

Quand les idéologies de l'inégalité avancent masquées

Interview de Christine PASSERIEUX par Claire BENVENISTE

La lutte contre l'échec scolaire et le creusement des inégalités a été affiché comme la priorité de la Refondation, le "Tous capables" est inscrit dans la Loi, un travail intéressant est mené sur l'Education Prioritaire... Peut-on dire que les mentalités évoluent ?

La période est faite de contradictions. Le travail de fond mené depuis des années par des scientifiques, des pédagogues, des politiques, des institutionnels a permis de vraies ruptures qu'il s'agisse des programmes ; du socle de connaissances, compétences et culture ; de l'éducation prioritaire ; de la loi d'orientation de 2013 qui affirme la capacité de tous à apprendre et progresser. Cette étape d'inscription dans la loi, dans les textes programmatiques est une conquête, elle est nécessaire mais non suffisante tant que les conditions de sa mise en œuvre ne sont pas réunies. Et ce n'est sans doute pas un hasard si l'on assiste à une remontée très forte des idéologies les plus réactionnaires dans tous les milieux, largement promues par les médias, voire certains chercheurs ou spécialistes autoproclamés. Les clivages fondamentaux demeurent, voire s'intensifient dans un contexte socio-économique et culturel délétère.

La bataille du « Tous capables » est loin d'être achevée, comme celle de l'égalité d'accès aux savoirs qui en découle. La pédagogie est remise sur le devant de la scène, mais souvent réduite à des dispositifs, des « bonnes » méthodes ou encore des affects d'où sont évacués et la réflexion sur la nature des difficultés des élèves et la conception du savoir.

Quels sont les nouveaux habillages idéologiques dont tu parles ?

Les termes de dons ou de handicap socioculturel ne sont plus politiquement corrects. Alors on les « habille » pour mieux continuer à naturaliser ce qui relève de constructions socio-historiques multiples et complexes, avec la promotion de

certaines résultats des neurosciences parallèlement à la disqualification des sciences humaines. C'est au nom de « la science, la vraie » (de Robien en 2006 qui qualifiait les recherches en éducation de « curieuses sciences souvent mêlées de forts a priori idéologiques ») que sont assésés des discours fort peu argumentés, qui visent à affirmer que tout se passerait dans le cerveau et que le développement serait un fait uniquement biologique !

L'habileté politique consiste à s'appuyer sur des éléments concrets, largement reconnus (creusement des écarts entre élèves, ennui à l'école, perte de confiance en soi, difficultés grandissantes à enseigner...) pour mieux faire accepter les « solutions » prônées.

Le recours au « bon sens », à la justice, à l'estime de soi et au bonheur (chacun peut s'épanouir, à son rythme, dans le respect de son intelligence singulière, afin d'être heureux³) se conjugue avec l'affirmation de la nouveauté, qui comme la modernité est un mot courant de la novlangue utilisé pour évacuer la question sociale.

Tu es régulièrement invitée par des institutions (éducation nationale, syndicats, associations) sur le thème de la bienveillance. Pourquoi cette préconisation récente à "être bienveillant" avec les élèves/les enfants attire-t-elle ton attention ?

C'est un autre habillage. Faire preuve de bienveillance signifie étymologiquement vouloir du bien à autrui, faire preuve de bonté. La morale est convoquée pour mieux évacuer la question politique, celle de l'égalité. Ce terme a depuis 2012 envahi le monde de l'éducation après celui de l'entreprise (gouvernance bienveillante ; gestion relationnelle bienveillante : beaux oxymores !). Comment parler de bienveillance dans des classes surchargées, avec des maîtres pas ou peu formés ? (quand il y en a un).

Ce terme évoque pour moi ce qu'Eric Hazan nommait « l'essorage sémantique »² qui remplace le vocabulaire de la lutte contre l'injustice

1 C. Gueguen, *Pour une enfance heureuse*, Laffont, 2014 (mais qui peut décider du bonheur de l'autre ? !).

2 Eric Hazan, *LQR. La propagande du quotidien*, Raisons d'agir, 2006.

et les inégalités par celui de la compassion humanitaire. La solution serait l'adoption de bonnes conduites qui reposeraient donc sur les enseignants. Que le terme soit associé à exigence ne change rien à l'affaire. Plutôt que du charisme individuel des enseignants, les élèves ont besoin de professionnels formés ; plutôt que d'être dans une position de dominés (la bienveillance comme la tolérance relèvent de choix individuels) ils ont tous droit aux apprentissages.

La promotion de la bienveillance, sous une apparente évidence, est un piège idéologique. Les neurosciences affectives, la théorie des intelligences multiples sont d'autres illustrations d'une idéologie, au sens propre réactionnaire, quand elle évacue la question sociale et culturelle, naturalise et essentialise le développement.

Peux-tu en dire plus sur ces idéologies ? Qui utilise ces termes ? Pour leur faire dire quoi ?

Les neurosciences affectives, nées aux États-Unis il y a un peu moins de 20 ans, s'inscrivent dans la continuité des travaux sur le cerveau triunique (dont le fameux cerveau primaire ou reptilien) qui sous prétexte d'analyse des mécanismes neurologiques de nos émotions réduisent celles-ci à du biologique³. Quant aux intelligences multiples, également à la mode, elles sont un retour manifeste de l'idéologie des dons.

La notion même d'intelligences multiples repose sur un découpage du cerveau en zones où seraient étroitement localisées certaines fonctions⁴. Or depuis les années 80 les recherches mettent en évidence que « des tâches complexes comme la lecture, le calcul, la production et la reconnaissance de mots du langage oral sont menées par une multiplicité de centres spécialisés⁵, reliés entre eux pour former des réseaux qui s'étendent à travers les deux hémisphères ».

H. Gardner définit 8 intelligences, qui sont des différences cognitives à prendre en compte car l'hétérogénéité est intéressante (là aussi le discours est séducteur). Mais il dit aussi : « Si j'avais parlé de différents talents, ma théorie n'aurait pas un impact aussi fort, car nous savons tous que nous avons différents talents. J'ai utilisé le mot intelligence délibérément, comme une façon stimulante de poser la question suivante : pourquoi appeler intelligent quelqu'un qui est doué pour les chiffres, et utiliser un autre terme pour quelqu'un qui serait meilleur dans le traitement d'informations spatiales ou plus efficace dans les relations avec les autres ? »⁶

Sous couvert de tolérance et de relativisme salvateur, c'est un retour au discours sur la réussite de chacun selon ses aptitudes et talents propres, innés.

Nous remarquons également un engouement actuellement pour la pédagogie Montessori. L'analyses-tu de la même manière ?

La pédagogie Montessori a une longue histoire dont il ne s'agit pas de nier certains apports à resituer historiquement. Ses outils sont actuellement très répandus dans les classes et envahissent littéralement le marché. Aussi intéressants que puissent être ces matériels, il serait dommageable de ne pas revenir sur les conceptions qui les sous-tendent, sauf à penser que l'on peut isoler pratiques, supports d'apprentissages, théories des apprentissages et valeurs.

Montessori, développe sa méthode dès 1907 qu'elle présente comme une éducation scientifique. Cette méthode s'inscrit dans un corpus conceptuel peu connu à ce jour y compris par les utilisateurs de ces outils. « *C'est l'activité manuelle, avec un but pratique, qui aide à la mise en place d'un ordre interne* ». Ou encore : « *L'origine du développement réside dans l'âme. L'enfant ne grandit pas parce qu'il se nourrit, parce qu'il respire, parce qu'il vit dans des conditions climatiques appropriées, il grandit parce que la vie potentielle en lui s'épanouit, devient réalité, parce que l'embryon fécond qui est à l'origine de sa vie continue son développement conformément à son programme biologique héréditaire* »⁷. Elle ajoute que toute intervention intempestive de l'adulte « *peut anéantir ce plan ou en compromettre sa réalisation* » et écrit à propos de l'enseignant que « *ses meilleurs atouts sont des vertus et non des paroles* ».

Il ne s'agit pas d'enseigner (au sens de transmettre) mais bien de laisser chaque enfant réaliser son plan naturel de développement. Le « aide-moi à le faire moi-même » au cœur de la pédagogie Montessori ne repose donc pas sur un questionnement sur les modalités de l'aide à apporter aux élèves pour qu'ils apprennent à s'en passer, mais sur une conception naturalisante du développement, où les savoirs sont abordés par les enfants, individuellement, lorsqu'ils sont prêts.

Cette vision des apprentissages scolaires est non seulement datée mais surtout socialement ségrégative. Comme le montrent, plus d'un siècle plus tard, les connaissances en matière de psychologie, de sociologie, de sciences de l'éducation et de pédagogie.

³ « L'émotion c'est biologique ». C. Gueguen, conférence « Les neurosciences et le développement de l'enfant », Canopé Poitiers, 2015

⁴ « Le cerveau ne traite pas tout ... dans la même zone » Gardner, *Cahiers pédagogiques*, n° 437, mars 2005.

⁵ Elena Pasquinelli, *Mon cerveau, ce héros, mythes et réalités*, Le Pommier, 2015, p. 107.

⁶ Howard Gardner, *Cahiers pédagogiques*, op. cit.

⁷ Maria Montessori, *Pédagogie scientifique, Tome 1, La maison des enfants*, Desclée de Brouwer, 1958.

Les terrains de convergence entre tous ces discours sont largement relayés dans les médias par C. Alvarez, venue dit-elle pour infiltrer le système et non pour enseigner, et bénéficiant sous la présidence de N. Sarkozy de moyens inédits dans l'éducation nationale pour mener à bien une « *expérience révolutionnaire*⁸ » validée par S. Dehaene.

Pour C. Alvarez, « *les intuitions visionnaires de M. Montessori ont été confirmées par les découvertes récentes de la science* ». Son credo, « *chercher le trésor caché de l'être humain, pour qu'enfin chacun puisse révéler ses pleins potentiels... Mettre en lumière les contours d'un cadre pédagogique de base, naturel et universel* ».

Nous sommes loin d'une démarche scientifique ou pédagogique solide mais une partie de la presse s'enthousiasme : « *les enfants savent lire à 5 ans (parfois avant), maîtrisent le sens des quatre opérations, comptent jusqu'à 1 000 et même au-delà...* »⁹.

Cela en dit long sur les conceptions sous-jacentes du savoir lire (déchiffrer ne suffit pas à savoir lire) et du savoir compter (qui n'est pas compter jusqu'à).

En quoi cela pose-t-il problème que des neuroscientifiques investissent le terrain des préconisations pédagogiques ?

C'est une offensive idéologique qui est menée :

- Une vision innéiste du développement balaie des années de recherches concordantes concernant par exemple la plasticité du cerveau : « *Tout se passe dans l'enfance* »

- La posture d'autorité est une instrumentalisation de la science pour promouvoir une idéologie qui ne dit pas son nom : « Les recherches disent ce qui est nécessaire au bon développement de l'humain¹⁰ »

- Des conceptions idéologiquement totalisantes et dogmatiques nous indiquent 'le bon chemin', tout en évacuant les travaux convergents en sociologie et sciences de l'éducation : « *C'est l'enfance qui construit l'être humain dans le bon sens ou dans le mauvais sens* »

- L'absence de rigueur est peu compatible avec une éthique scientifique. Ainsi l'utilisation de l'imagerie cérébrale comme « preuve » alors qu'il ne s'agit en rien de « photos du cerveau », car écrit Elena Pasquinelli¹¹ « *sous une fausse impression de facilité, de visibilité, d'accessibilité, se cachent des techniques et des procédés d'analyse des données parmi les plus complexes dans le cadre de la recherche sur le cerveau* ». Catherine Vidal¹² écrit : « *l'IRM donne un cliché instantané de l'état du cerveau d'une personne à un moment donné*

mais n'apporte pas de connaissances sur son histoire, ses motivations ou son devenir »

- L'indigence de la pensée confond opinion et raison : « *Face aux événements que nous avons vécus nous savons pourquoi ces personnes-là deviennent des terroristes. On le sait pourquoi. C'est dû à l'enfance*¹³ »

- Les savoirs et les conditions socio-historiques de leur naissance et leur développement sont évacués dans une étrange conception de l'histoire des hommes : « *l'école n'est pas que la transmission des savoirs, c'est aussi la formation des êtres humains* ». Comment opposer construction des savoirs et genèse de l'humanité ?

Ces discours sont construits sur l'articulation entre un grand vide théorique (« *L'amour et l'encouragement sont des catalyseurs pour l'apprentissage* »¹⁴), et un pilonnage idéologique qui ne s'annonce jamais comme tel : il s'agit de construire la pédagogie « autour des grandes lois naturelles d'apprentissage, révélées par les neurosciences, afin d'aider l'école à évoluer¹⁵ ». Pour exemple, alors que les élèves des classes expérimentales qu'il avait sélectionnées ne lisaient pas mieux que ceux des autres classes, Dehaene affirme : « *La science de la lecture est solide : les principes pédagogiques qui en découlent sont aujourd'hui bien connus ; seule leur mise en application dans les classes demande encore un effort important*¹⁶ ». Il lui reste alors à « *réviser et simplifier les manuels afin de focaliser tous les efforts et l'attention de l'enfant sur le décodage et la compréhension des mots*¹⁷ ».

L'idéologie sous-jacente est toujours celle d'un déterminisme biologique de nos aptitudes, nos émotions, nos valeurs, qui seraient câblées dans le cerveau et immuables. Dans cette vision, les comportements "hors normes" des enfants ou des adultes peuvent très vite devenir des anomalies que l'IRM permettrait de détecter, pour ensuite les corriger. Stanislas Morel a montré comment s'est imposée au fil des ans la médicalisation de l'échec scolaire¹⁸.

Arrives-tu à expliquer l'engouement des enseignants pour ces expérimentations, ces invitations à la bienveillance, ces fausses théories que sont les intelligences multiples ou les neurosciences affectives... Nous sommes dans une période d'incompréhension, de doutes, d'interrogations où le métier se trouve « empêché », comme le montre Yves Clot, par des injonctions contradictoires, des conditions aggravées de son exercice, alors que les

8 Télérama, n° 3448, février 2016

9 <http://www.lemonde.fr/festival/article/2014/09/04/ce-line-alvarez-une-institut-revolutionnaire>

10 Gueguen, conférence citée.

11 Elena Pasquinelli, op cit, p 101

12 Catherine Vidal, *La plasticité cérébrale, clef des apprentissages*, Carnets Rouges, n°3, mai 2015.

13 Gueguen, Conférence citée.

14 C. Alvarez, colloque européen de la Fondation P&V, 8 mai 2015.

15 C. Alvarez, Télérama, op cit.

16 Stanislas Dehaene, (dir.) *Apprendre à lire, Des sciences cognitives à la salle de classe*, p 116, Odile Jacob, 2011.

17 Stanislas Dehaene, op cit, p 117.

18 Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, 2014.

classes populaires et les classes moyennes sont précarisées. Les formes choisies dans la diffusion des discours conjuguent des formules récurrentes comme la science nous dit, la science nous explique, les recherches montrent..., associées à l'instrumentalisation de l'imagerie cérébrale. LA science affirme et nous montre les neurones de la lecture, l'aire de la jalousie, les différences de cerveau entre hommes et femmes.

Elena Pasquinelli explique que les mythes sur les pouvoirs du cerveau sont anciens et rassurent (enfin du tangible, de l'indiscutable). Le monde se complexifie, et alors que les savoirs sont assimilés à des connaissances ou des informations il est de plus en plus difficile d'affronter la complexité. Les explications sont désormais simples, un symptôme, une cause qui étant localisée dans le cerveau permet une déculpabilisation quand il est si violent de se croire impuissant face aux difficultés de ses élèves.

La préconisation de « bonnes pratiques » permet d'éviter les sujets qui fâchent et en particulier une vraie réflexion sur les liens de corrélation entre inégalités sociales et échec scolaire. Et si les pratiques sont « bonnes », si les enseignants sont bienveillants et travaillent à restaurer l'estime des élèves et leur épanouissement, vers qui se retourner si l'échec perdure, si ce n'est vers les « coupables », les enfants et leurs parents !

Cet engouement est aussi dû à un effet balancier, après des programmes de 2008 qui prônaient une conception mécaniste et techniciste des apprentissages, alors que l'absence de formation laisse les enseignants démunis.

Quels outils intellectuels, quelles idées, quelles ressources politiques (au sens large), quelles cordes avons-nous à notre arc pour combattre ces idéologies aujourd'hui ?

Il semble urgent de rétablir de la réflexion quand la simplification est de règle (si l'amour ou la bienveillance permettent d'éradiquer l'échec scolaire on ne peut que conclure que les enseignants sont massivement d'abominables sadiques !) ; de se méfier du sensationnel (il est beaucoup question de révolution à propos de ces « innovations »). Mystification et mythification empêchent l'accès à la connaissance. Faut-il rappeler la convergence



des données de la recherche concernant les relations inséparables de l'inné et de l'acquis : « l'inné apporte la capacité de câblage entre les neurones, l'acquis permet la réalisation effective de ce câblage¹⁹ ».

« Nos capacités psychiques supérieures écrit Lucien Sève²⁰ n'ont pas du tout leur origine dans le cerveau. Ainsi le lieu premier de la langue maternelle n'est pas le cerveau mais la famille et au-delà d'elle le monde social. De même pour pensée conceptuelle, calcul mental, création artistique, sens civique, et tant d'autres capacités qui ne proviennent pas du dedans biologique mais du dehors social – la pensée logique n'est pas née du cerveau mais du dialogue ».

Nous affirmons au GFEN l'existence de relations dialectiques entre valeurs, pratiques et théories. C'est pourquoi il nous faut nous interroger sur l'utilisation marchande et politique de ces idéologies qui invitent à croire plutôt que de développer un esprit critique.

Je citerai encore L. Sève pour conclure : « Et voilà pourquoi prétendre éclairer les destins scolaires par la moderne « science du cerveau » participe d'une vraie imposture idéologique : la biologisation du psychique, qui maquille en données natives auxquelles nous ne pourrions rien des effets de structures et décisions sociopolitiques par quoi d'innombrables enfants sont privés de leur droit concret à un plein développement humain »²¹. ♦

¹⁹ Catherine Vidal, *La plasticité cérébrale, des apprentissages*, Carnets rouges n°3, mai 2015.

²⁰ Lucien Sève, *Destins scolaires, sciences du cerveau et néolibéralisme*, Carnets Rouges, n°5, décembre 2015

²¹ Lucien Sève, op.cit.