

Philippe Meirieu*

Du monde objet au monde projet

20 Il faut dessiner ce que pourrait être un projet éducatif pour tendre vers la durabilité. Les arguments usuels ne sont pas satisfaisants et sont porteurs de graves dérives. Inscrire un tel projet éducatif dans une perspective large sur le monde inspirée des travaux des grands éducateurs permet de dégager des pistes pédagogiques fécondes.

Jean-Jacques Rousseau : « Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit ; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne. »

« Vivre » dans le monde est « le métier que je veux lui apprendre ». Voilà, à l'évidence, un objectif fondamental de l'éducation vers un développement durable (EDD).

Quatre justifications

On peut considérer qu'il est important d'éduquer au développement durable pour quatre raisons. D'abord parce que c'est une préoccupation contemporaine et qu'après tout, cela justifie qu'on en fasse, sinon une discipline nouvelle, du moins un objet de travail scolaire nouveau, à la manière de l'informatique. Il n'existait pas d'outils informatiques, il en existe aujourd'hui. Cela justifie d'introduire l'informatique dans l'enseignement.

Rien d'extraordinaire à cela : les disciplines scolaires ne sont ni figées ni définitives. Certaines apparaissent, d'autres disparaissent. On peut plaider, dans cette perspective, pour introduire l'EDD, car de l'avis général, elle aborde des questions qui font partie du bagage de l'honnête homme du XXI^e

siècle, des connaissances indispensables aujourd'hui.

Le deuxième type de justifications, le plus fréquent dans l'opinion, renvoie au béhaviorisme : il faut éduquer à l'environnement parce qu'il faut que, très tôt, les enfants acquièrent des réflexes ou des habitudes désormais nécessaires. Il s'agit d'inculquer ces comportements pour assurer la survie collective de l'humanité et le bien-vivre de tous les citoyens.

La troisième approche, dominante chez les enseignants, considère que l'EDD introduit, d'abord et surtout, une manière originale de penser le monde comme un système complexe constitué d'une multitude d'éléments en interaction. C'est une révolution dans la manière de penser le monde et de s'y penser : il faut apprendre à relier les éléments entre eux, montrer que l'homme est inscrit dans un ensemble et, dès lors, qu'agir sur un élément retentit sur la totalité. Cette approche systématique amène à se percevoir comme un élément solidaire d'un vaste système où tout agit sur tout et où nul n'est condamné à l'impuissance ou à la passivité.

La quatrième justification de l'EDD renvoie à sa fonction de critique sociale. Cette dimension considère que l'objectif est de faire émerger des citoyens « résistants », « débatteurs », qui n'acceptent pas qu'on pense à leur place et qui interviennent dans le débat public avec force, en particulier pour y faire prévaloir le politique sur la toute-puissance de l'économique. Cette approche vise à favoriser l'émergence d'une capacité de résistance réflexive, à susciter la volonté de lutter contre toutes les hégémonies et oppressions. Elle est

souvent étroitement articulée au mouvement de résistance à la mondialisation libérale.

Voilà donc quatre séries de justifications du bien-fondé de l'EDD, au nom de paradigmes très différents. Mais, à y regarder de près, elles ne peuvent pas véritablement « fonder » l'EDD parce que chacune est porteuse, potentiellement, de graves dérives.

Quatre dérives

Entrer dans l'EDD par l'approche encyclopédique, c'est évidemment se frotter au danger de ce que le pédagogue français Célestin Freinet (1896-1966) nommait la scolastique : un savoir purement déclaratif, formel sur les choses et le monde qui n'est utilisable, selon l'expression de Pierre Bourdieu (1930-2002), que comme moyen de se « distinguer » à l'examen ou en société, de s'exhausser au-dessus de ceux qui ne savent pas en montrant qu'on sait.

« Que serait l'homme sans l'enfant qui l'aide à s'élever ? »

Maria Montessori

Avec l'EDD comme en tout domaine, la menace prend la forme de ce que le pédagogue brésilien

Paolo Freire (1921-1997) nomme « la pédagogie bancaire » : l'élève n'apprend que pour « rendre » à son enseignant, le jour de l'examen, un savoir qui ne le concerne pas.

La pédagogie béhavioriste est sans doute nécessaire : il faut apprendre des gestes élémentaires reproductibles de manière automatique, sans besoin d'y investir la moindre énergie intellectuelle. Cet apprentissage à effectuer ces gestes sans avoir à y réfléchir à chaque instant est heureux, car sinon, nous ne pourrions plus réfléchir à rien. Il est donc légitime qu'une société « conditionne » ses enfants en leur inculquant des comportements qui garantissent sa survie, et donc la survie des individus eux-mêmes.

En même temps, il est évident que cela peut basculer dans un pur dressage et que le dressage habitue les êtres à une exécution mécanique de gestes qui finissent par abolir en eux toute possibilité de réflexion. En matière d'environnement, s'il est nécessaire de faire acquérir des réflexes élémentaires (ne pas

* Philippe Meirieu est professeur à l'Université Lyon-Lumière et vice-président de la Région Rhône-Alpes (Europe Ecologie – les Verts).



jeter ses papiers par terre, trier systématiquement les déchets, etc.), la promotion du seul dressage comportemental aboutirait à instaurer une société policière.

Les spécialistes ont longuement et très précisément travaillé la démarche systémique dans l'EDD. De très nombreux outils s'inspirent de cette méthode. Mais nous sommes toujours menacés, dès qu'on insiste de manière si importante sur la démarche, par une dissolution méthodologique de l'objet. Finalement, on ne parle plus que de la méthode par laquelle on approche l'objet, quitte à tomber parfois dans le simple plaisir de l'agencement et perdre de vue l'importance des enjeux.

La fonction critique fait aujourd'hui l'objet d'un large consensus. On ne peut que sous-

crire au projet de forger des « esprits résistants » à l'impérialisme du tout économique, au néolibéralisme galopant, à la toute-puissance des marchés financiers et des conditionnements médiatiques du « village global ». Mais est-il, pour autant, exempt de toute ambivalence ? Il y a, dans la posture de l'éducation critique, un danger éminent : le libérateur est toujours tenté de récupérer en séduction à son égard la critique qu'il entend promouvoir chez les autres.

Or, l'école est un lieu où on apprend à ne pas juger la valeur d'un énoncé à partir du statut de celui qui l'énonce... fût-il enseignant, grand émancipateur, pourfendeur de la mondialisation marchande ! Rien n'est plus contraire à l'éducation qu'une forme d'endocritinisme, fût-il légitime idéologiquement.

L'éducateur ne peut pas l'accepter. Par nature, cela est contraire à la démarche éducative.

Ainsi, si l'on en reste à ces quatre justifications, on risque d'aboutir à des apories. Raison pour laquelle il faut identifier ce que pourrait être un projet éducatif pour l'EDD. Eduquer au développement durable, c'est faire exister le monde. C'est y faire exister les autres. Et c'est passer avec les élèves et ceux et celles avec qui l'on travaille d'« un monde objet » à « un monde projet ».

Faire exister le monde

Les psychologues montrent que, pour l'enfant, le monde n'existe pas. Il vit dans l'« égocentrisme initial » et quand des nuages qui cachent le soleil passent au-dessus de sa tête, il imagine que c'est parce qu'il vient de faire une bêtise. Tout est ramené à lui, à sa subjectivité, à la toute-puissance de son imaginaire. Le monde est vécu sur un mode que les cliniciens nomment « l'oralité » : je ne connais ou ne veux connaître du monde que ce que j'intègre dans ma propre imagination.

Quiconque a travaillé un peu avec des enfants sait à quel point l'extériorité du monde n'est pas donnée, mais à construire. Le monde extérieur qui résiste, qui n'est pas un pur objet de mon esprit, que mon imaginaire ne peut ingérer et faire sien... ce monde n'est pas de l'ordre de l'évidence, il est construit lentement, souvent difficilement.

La leçon de choses de jadis n'avait pas d'autre fonction. A ses débuts, j'ai soutenu l'opération « La main à la pâte », qui cherche à introduire l'expérimentation scientifique dans les écoles primaires françaises, parce que quand on distribue à des élèves une pile, trois fils électriques et deux ampoules, celui qui a raison n'est pas celui qui crie le plus fort, impressionne ou séduit : c'est celui qui fait en sorte que l'ampoule s'allume.

Cela ne paraît rien... c'est pourtant très important ! Cela veut dire que le monde existe dans son « objectalité », à l'extérieur de nous-mêmes, et que nous devons faire avec cette réalité-là, qu'elle résiste à notre pouvoir et à notre désir de tout contrôler et de tout

nous appropriier. C'est cela, faire exister le monde aux yeux des enfants.

Donnons donc un premier objectif fondateur à l'EDD : faire exister le monde. Cela est essentiel pour des enfants qui sont parfois enfermés dans les mondes virtuels des jeux vidéo et n'imaginent plus qu'il puisse exister, à l'extérieur, des lieux où, quand on tire un coup de fusil, un homme vivant, de chair et de sang, peut souffrir et mourir.

Faire exister les autres

Il n'est pas non plus simple de faire exister les autres, car cela nécessite de construire la distinction fondatrice entre l'espace privé et l'espace public. C'est faire entendre que l'espace public n'est pas le lieu où les intérêts privés peuvent s'imposer ou se livrer à une concurrence féroce. Certes, l'enfant a droit à une tanière où il peut se réfugier pour échapper au regard des autres et développer son intimité. Mais l'enfant a aussi droit à ce qu'on l'aide à construire l'espace public, à apprendre que ce n'est pas un territoire livré à la rivalité sauvage entre des intérêts privés.



L'espace public obéit aux principes du bien public et de l'intérêt commun. Or, l'un comme l'autre se travaillent, s'élaborent dans des institutions qui sont faites pour cela.

C'est dans la vie quotidienne que nos enfants nous interpellent : « Dis-moi ce qui est vraiment à moi. Aide-moi à comprendre quels sont les espaces qui ne sont pas à moi, mais à nous, et où doit s'imposer le bien public. Montre-moi comment, de la difficile confrontation des intérêts individuels, peut naître l'intérêt collectif. Celui de tous, de l'ensemble des hommes et de la planète sur laquelle ils vivent. »

Du monde objet au monde projet

Dans un monde objet, l'univers est réduit à un magasin de marchandises offertes à la concurrence. Le monde projet, pour l'enfant, c'est le monde trésor, espace de recherches, lieu où il peut exercer son inventivité, où il n'est pas qu'en position de désirer et de consommer, mais de chercher, de travailler, de faire fonctionner son imagination, de trouver et de mettre ses trouvailles au service de tous.

Le monde objet, c'est celui que je possède... ou que je ne possède pas... ou que je voudrais posséder. C'est un monde qui me fascine ou me terrorise. Le monde projet, c'est celui que nous interrogeons, qui nous interroge. Que nous pouvons interpellier.

Le monde objet se présente comme une totalité extérieure à moi-même : le monde, c'est « le reste », les autres. Et moi, je suis un parasite : je vais vivre du parasitisme puisque le monde ce n'est pas moi, puisque je n'y suis pas. Pour beaucoup de jeunes aujourd'hui, le monde est un objet auquel ils ne peuvent pas s'intégrer comme acteurs, mais seulement se greffer comme parasites.

Le monde projet est un ensemble complexe d'éléments en interaction, où les objets, les personnes et les groupes interagissent les uns avec les autres, et sur lequel je peux et je dois tenter d'agir parce que j'en fais partie, j'y ai ma place.

Dans le monde objet, le « je » est toujours prisonnier du « nous » et le « nous » prisonnier du « on » : l'individu est sous l'emprise d'un groupe qui se l'approprie et lui interdit de manifester la moindre différence ou divergence. C'est la pression de la norme, la défaite de la volonté et de la liberté, de la puissance d'arrachement de l'individu par rapport à tous les déterminismes qui l'enserrent.

A l'inverse, il est possible d'imaginer un monde projet où le « je » participe librement au « nous », c'est-à-dire décide de « s'associer » – dit Rousseau dans *Le contrat social* –, de participer librement à un groupe dont il n'est pas prisonnier et où le « nous » ne génère pas de l'enfermement, mais de la solidarité.

Dans le monde objet, je subis la loi qu'imposent les autres. Dans le monde projet, je participe à son élaboration. Le premier est aux mains des seules forces économiques ; le second relève de la décision politique, de la volonté de tous les hommes qui s'associent librement et refusent ensemble toute forme de fatalité, y compris celle du marché.

On voit ainsi surgir bien des thèmes fondateurs de l'EDD, inscrits dans une perspective

éducative, centrés sur le développement de la personne dans un monde où elle a sa place. Tout cela se construit très tôt par des pratiques pédagogiques réfléchies. La plus petite des classes, le plus modeste des clubs, le plus obscur des groupes de quartier ou des regroupements d'amis peuvent être des lieux où l'on se donne le droit de faire du monde un projet.

Cinq principes pédagogiques

Comment engager une véritable EDD qui fasse exister le monde et les autres, et soit un lieu de projets ? Cinq principes simples peuvent être avancés. Ils sont issus de la grande tradition des pédagogues qui ont tant à enseigner, de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) à Janusz Korczak (1878-1942), de Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909) à Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939), de Célestin Freinet à Fernand Oury (1920-1998), de Maria Montessori (1870-1952) à Germaine Tortel (1896-1975), de Roger Cousinet (1881-1973) à Paulo Freire et à bien d'autres...

Organiser le milieu scolaire

« Tout faire en ne faisant rien » : telle est la devise de Rousseau. « On ne soigne pas les personnes, on soigne l'environnement, les dispositifs, on structure l'espace et le temps », disait Makarenko. La réflexion, dans ce domaine, est encore insuffisante et les enseignants trop idéalistes : crispés sur les contenus, indifférents aux conditions de leur transmission.

Le cadre physique dans lequel se déroule l'enseignement est déterminant. Or, l'absence de travaux sur l'organisation du milieu scolaire est choquante. Sans parler de la réflexion sur les architectures scolaires qui est à peine embryonnaire. En France, les collectivités territoriales, chargées des constructions scolaires, n'ont aucun cahier des charges national leur imposant un minimum d'éléments en termes d'exigences éducatives.

Dans certains cas, l'environnement scolaire lui-même, qui enfreint les règles posées par ailleurs, dément toute EDD. Or, les enfants ne sauveront pas la planète si on ne les met pas dans un espace scolaire où ils puissent comprendre l'interaction entre l'homme et



le milieu, faire l'expérience de l'articulation entre le privé et le public, disposer d'espaces où ils puissent non pas « profiter » de la nature, mais apprendre à vivre avec elle.

Faire avec

Faire avec les enfants tels qu'ils sont et non tels qu'on voudrait qu'ils soient est un autre principe pédagogique essentiel. Bien sûr, il serait préférable qu'ils soient déjà éduqués ; mais cela n'est pas le cas, et c'est à nous de les éduquer ! Il nous faut faire avec des enfants concrets, qui ont une histoire et un passé, des conditionnements et des problèmes, souvent marqués par la vie. Il nous faut faire avec non pas pour nous résigner, mais pour les prendre là où ils sont et les accompagner, travailler avec eux pour les amener plus loin.

Le neurologue et psychologue Edouard Claparède (1873-1940) avait comme devise à la Maison des petits qu'il avait créée à Genève : « L'école où les enfants ne font pas ce qu'ils veulent, mais veulent ce qu'ils font. » Il n'est pas question de renoncer à l'exigence éducative mais, au contraire, de faire en sorte que les éducateurs prennent les enfants là où ils sont pour les aider à progresser. Les enfants sont dans un monde objet... A nous de créer des situations pour qu'ils puissent faire l'expérience d'un monde projet.

Faire « comme si » pour faire vraiment

Faire « comme si » les enfants étaient capables alors qu'ils ne le sont pas encore... C'est toute la difficulté de l'éducateur. Un enfant n'est pas, par définition, un être libre et responsable ; le rôle de l'éducateur est d'anticiper raisonnablement l'avenir pour le faire advenir. Anticiper assez pour que l'enfant perçoive le défi et se dépasse. Ne pas anticiper trop,

au-delà du possible, pour éviter le découragement. Poser à l'enfant des défis qui lui permettent de s'exhausser et d'aller de l'avant, c'est le rendre peu à peu capable de faire ce qu'il ne savait et ne pouvait pas faire.

Faire ici pour faire ailleurs

L'EDD pose la question centrale du « transfert » que le modèle behavioriste évacue. Si je ne comprends pas ce que j'apprends à faire mécaniquement ici, si je ne sais pas le projeter dans un autre contexte, je ne saurai le faire qu'ici, exactement dans les mêmes conditions et, dès que le maître aura le dos tourné, ou que le temps scolaire sera achevé, tout ce que j'aurai appris sera totalement inutilisable.

Faire ensemble

Il n'y a pas de véritable EDD sans mise en œuvre obstinée d'une pédagogie coopérative, apprentissage d'un travail en commun où l'on ne réussit pas au détriment de l'autre, mais avec lui. Où l'on apprend de lui pendant qu'il apprend de nous. Où l'on découvre le plaisir d'apprendre ensemble. Car le savoir n'est pas une marchandise. C'est l'inverse : plus on en donne et plus on maîtrise ses propres savoirs, plus on partage et plus on s'enrichit !

Pierre de touche

L'EDD n'est pas un supplément d'âme qu'on pourrait saupoudrer sur les programmes scolaires avec une heure ici ou là. Telle que j'ai tenté de la proposer, c'est une éducation à la responsabilité et à la citoyenneté planétaire. A ce titre, elle est l'exercice même, dans le domaine éducatif, du « Principe responsabilité » à l'égard du futur dont le philosophe Hans Jonas (1903-1993) fait la pierre de touche de la morale collective. ■