par objectifs", et un apologiste de ce qui lui est en tout point opposé, à savoir une pédagogie soucieuse des valeurs, de la culture, de la "dimension éthique de l'école", et de son autonomie à l'égard des groupes de pression économiques, ainsi que des intérêts mercantiles auxquels les "gestionnaires de l'éducation" avaient prétendu la soumettre.

Il faut, hélas, y regarder de plus près, d'abord parce que ce rejet d'une "didactique technicienne" est purement tactique : on verra qu'au fond, Meirieu ne rompt absolument pas avec les principes de la "pédagogie" par objectifs", qu'il les reprend même pour l'essentiel, et enfin parce que cette pédagogie s'est bien imposée dans les faits, en inspirant les programmes d'enseignement et en s'étendant à des disciplines toujours plus nombreuses, sous la houlette de ceux-là même qui prétendent, au moins, en récuser les excès !

L'humoriste a dit qu'à partir d'un certain âge, il fallait "choisir entre avoir bonne conscience et avoir bonne mémoire". Les "sciences de l'éducation", pourtant bien jeunes, ont déjà pris le parti de la bonne conscience. Ceux qui, dans un premier temps, ont porté la "pédagogie par objectifs" au zénith, n'hésitant pas alors à afficher les présupposés comportementalistes les plus cyniques, semblent aujourd'hui plus enclins à la prudence : Philippe Meirieu reconnaît que, il y a à peu près une vingtaine d'années, la "pédagogie par objectifs" a fait son apparition et a imposé comme une "hygiène pédagogique" de nommer le comportement attendu de l'élève". Il rappelle même dans une note que :

l'ouvrage de Viviane et Gilbert De Landsheere Définir les objectifs de l'éducation, qui présenta, pour la première fois en France, un panorama assez complet des travaux américains sur les objectifs, n'hésite pas à se référer à Skinner et aux

⁵⁴ Ces auteurs sont tous deux professeurs en "Sciences de l'Éducation" à l'Université Lumière-Lyon 2. Ils interviennent dans de nombreux domaines, en particulier dans celui de la formation des maîtres et des cadres éducatifs. Philippe Meirieu, très présent dans ces formations et dans de nombreuses publications, à titre d'auteur ou de préfacier, est d'autre part le fondateur de l'association "Apprendre". Par le biais de ses écrits, de ses actions et de son association, il inspire largement les "réformes" qui s'abattent sur l'école, et qui risquent, dans un avenir proche, de la dénaturer. Il vient d'être chargé de mission par Claude Allègre.

⁵⁵ *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, p.181

⁵⁶ Cet ouvrage a été édité en 1985, dans la collection "Pédagogies", dirigée par Philippe Meirieu lui-même, et préfacé par Daniel Hameline. Il n'est pas nécessaire de chercher bien loin les accointances !

⁵⁷ Ce terme est, bien entendu, un terme critique et ne saurait être assumé par Meirieu.

⁵⁸ Meirieu, *op.cit.*, p 88

⁵⁹ *Ibid.*, p 169-170

Les “ sciences de l'éducation ”, ou l'imposture pédagogique

"machines à enseigner" et à récuser les objections qui voient dans l'enseignement programmé un danger de mécanisation.⁶⁰

mais il s'emploie manifestement à limiter la portée de cet aveu, en notant que "le prix à payer pour une telle pédagogie était particulièrement lourd" :

Outre qu'elle semblait réduire les élèves à des rats dans des labyrinthes et l'apprentissage au dressage, qu'elle excluait presque totalement les interactions entre les apprenants - dont on connaît pourtant aujourd'hui le caractère particulièrement bénéfique - elle sacrifiait bien souvent les objectifs de "haut niveau taxonomique".⁶¹ On avait perçu, en effet, qu'il ne suffisait pas d'affirmer que l'on voulait que l'élève "comprenne", "sache", "prenne conscience de" ; on avait bien vu qu'il ne suffisait pas d'ajouter des adverbes - en affirmant que l'on voulait que l'élève comprenne "vraiment" ou "profondément" - pour clarifier les choses... Alors on avait fini par renoncer à ces généralités pour s'en tenir à des comportements observables : on se contentait de demander à l'élève "d'énumérer", de "réciter par coeur", de "compléter des cases vides", "d'associer", "d'identifier", de "classer", etc. On avait fini, tout simplement, par abandonner certaines de nos exigences parce qu'on ne parvenait pas à les traduire en termes de comportements observables.⁶²

Il y a là, de toute évidence, une reconnaissance de la valeur de la "pédagogie par objectifs", des progrès qu'elle aurait permis d'accomplir par rapport à une pédagogie "traditionnelle" décidément trop vague, incapable de préciser ses intentions et de les rendre opérationnelles. Il y a certes, en même temps, le constat de certaines limites et lacunes de cette pédagogie, mais à tout prendre, ses insuffisances seraient moins préjudiciables à l'apprentissage que les défauts de la pédagogie "traditionnelle". C'est bien en ce sens que Meirieu lui accorde des vertus cathartiques ou, comme il le dit encore, "hygiéniques". Tout de même, quelles carences que celles accumulées par les enfants qu'on a bornés aux "exercices" énoncés, et que Meirieu rappelle, par exemple, "remplir des cases vides", "identifier, énumérer", etc.... On aura, en particulier, reconnu les Q.C.M⁶³ qui ont envahi les évaluations scolaires dans nombre de disciplines. Exercices opérationnels, certes, selon les critères des technologies éducatives, mais ô combien stériles dans bon nombre de cas ! L'aveu de Meirieu est de taille : renoncer à "certaines exigences", comme il le dit pudiquement, sous prétexte qu'on ne saurait les rendre "opérationnelles", c'est bien renoncer à l'essentiel de l'acte d'apprendre, et c'est consentir à sacrifier l'élève, à qui l'on ne permet pas de saisir le sens de ce qu'il met en oeuvre. Combien de générations sacrifiées par cette réforme ?

Bien sûr, mais ce n'étaient sans doute que les oeufs qu'il était nécessaire de casser pour réussir l'omelette. À présent, plus question de sacrifier quelque exigence que ce soit à l'impératif d'observabilité. Meirieu annonce le temps de la grande réconciliation : de la compréhension et de la mesure, du sens et de l'opérationalité, quitte à renoncer pour cela à l'observabilité. C'est oublier que cette impuissance ou cette incapacité à traduire les exigences inhérentes à l'acte d'apprendre en termes de comportements observables est récusee par la pédagogie à laquelle il se réfère et qui ne saurait s'accommoder d'une telle limitation. Viviane et Gilbert De Landsheere avaient refusé l'objection selon laquelle "le plus important, dans l'éducation, échapperait à la mesure" et citent R. Ebel :

Si l'on prétend qu'un produit de l'éducation est important, mais non mesurable, vérifiez la clarté avec laquelle il a été défini. Si une définition opérationnelle est possible, le produit peut être mesuré. Sinon, il est impossible de vérifier si le produit est vraiment important.⁶⁴

Cette affirmation est, bien sûr, tout-à-fait contestable, et il faudrait ici donner raison à Meirieu, s'il ne s'était mis hors d'état d'argumenter sur ce sujet. Dès lors que l'on reconnaît quelque légitimité à la "pédagogie par objectifs", on n'a pas le droit d'accorder du prix à une exigence que l'on est incapable de

⁶⁰ Meirieu, *Émile, reviens vite...*, p 157, également *L'école, mode d'emploi*, note 1 p 67.

⁶¹ Meirieu veut dire que, dans la hiérarchisation des objectifs telle qu'elle ressort des classifications effectuées par les "technologues de la pédagogie", il importe de ne pas sacrifier ceux qui doivent être placés en haut de la hiérarchie, à savoir les objectifs les plus généraux, ceux qui se rapprochent des buts et des finalités, mais nous avons vu que, selon Hameline, ils étaient "mal opérationnels" parce que non observables, que c'étaient, en quelque sorte, les "objectifs spécifiques du pauvre".

⁶² *Émile, reviens vite...*, p 158

⁶³ Questionnement à choix multiples, où il suffit de cocher la case correspondant à la bonne réponse.

traduire en termes de comportement observable : ou elle n'a pas été définie clairement, ou si elle ne peut l'être, c'est son importance, voire sa réalité qui est en cause. Meirieu s'empêtre donc dans ses propres contradictions lorsqu'il ajoute :

L'on sortit donc du béhaviorisme sommaire, l'on prit en compte les actes mentaux dans leur complexité, leur globalité, mais aussi leur radicale invisibilité, et l'on accepta l'idée que les comportements permettaient seulement de faire des hypothèses sur "ce qui se passe dans la tête du sujet qui apprend". On ne rougit plus d'affirmer que l'important était bien que les élèves comprennent.⁶⁵

On croit rêver ! Que l'on s'entende bien : l'important est en effet que les élèves comprennent, mais à la différence de Meirieu, nous n'avons jamais rougi de le dire. Meirieu ose donc à présent outrepasser la "règle de fer" béhavioriste : "ne formuler d'intention pédagogique qu'en termes de comportements observables" ; il n'hésite plus, suprême audace, à ouvrir la "boîte noire" et à formuler des objectifs de "deuxième génération", et de "troisième type" ! Il faudra revenir sur les définitions de tels "objectifs", mais l'on peut dores et déjà remarquer la curieuse propriété des "objectifs pédagogiques" à passer d'une génération à l'autre et à muter, selon les besoins de la cause ! Il y aurait là de quoi ironiser sur le sérieux et la rigueur des prétendues "sciences de l'éducation".

Sur le plan des principes, il faut cependant dire que, de s'adresser une objection à soi-même, n'empêche pas qu'elle puisse être invoquée par d'autres. Cela vaut pour Meirieu et pour Hameline lorsqu'ils reviennent sur leurs positions passées pour faire sans doute accréditer par leurs lecteurs quelques errements ou reniements.

Ainsi, dans la onzième édition de l'ouvrage de Daniel Hameline *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, datée de 1993⁶⁶, l'on trouve une postface intitulée "L'éducateur et l'action sensée". L'auteur y remarque que :

l'entrée dans la pédagogie par les objectifs avec tout son cortège de prolongements savants qui ont enrichi la décennie 1979-1989, peut constituer une forme majeure de l'action insensée.

L'on en attendait pas tant ! Il est vrai qu'Hameline ajoute qu'elle "peut assurer à l'intelligence et à l'action un lieu privilégié pour leur rencontre chanceuse" :

Si telle n'était pas ma conviction, j'aurais demandé qu'on arrête la publication de ce livre comme on met fin à une mauvaise action.⁶⁷

Et il faudrait ajouter que cette action eût été d'autant plus mauvaise que les tirages se sont succédé de 1979 à 1993. Hameline indique d'ailleurs, dans son avant propos pour la huitième édition :

Voilà un livre qui a été régulièrement demandé, sans compter les innombrables photocopies des exercices qu'il propose et qui le destinaient à devenir, comme le disait non sans quelque emphase Guy Jobert à sa sortie, "l'ouvrage le plus photocopié de France".⁶⁸

On suppose qu'un tel ouvrage, si souvent cité, si souvent photocopié, tellement demandé, doit avoir, pour son auteur, une certaine importance, et pas seulement financière. Or, la raison invoquée pour accepter qu'on en prolonge la publication, est plutôt consternante :

Peut-être le livre serait-il effectivement une mauvaise action, s'il avait été rédigé avec un grand esprit de sérieux. (...) Ce qui marche, c'est ce que l'on fait sans trop y attacher d'importance. (...) Je n'irai pas jusqu'à dire de ce livre qu'il est une bonne farce. Et pourtant...⁶⁹

⁶⁴ In *Définir les objectifs de l'éducation*, op.cit.p 19

⁶⁵ Souligné par nous.

⁶⁶ Rappelons que la première édition de cet ouvrage, souvent cité, date de 1979.

⁶⁷ Hameline, op.cit., p 197

⁶⁸ *Ibid.*, avant propos pour la huitième édition.

Lorsque Hameline ajoute ce "et pourtant...", il laisse pour le moins planer le doute. Qu'il se moque de son lecteur, c'est une chose, car c'eût été de sa part une faute de mettre dans la lecture plus de sérieux que l'auteur dans l'écriture, mais l'on ne voudrait pas être à la place de Bertrand Schwartz, qui a préfacé l'ouvrage, et juge le "livre remarquable parce que rigoureux, honnête, précis, clair, courageux". Et Schwartz conclut en se félicitant que Daniel Hameline l'ait écrit : À qui se fier ?

Les "sciences de l'éducation" sont donc des "sciences" bien singulières, et qui évoluent avec une rapidité surprenante, à tel point que les auteurs cités doivent faire suivre leurs ouvrages de postfaces dans lesquelles ils font part, quelques années seulement après la première parution, des évolutions marquantes. Hameline, dans sa postface intitulée "l'éducateur et l'action sensée", reconnaît que dans les "sciences de l'éducation", la démarche est bégayante, louvoyante, qu'elle ne peut être sensée que débarrassée de la "naïveté des parcours rectilignes", et que c'est cette nécessité qui justifie les contours et les détours, voire les faux-fuyants.

Dès lors, tout devient possible et peut s'autoriser de la "scientificité" ainsi conçue. La "pédagogie par objectifs", qui constitue un moment inaugural des "sciences de l'éducation", qui s'évertuent à transformer le "vieil art d'instruire" en une "technique comportementale" peut alors, à l'occasion de l'un de ces détours, être relativisée, et même dénigrée, mais ultérieurement, elle pourra être de nouveau convoquée, par un de ces spectaculaires renversements auxquels on devrait s'accoutumer, au nom de la "science", et après avoir perdu la "naïveté des parcours rectilignes" !

On assiste à un renversement de ce type dans l'ouvrage collectif de Michel Tozzi, Patrick Baranger, Michèle Benoît et Claude Vincent⁷⁰, préfacé, justement, par Philippe Meirieu. Les auteurs s'emploient à montrer comment la "pédagogie par objectifs" peut être appliquée à l'enseignement de la philosophie, et combien elle peut alors être féconde. Après avoir établi, en quelques mots, le diagnostic, et affirmé la nécessité d'une "révolution copernicienne" en pédagogie, les auteurs proposent le remède : la "pédagogie par objectifs"⁷¹. Après un laïus sur les finalités, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques, les auteurs font état d'une objection qui ne peut leur avoir échappé et qui n'a sans doute pas manqué de leur être faite :

*On peut réagir très vivement contre cette pédagogie **comportementaliste**, sous-tendue par une psychologie **béavioriste** et une philosophie **utilitariste**.⁷²*

En effet, on **peut** réagir et, nous semble-t-il, on le **doit** ! Or, loin d'argumenter, nos philosophes se bornent à constater que, quels que soient les reproches que l'on peut adresser à cette pédagogie, la rejeter reviendrait à "jeter le bébé avec l'eau du bain". (...)

Meirieu, qui ne manque jamais l'occasion de préfacier les ouvrages qui vont dans le sens de ses options pédagogiques, excelle dans cet art de l'esquive à propos de la "pédagogie par objectifs", s'efforçant de mettre de son côté, aussi bien ses partisans que ses détracteurs, balançant sans cesse entre l'éloge et le dénigrement. Or, curieusement, dans l'ouvrage déjà cité *Émile, reviens vite...ils sont devenus fous*, Meirieu proteste de sa bonne foi sous la forme d'un "éloge de la polémique", jure qu'il veut "rompre avec la pratique du pas de côté" et s'engage à prendre au sérieux les points de vue, les inquiétudes et les critiques de ses partenaires, comme de ses adversaires⁷³. Fort bien. Nous prendrons donc acte de cette déclaration, remarquant que la seule manière de prendre un auteur au sérieux, c'est bien de le prendre au mot. Si Philippe Meirieu rompt effectivement avec la pratique du "pas de côté", au moins doit-on être assuré de le trouver là où il prétend être si l'on veut engager avec lui un combat loyal.

⁶⁹ Hameline, *op.cit.*, p 198

⁷⁰ *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette Éducation, 1992

⁷¹ La P.P.O, se plaisent-ils à écrire, pour manifester sans doute leur intimité avec cette "pédagogie".

⁷² *op.cit.*, p 32

⁷³ *Émile, reviens vite...ils sont devenus fous*, p 19

Il faut, hélas, bien vite déchanter car il a tôt fait de montrer un incontestable talent dans l'art du "pas de côté" : son ouvrage en offre maints exemples, notamment l'argumentation qu'il invoque en faveur des droits de l'enfant. (...)

VI. La “ pédagogie différenciée ”, ou quelle Ecole pour Philippe Meirieu ?

Philippe Meirieu, qui a fait préfacier l'un de ses ouvrages les plus connus, *L'école, mode d'emploi*, par Daniel Hameline, y présente la pédagogie qui, pour lui, doit être considérée comme l'aboutissement de tous les bégaiements, détours, contours, louvoisements et renversements antérieurs, à savoir la “ pédagogie différenciée ”. La première édition date de 1985, et Meirieu se demande déjà, en 1990, dans une “ postface ”, si la “ pédagogie différenciée ” ne serait pas déjà dépassée, ce qui permettrait de dire, si tel était le cas, que s'il est une chose que ces pédagogies savent programmer, c'est leur propre obsolescence. Que l'on se rassure cependant, Meirieu nous explique pourquoi, en 1990, cette pédagogie n'est pas “ dépassée ” : ce serait parce qu'elle rassemble, en quelque sorte, les moments antérieurs de la réflexion et des pratiques pédagogiques, parce qu'elle correspondrait à une sorte de “ pédagogia perennis ” manifestant quelque chose de soi dans les courants antérieurs, et dont elle serait donc la **vérité**.

Dans la première partie de son ouvrage, Meirieu parcourt donc les étapes successives qui ont, selon lui, permis à la “ pédagogie différenciée ” de sortir de sa chrysalide. Et il imagine, pour rendre cette gestation plus attrayante, de faire appel à Gianni, enfant en échec scolaire, qu'il balade chez Freinet, chez les “ piagetiens ”, à Summerhill, chez Rogers, qu'il place dans “ la ligne de tir des objectifs ”, qu'il met en présence de Freud, de sociologues, qu'il place au collège unique, qu'il fait même siéger à la commission Legrand et enfin, qu'il place au seuil de la “ pédagogie différenciée ”, censée apporter la réponse⁷⁴. On nous pardonnera de ne pas chercher dans cet ouvrage les solutions pédagogiques promises, mais d'y trouver un intéressant témoignage des aversions et des inclinations de Meirieu en matière scolaire, une sorte de confession dans laquelle l'auteur en dit long sur l'école qu'il déteste, et sur l'importance de ses répulsions dans la genèse de ses conceptions pédagogiques. Nous pouvons également déceler quelles intentions président au “ bricolage ” dont procède la “ pédagogie différenciée ” et l'importance respective des différents courants dont elle s'inspire.

Meirieu déteste l'école dans laquelle il place d'abord Gianni, qui fait de lui un inadapté, un “ voyou ”, et qui décide de son renvoi. En exergue à ces tribulations d'un élève à travers les divers courants de la pédagogie, Meirieu cite cet extrait de *Les enfants de Barbiana, lettre à une maîtresse d'école* :

*Gianni avait quatorze ans. Distrait, allergique à la lecture. Les professeurs avaient **décidé** que c'était un voyou. Et peut-être qu'ils n'avaient pas complètement tort, mais ce n'était pas une raison **pour le renvoyer de cette façon**.*⁷⁵

Cette école, qui produit l'échec scolaire, qui désigne les enfants comme des “ voyous ”, qui s'en débarrasse sans scrupules, chacun l'aura reconnue : c'est l'école “ traditionnelle ”, adjectif en lui-même lourd de tous les reproches et de tous les anathèmes, c'est l'école de la République, c'est la **nôtre** ! Car il s'agit d'abord de la décrire de telle manière que nul n'ose plus s'en réclamer, ni la revendiquer si peu que ce soit. Cette école, il s'agit d'abord d'en dénoncer les vices et de la déclarer en crise : telle est d'abord la fonction de la fiction de Meirieu, et il n'est pas étonnant que le premier épisode ait pour titre “ le renvoi ”. Cette peinture de l'école a d'abord une fonction de **repoussoir**, et il sera intéressant de confronter, par un saisissant raccourci, cette image à l'image d'une école dite moderne, telle que Meirieu l'appelle de ses vœux :

Gianni écoutait parfois. De temps en temps, il observait, avec un intérêt amusé, nos séances de travail... Mais cela ne durait guère ; à la moindre occasion, il filait dans les coulisses, il abandonnait la classe pour fouiller le sac qui lui

⁷⁴ Qui ne voit que la consultation des lycéens ne fait aujourd'hui que reproduire cette participation de Gianni à la commission Legrand et place les élèves “ consultés ” au seuil des remèdes miracles de la pédagogie qui leur est astucieusement suggérée, en même temps que l'indignité de l'école qu'ils fréquentent encore.

⁷⁵ Cité page 27.

Les “ sciences de l'éducation ”, ou l'imposture pédagogique

servait de cartable, avant de nous interrompre par un cri de surprise ou par une insulte à l'adresse de ceux, bons élèves attentifs, qui s'efforçaient de l'ignorer.

C'est une école qui, comme on le voit, distille un profond ennui⁷⁶ et dont les enfants sont tout à fait fondés à s'échapper. On comprend bien Gianni. On saisit plus mal comment, dans une telle école, il peut y avoir de “ bons élèves ”, attentifs de surcroît !

Par rapport à cette école poussiéreuse, une école qui répondrait aux véritables besoins des élèves exige un renversement total de perspective. Meirieu décrit en ces termes une classe de sixième où l'on applique la “ pédagogie différenciée ” :

Dans cette classe règne apparemment un grand désordre : trois élèves préparent une dictée sous la responsabilité d'un de leurs camarades ; quatre imaginent un récit en s'aidant d'un jeu de tarot ; un autre écoute, grâce à un casque, les actualités à la radio : il en fera tout à l'heure une synthèse à la classe ; à côté de lui, un autre prépare un exposé tandis qu'un troisième met la dernière main à un panneau sur lequel il a recopié et illustré un poème ; plus loin, quelques uns jouent au loto et placent sur des cartons les terminaisons des verbes ; dans le couloir, un petit groupe prépare une scène d'une pièce de Molière, mais leurs éclats de voix dérangent quelque peu les trois ou quatre lecteurs silencieux, absorbés dans la lecture d'un roman... Le maître abandonne alors les sept ou huit élèves qu'il guidait dans l'exercice de confection d'un brouillon pour intimer aux acteurs l'ordre de faire moins de bruit.

On n'aura pas la cruauté de faire remarquer que dans cette classe ne règne pas *apparemment*, mais *réellement* un grand désordre ! On voit bien que Meirieu veut opposer à une école où les élèves s'ennuient et donc se dissipent, une école où chacun, absorbé par une tâche dans laquelle il s'investit, obéit aux règles qu'il se donne, autrement dit à une école de la dépendance une école de l'autonomie où règne un certain ordre immanent au déroulement des tâches. On ne sait trop s'il se réfère à une “ expérience réelle ” dans cette description et, à la limite, peu importe. Il semble néanmoins que “ la mariée soit trop belle ”, et le tableau paraît aussi idyllique que le précédent était caricatural. Il fait penser à un article de L'Express⁷⁷ où le journaliste décrit les miracles de la méthode pédagogique “ hands on ” (la main à la pâte) dans une école de Chicago, puisque c'est de ce côté désormais que nous sommes invités à aller chercher nos modèles :

Deux gamins de CM2 se congratulent joyeusement à la fin d'un cours d'algèbre ; d'autres débattent d'un problème de géométrie dans la cour de récréation, comme s'ils discutaient d'une série télévisée. (...) Dans cette école élémentaire coincée au milieu d'un quartier déglingué de l'ouest de Chicago, quatre cents élèves, en grande majorité noirs et issus de milieux défavorisés découvrent une nouvelle façon d'apprendre. Des cancre invétérés se passionnent maintenant pour la classe...

Même si l'on était enclin à croire aux miracles et à penser que de telles méthodes puissent avoir les vertus qu'on leur prête et l'efficacité qu'on leur attribue, qu'il s'agisse de la “ pédagogie différenciée ” de Meirieu, ou de la méthode “ hands on ” de Léon Lederman qu'il s'agirait d'expérimenter en France grâce aux efforts de Georges Charpak⁷⁸, il est nécessaire de se demander **en quoi consisterait une telle efficacité**. Il s'agit toujours pour Meirieu, pour Lederman, pour Charpak, et bien entendu, pour Allègre, de mettre en oeuvre une “ **pédagogie du concret** ”, voire “ de bouts de ficelle ”, vieux couplet, et de vanter les vertus de la “ pédagogie du jeu ”, vieux refrain déjà dénoncé par Hegel, puis par Alain :

⁷⁶ On comprend mieux que Meirieu cherche à tout prix une confirmation à cet ennui dans le questionnaire adressé aux lycéens. C'est à cette condition qu'il pourra sortir de son chapeau l'école nouvelle dans laquelle il fait bon vivre. Gageons que les jeux sont déjà faits : *L'école, mode d'emploi* date de 1985.

⁷⁷ *L'Express*, n° 2389, du 22 au 28 février 1996.

⁷⁸ L'article date de février 1996. En janvier 1998, les questions posées aux lycéens, aux enseignants et aux établissements s'inspirent très évidemment des présupposés de cette prétendue méthode et de ses prétendus succès. Claude Allègre apparaît bien, dans les ouvrages qu'il a commis sur la question, comme le compagnon ou l'héritier des Lederman, Charpak et Cie. Il y a cependant un problème, et non des moindres lorsqu'on prétend se soumettre aux exigences de la méthode scientifique : personne n'a eu connaissance de ces expériences (?), et les destinataires de cette grande consultation (?) n'ont pas eu connaissance des protocoles expérimentaux qui auraient dû les gouverner !

Les “ sciences de l’éducation ”, ou l’imposture pédagogique

Je n’ai pas beaucoup confiance dans ces (...) inventions au moyen desquelles on veut instruire en amusant. (...) Vous ne pouvez faire goûter à l’enfant les sciences et les arts comme on goûte les fruits confits. L’homme se forme par la peine, ses vrais plaisirs il doit les gagner, il doit les mériter. Il doit donner avant de recevoir. C’est la loi !⁷⁹

C’est un bien vieux débat, que les maîtres de l’école publique ont depuis longtemps tranché, au grand dam des pédagogues qui veulent faire les “ amuseurs ”, métier dont Alain rappelait qu’il était certes recherché et bien payé, mais “ secrètement méprisé ”. Pourquoi donc y revenir, et que s’agit-il alors de faire passer ?

On voit bien que *l’école détestée par Meirieu*, c’est une école où l’on travaille, où l’on demande aux enfants de la peine et des efforts. On n’arguera pas ici des souvenirs que Meirieu pourrait avoir conservés de sa propre scolarité ; il faudra trouver une autre raison pour expliquer qu’une telle vieillerie soit ici invoquée comme l’idée appelée à révolutionner la pédagogie⁸⁰. Il faudra voir que la pensée de Meirieu, ainsi que des courants pédagogiques dont il se réclame depuis plus de vingt ans imprégnés par les postulats de la “ pédagogie par objectifs ”, ce que Meirieu reconnaît d’ailleurs. Dans sa classe modèle, en effet, le maître, après s’être rendu auprès des différents groupes, indique que “ le prochain cours sera consacré à un contrôle d’expression écrite qui sera noté à partir de trois critères : la correction de la phrase, l’orthographe et la structure du récit ”, et rappelle que “ chacun de ces points est *détaillé sur la fiche d’objectifs du mois* ”. Une telle fiche d’objectifs, dont Meirieu donne un exemple, est d’autant plus indispensable qu’elle fixe un “ plan de travail individuel ” pour chaque élève.⁸¹

Il faut avoir élaboré un programme d’objectifs qui, étant communiqué aux élèves, constitue le fil directeur du travail ; c’est à lui que l’on se repère, c’est à lui que l’on réfère ses activités ; c’est lui qui indique les dates et les contenus des évaluations. De plus, ce programme général doit être négocié avec chacun...⁸²

On voit à quel point la “ pédagogie différenciée ” est solidaire de la “ pédagogie par objectifs ”, et à quel point elle en dépend. Elle pourra se réclamer, comme dans *L’école, mode d’emploi*, d’autres courants pédagogiques, mais cela ne change rien : ces courants sont eux-mêmes subvertis par la démarche des objectifs, ou quand ils ne le sont pas, on fait mine de ne pas le voir ! Il faut rappeler à quel point la “ pédagogie différenciée ” est faite de pièces et de morceaux disparates, et que c’est à la faveur de ce bricolage qu’elle peut à la fois s’autoriser de Freinet et du béhaviorisme, de Summerhill et de Piaget, etc...

Contrairement à ce que prétend Meirieu, les enseignants qui se dressent aujourd’hui comme hier contre le “ pédagogisme ” ne sont pas inféodés à une école “ ringarde ” et “ immobile ”⁸³, mais outre leur attachement à *l’école laïque et républicaine*, ils expriment une exigence de rigueur et de cohérence qui leur interdit d’accepter comme *science* une *juxtaposition d’influences hétéroclites et contradictoires*.

Il serait bien naïf de se laisser abuser par les dénégations de Philippe Meirieu, et son plaidoyer, aussi pathétique qu’ambigu, en faveur d’un quelconque humanisme éducatif⁸⁴. Puisque l’actualité la plus récente a placé ce personnage sur le devant de la scène, il devient légitime de penser que ce sont les orientations pédagogiques pour lesquelles il milite depuis des années qu’il va maintenant s’employer à imposer, dès lors qu’il en a les moyens politiques. et que c’est cette tâche qui lui a été officiellement confiée par Claude Allègre. Il faut alors bien savoir que :

* lorsque qu’il dénonce les limites d’un béhaviorisme étroit et lorsqu’il prétend s’en évader, il n’est pas crédible,

⁷⁹ Alain, *Propos sur l’éducation*.

⁸⁰ Il ne suffira pas non plus de dire que Meirieu n’est pas le seul à s’être engagé dans cette voie : il partage en effet ce point de vue avec bon nombre de “ militants ” de la “ pédagogie active ” et d’adeptes de la “ pédagogie nouvelle ” dont on remarquera simplement qu’elle est ainsi désignée depuis plusieurs décennies, ce qui commence à faire date !

⁸¹ Philippe Meirieu, *L’école, mode d’emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, E.S.F, p 136 et 137.

⁸² *Ibid.*, p 138.

⁸³ Que valent d’ailleurs de tels arguments : on a vu avec quelle facilité on pouvait les renvoyer aux envoyeurs. Qui prendra la responsabilité, en les employant, de faire de la question de l’école un simple effet de mode ?

⁸⁴ *Op.cit.*, p 170.

- * ses expressions d'objectifs conceptuels, d'objectifs procéduraux, d'objectifs noyaux, d'objectifs du “ troisième type ”, et autres, manquent pour le moins de clarté, de rigueur, de pertinence, bref de crédibilité,
- * l'argument selon lequel la “ pédagogie différenciée ” pourrait arbitrer les “ différends ” entre les courants antagonistes de la pédagogie actuelle est une imposture,
- * l'argument selon lequel la “ pédagogie différenciée ” aurait vocation à contrer un “ expérimentalisme positiviste incapable de faire la lumière sur ses propres présupposés ” n'est pas moins trompeur,

bref, que lorsque Philippe Meirieu en appelle au “ **pouvoir des élèves pour lutter contre la passivité de leurs maîtres**”⁸⁵, il montre à quel point il a coutume d'associer démagogie à l'adresse des élèves, et mépris à l'égard de leurs maîtres. Il n'est pas étonnant que Monsieur Allègre, dans ses provocations, cède à ce double penchant.

VII. Etat d'urgence.

Philippe Meirieu n'est pas sorti du néant : il a un passé et des projets, il oeuvre depuis quelque temps déjà dans le monde des “ sciences de l'éducation ” et de la formation des maîtres ; ses conceptions pédagogiques et ses idées sur l'école ont la faveur aussi bien de François Bayrou que de Claude Allègre, puisqu'il a été le conseiller de l'un et de l'autre, et c'est maintenant directement qu'il est appelé à mettre ses idées en pratique et à les inscrire dans une transformation radicale de l'école. Les grandes manœuvres ont déjà commencé : vaste opération médiatique dans la presse, à la radio, à la télévision. Le public est informé de la “ consultation ” qui, des élèves aux enseignants et aux chefs d'établissement, est censée répondre à la question : “ Quels savoirs enseigner dans les lycées ? ”. Dans le même temps, les instituteurs, professeurs et directeurs d'école sont invités à se prononcer sur les rythmes scolaires, et de se soumettre aux avis prétendument irrécusables des “ chronobiologistes ”, alors que le “ nouveau contrat pour l'école ” de François Bayrou continue de s'appliquer dans les collèges. Depuis la nomination à l'Education nationale du Ministre Claude Allègre, les mesures pleuvent sur l'école, qui conspirent à la briser, s'ajoutant à d'autres plus anciennes, qui avaient préparé le terrain : mise en cause des statuts de la fonction publique, “ déconcentration ” du mouvement des professeurs, mise en cause des diplômes nationaux et en particulier du baccalauréat. On n'en finit plus de faire la liste des mauvais coups portés à l'école. Dans cette situation, on ne saurait invoquer l'ignorance, qui n'est jamais qu'une piètre excuse, pour ne rien faire et baisser les bras ! Il serait tout aussi condamnable de chanter les vertus de l'adaptation, comme de s'y résigner, sous prétexte que nous n'aurions pas le choix.⁸⁶

La mobilisation est aussi **nécessaire** qu'elle est devenue **urgente**. Il suffit pour s'en convaincre, outre le train des mesures évoquées, de comparer l'école publique et laïque que s'est donnée la République et les modèles auxquels on prétend la conformer. Il s'agit d'examiner les présupposés sur lesquels reposent les conceptions pédagogiques que l'on prétend appliquer à l'école et leur origine. Il s'agit d'examiner les enjeux pour opposer un non massif à cette imposture !

Dans un article qu'il consacre aux “ sciences de l'éducation ”, Jacques Muglioni⁸⁷ observe :

la “ pédagogie par objectifs ”, apport principal des “ sciences de l'éducation ”, repose sur une psychologie du comportement qui a pris ses modèles dans la psychologie animale. La psychologie du comportement se présente comme une “ psychologie de réaction ”, le comportement se définissant comme réponse (ou réaction) à une situation donnée,

⁸⁵ *Ibid.*, p 171.

⁸⁶ “Le monde a changé, nous changeons avec lui”,... “Il faut bien s'adapter”. Ne nous laissons pas duper par cette rhétorique du changement qu'emballe l'analphabétisme informatisé, qui n'est que pédagogie du conditionnement. Le terrorisme du nouveau vise trop souvent à paralyser toute remise en perspective, à dissuader toute réflexion personnelle comme rétrograde et sous-informée.” Régis Debray, Que vive la République, Points, p 210.

⁸⁷ Doyen de l'inspection générale de philosophie de 1971 à 1983, L'école ou le loisir de penser, Editions du C.N.D.P, p 170.

(...) dans ces conditions, l'homme est traité comme un outil. On comprend l'origine historique de cette conception instrumentaliste de l'homme, si l'on s'avise que le behaviorisme est contemporain du taylorisme.

Jacques Muglioni fait encore cette remarque que “ l'absence délibérée de référence philosophique est en réalité le signe d'un **dogmatisme redoutable** ”. Le dogmatisme des adeptes de cette pédagogie, Monsieur Meirieu en particulier, va en effet de pair avec la haine de la philosophie affichée par Monsieur Allègre : il reconnaît pudiquement son absence de goût pour la philosophie, ainsi que son manque de compétence dans cette discipline, sans d'ailleurs le regretter plus que cela, mais il désigne, dans un de ses livres, les trois grands coupables de ce qu'il tient pour l'état lamentable de l'enseignement en France : Platon, Descartes, Auguste Comte⁸⁸ ! Aucun de ces philosophes ne donnant, il s'en faut de beaucoup, l'exemple du dogmatisme, c'est à Messieurs Meirieu et Allègre qu'il faudra poser cette question : au nom de quoi prétend-on imposer un dogme, et transformer l'école en son nom ? Est-ce supportable lorsqu'on aperçoit les options qui le soutiennent ?

- * La psychologie comportementaliste est **imposée** comme une vérité indiscutable, placée au delà de tout examen et de toute critique.
- * L'éducation n'est plus considérée comme l'acte culturel par excellence, par lequel une génération transmet ses savoirs à la suivante et par lequel l'adulte institue l'enfant dans l'ordre de l'humanité. Au lieu de cela, la pédagogie n'est plus qu'une application de la psychologie “ scientifique ” qui trouve son modèle dans la psychologie animale, c'est-à-dire une branche de l'éthologie.

Ce n'est qu'en évacuant la question du **sens** et en se représentant l'intelligence humaine sur le modèle purement déterministe et mécaniste de “ l'intelligence animale ” qu'on peut envisager de soumettre l'être humain à un dressage. À partir de là, toutes les confusions et tous les égarements sont possibles et prévisibles, relayés par l'idéologie scientiste à la mode : la société humaine est décrite sur le modèle des sociétés d'insectes et peuvent alors être régies par les lois naturelles du marché et les mécanismes inamovibles de l'évolution ; la conduite humaine est identifiée à un comportement directement dicté par un système de stimuli-réponses trivial ou sophistiqué (peu importe), qu'il est possible d'orienter en fonction de besoins déterminés⁸⁹. L'éducation, déchargée de tout sens à transmettre, peut alors conditionner tout à loisir (...).

L'exclusion des savoirs à laquelle procèdent ces “ pédagogies ”, au profit des “ méthodes ”, a pour conséquence inévitable l'escamotage des contenus culturels et de ce fait la dévalorisation de l'idée-même de culture. Il n'y a plus rien à apprendre, il suffirait “ d'apprendre à apprendre ”. La formule a fait florès, à tel point que tous ceux qui se piquent d'éducation se croient tenus de l'employer ! En fait, elle n'a guère de sens que par défaut ; apprendre à apprendre, faute d'apprendre quelque chose, apprendre des méthodes à défaut de contenus ou, comme on dit encore, “ faire de la méthodologie ”, à quoi l'on prétend réduire la pédagogie (...).

On doit de la même manière s'interroger sur ces mots d'ordre “ très actuels ” de pluri-disciplinarité, ou d'inter-disciplinarité (si possible transversale) et sur ce qu'ils recouvrent. Le simple attachement à une discipline d'enseignement devrait déjà rendre méfiant : pluri ou inter-disciplinarité, peut-être, à condition qu'elles ne portent pas atteinte aux disciplines entre lesquelles elles sont censées établir des liens. Ce serait un comble si ces approches aboutissaient à un néant disciplinaire, et à un néant culturel. Or, il faut bien constater que, le plus souvent, l'approche pluri-disciplinaire s'oppose conflictuellement à l'approche disciplinaire, et que la recherche de “ compétences transversales ” fait peu de cas des disciplines et des savoirs qu'elles permettent d'acquérir. (...)

⁸⁸ Le titre du livre de Monsieur Allègre, dans lequel il fait l'apologie d'une certaine science, ou d'une certaine idée de la science, est tout à fait significatif : *La défaite de Platon*.

⁸⁹ J. Muglioni faisait remarquer que le behaviorisme était contemporain du taylorisme, on peut tout aussi bien dire que cette manière de concevoir l'homme et la société est en parfait accord avec les théories économiques libérales, que l'éducation qui s'en inspire sert parfaitement la mondialisation libérale et que les intérêts “ déterminés ” ne sont autres que ceux du marché.

Si l'école de Jules Ferry ne semble guère prisee par Claude Allègre, coupable à son sens d'obsolescence et d'inadaptation au monde moderne, et si l'enseignement français souffre, notamment à cause de Platon, Descartes et Comte, d'une trop grande abstraction, le modèle de choix de Claude Allègre se situe, à n'en pas douter, outre Atlantique, aux U.S.A, pays de la science et des technologies triomphantes. L'Anglais n'aurait-il pas cessé, selon notre Ministre, d'être une langue étrangère ? Or, la “ pédagogie par objectifs ” est apparue aux U.S.A et s'est épanouie sur un vide culturel effrayant. Puisque c'est cette école-là qui est supposée nous fournir un modèle pour l'école de demain, voyons au moins ce qu'elle est, et considérons cette question qui est, là bas, d'une brûlante actualité : “ Pourquoi le petit John ne sait-il pas lire ? ” ou, d'une manière plus large, comme le note Hannah Arendt : “ Pourquoi le niveau scolaire de l'école américaine moyenne reste tellement en dessous du niveau moyen actuel de tous les pays d'Europe ? ” Les articles d'Hannah Arendt, réunis dans l'ouvrage intitulé *La crise de la culture*, ont été écrits entre 1954 et 1968. Il faut avouer que, depuis, ce n'est plus seulement le petit John qui a des difficultés avec la lecture, mais aussi le petit Jean et on peut penser que des causes analogues produisent des effets identiques. Or, Hannah Arendt énonce les causes qui, selon elle, ont eu aux Etats Unis de si déplorable effets : parmi ces causes, deux retiendront particulièrement l'attention :

Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner...n'importe quoi. Sa formation lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier. (...) En outre, au cours des récentes décennies, cela a conduit à négliger complètement la formation des professeurs dans leur propre discipline, surtout dans les écoles secondaires. Puisque le professeur n'a pas besoin de connaître sa propre discipline, il arrive fréquemment qu'il en sait à peine plus que ses élèves.⁹⁰

C'est donc un constat. L'on y retrouve les traits et les présupposés caractéristiques des “ sciences de l'éducation ” et des technologies éducatives : l'influence de la psychologie moderne, (essentiellement la psychologie comportementale et le béhaviorisme) et l'influence des doctrines pragmatiques, qui imprègnent tous les courants de pensée dans les pays anglo-saxons. On a pu dire à ce sujet que le pragmatisme était à l'Amérique ce que Descartes était à la France : on voit quel camp Claude Allègre a choisi !

Les technologies pédagogiques sont encore dénoncées par Hannah Arendt comme un prétexte pour “ s'affranchir de la matière à enseigner ”. C'est bien ce que prônent les “ sciences de l'éducation ”, et ce n'est qu'au prix d'un tel artifice qu'elles se font admettre comme sciences.

Hannah Arendt invoque une autre raison qui montre bien que l'on se dispose à imposer ici ce qui a eu des conséquences catastrophiques et un rôle pernicieux dans la “ crise de la culture ” outre Atlantique :

*L'idée qui a trouvé son expression conceptuelle systématique dans le pragmatisme est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce que l'on a fait soi-même ; sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : **substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre.**⁹¹*

Et Hannah Arendt montre très clairement que tous ces effets, liés et solidaires, résultent bien de la même démarche, et de la même “ philosophie implicite ” :

S'il n'était pas considéré comme très important que le professeur domine sa discipline, c'est qu'on voulait l'obliger à conserver l'habitude d'apprendre pour qu'il ne transmette pas un “ savoir mort ”, comme on dit, mais qu'au contraire il ne cesse de montrer comment ce savoir s'acquiert.⁹²

Cette intention qui, selon Hannah Arendt, n'est pas pour rien dans la genèse de la “ crise de l'éducation aux U.S.A. ”, se traduit aujourd'hui en France, dans les I.U.F.M. (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), par une véritable **haine de la culture**, ce qui est tout de même inquiétant dans

⁹⁰ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, p 234.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² *Ibid.*

une instance qui a en charge la formation des enseignants. Le professeur est invité à n’en savoir pas trop, pas beaucoup plus que les élèves, afin que puisse s’instaurer entre eux et lui un échange égalitaire, prétendument formateur pour tous !! Hannah Arendt indique encore :

L’intention avouée n’était pas d’enseigner un savoir, mais d’inculquer un savoir-faire ; le résultat fut une sorte de transformation des collègues d’enseignement général en instituts professionnels, qui ont remporté autant de succès quand il s’est agi d’apprendre à conduire une voiture, à taper à la machine ou à bien se comporter en société et à être populaire, qu’ils ont récolté d’échecs quand il s’est agi d’inculquer aux enfants les connaissances requises par un programme normal.⁹³

On retrouve la trop célèbre trilogie “ savoirs, savoir-faire, savoir-être ”, et l’on vérifie, une fois de plus, que cette séparation entre les trois termes joue toujours en **défaveur des savoirs**, toujours sacrifiés dans cette affaire, au profit des deux autres termes.

Ce qu’il importe de voir aujourd’hui, c’est que de telles conceptions ont déjà été appliquées là-bas, et ont déjà produit leurs effets, et c’est à la lumière de ces conséquences calamiteuses qu’Hannah Arendt juge de leur inadéquation foncière.

Il nous reste donc à nous poser la question essentielle : de quel droit nous impose-t-on une réforme qui a fait ailleurs la preuve de son inanité. Qui est le plus coupable : celui qui forme l’idée d’une telle entreprise, celui qui la met en oeuvre, celui qui se montre incapable de tirer la leçon de l’échec des autres, celui qui consent et se soumet, par ignorance ou par lâcheté ? De quel droit, et sous quelles pressions s’emploie-t-on, plus que jamais aujourd’hui, à organiser la destruction de l’école ?

C’est peu dire qu’il y a urgence ! La défense de l’école, dès lors qu’elle n’est plus assurée par ceux qui en ont la charge et qui s’évertuent au contraire à la briser, revient à chaque enseignant qui devient, bien malgré lui, l’ultime rempart.

Bernard Berthelot

⁹³ *Ibid.*, p 234, 235.