



« Apprends-moi à être libre » : les enjeux de l'éducation

De nombreuses théories et pratiques gravitent autour de la question de l'Education. Pourtant, que ce soit au sein de la cellule familiale, dans le milieu scolaire et en structure d'accueil du jeune enfant, les mêmes questions demeurent : comment accompagner l'enfant ? Quelle place prend l'adulte dans cet accompagnement ? Quelles sont les conditions propices aux apprentissages ? Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation, nous invite, dans cette interview, à une réflexion approfondie sur cette vaste question.

Retrouvez également son point de vue sur des thématiques centrales à la petite enfance : l'accueil en âges mélangés, l'aménagement de l'espace et les stéréotypes de genre.

Quelle est votre définition de l'éducation ?

PM : Le verbe « éduquer » a une double étymologie. Il renvoie, à la fois, à « nourrir » et à « faire sortir de ». Ce double sens est significatif : éduquer, c'est, tout d'abord, prendre soin d'un être, le protéger et lui fournir l'environnement et les ressources nécessaires pour qu'il puisse vivre et se développer. Mais c'est aussi l'accompagner vers l'autonomie, lui permettre de se dégager de ce qui lui a été, à un moment, indispensable, mais dont il va devoir progressivement se passer. Et cette double acception est vraie à chaque étape de l'éducation, de la toute petite enfance à la grande adolescence, des premiers soins à l'égard du bébé jusqu'à l'aide matérielle à l'étudiant qui quitte sa famille.

C'est vrai aussi pour chaque acte d'un professionnel de l'enfance qui doit se demander à chaque instant : de quoi le sujet a-t-il besoin et comment combler ce besoin tout en l'accompagnant pour qu'à l'avenir il n'ait plus besoin de moi ?

Je crois même que c'est cette question qui fait le vrai professionnel, quelle que soit sa spécialité, qu'il agisse sur le plan de l'hygiène et de la santé, sur celui du développement moteur ou cognitif, de l'étayage psychique ou linguistique.

Chaque fois qu'il apporte quelque chose – une aide matérielle élémentaire, une médiation culturelle, un conseil personnel

Philippe Meirieu est chercheur et essayiste spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie. Professeur en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2 depuis 1985, il a mené de nombreuses recherches, en particulier sur la différenciation pédagogique et la philosophie de l'éducation.

À l'opposé, il y a une manière de donner qui, tout en laissant l'enfant jouir du cadeau qu'il reçoit lui laisse entendre qu'il n'est pas assigné à la place du "receveur perpétuel" et qu'il peut, lui aussi, donner et même qu'il pourra peut-être, un jour, se passer de l'adulte qui donne

ou collectif –, il doit, en même temps, donner sans retenue et émanciper à l'égard de son propre don. Je sais bien que cela peut apparaître assez abstrait, mais cela ne l'est pas du tout, en réalité. Il y a une manière de donner qui entretient la dépendance, quand ce n'est pas la soumission :

on montre ostensiblement que l'autre dépend de nous et qu'il nous doit, pour cela, reconnaissance et obéissance ; on se valorise en apparaissant comme étant soi-même une personne généreuse et indispensable ; on entretient chez l'autre le désir d'être « couvé » et de recevoir sans fin ce que seul l'adulte est capable de lui apporter. À l'opposé, il y a une manière de donner, qui, tout en laissant l'enfant jouir du cadeau qu'il reçoit, lui laisse entendre qu'il n'est pas assigné à la place du « receveur perpétuel » et qu'il peut, lui aussi, donner et même qu'il pourra peut-être,

Il faut que la peur de la sanction ne vienne pas nous paralyser et qu'en cas de difficulté, loin de nous condamner à l'échec, on nous apporte une aide adaptée

un jour, se passer de l'adulte qui donne. En réalité, ce qui se joue dans l'éducation, au double sens du mot « éduquer », c'est la formation d'un « sujet ». Et c'est pourquoi, de manière plus académique, on peut définir l'éducation comme une relation nécessaire, asymétrique et provisoire visant à l'émergence d'un sujet. Une « relation humaine », parce que, même dans les cas où l'humain n'apparaît pas directement (comme quand l'enfant est devant une machine ou un écran, dans un espace où il est seul), il y a bien toujours des personnes qui ont conçu les objets avec lesquels il interagit. Une « relation nécessaire », car il n'est pas d'exemple d'un petit humain qui ait pu grandir et devenir adulte sans l'aide d'humains déjà adultes : c'est que l'enfant naît prématuré et que, s'il a en lui une infinité de potentialités, il a besoin, pour se développer, d'être protégé et introduit dans le monde. Une « relation asymétrique », car, entre l'enfant démuni et l'adulte qui l'éduque, il n'y a pas de symétrie possible : qu'il le veuille ou non, l'adulte choisit une multitude de choses pour l'enfant, sa langue

maternelle, ses coutumes alimentaires, ses habitudes sociales, la culture dans laquelle il est élevé ; si l'enfant pouvait choisir seul tout cela, c'est qu'il serait déjà éduqué !

Mais une relation « provisoire », car le but de l'éducation est bien la sortie de la dépendance à l'égard de l'éducateur. Et « une relation visant à l'émergence d'un sujet », car c'est bien le processus de subjectivation que l'éducation doit permettre : une subjectivation par laquelle l'enfant se détache progressivement des identifications qui l'ont aidé à grandir et ose s'affirmer comme une personne singulière qui peut dire « je » et assumer la responsabilité de ses actes et de ses propos ; une subjectivation par laquelle l'enfant renonce à la chosification commode du « je suis » (un cancre ou un surdoué, un littéraire ou un dyslexique, un garçon qui doit s'imposer par la violence ou une fille dont la vocation est de se sacrifier, un être condamné à imiter ses parents, à rester enfermé dans sa culture et son milieu ou, au contraire, un révolté condamné à la marginalité...) pour oser sa « différence », au sens où Jacques Derrida a forgé ce mot, non pas la différence dont on a hérité, mais celle que l'on affirme lucidement, celle qui vient d'un sujet et par laquelle il diffère de tout ce qui l'a fait.

Ce processus de subjectivation se construit lentement tout au long de l'enfance et de l'adolescence, à travers des pratiques du quotidien (« J'essaie, je préfère et je choisis. »), des expériences significatives (« J'échoue, je réfléchis et jerecommence
a u t r e -

aussi à travers l'apprentissage de la collaboration et de la communication avec ses pairs (« J'exige, l'autre résiste, je dois expliquer »), à travers l'accès à l'écrit personnel (« J'écris à quelqu'un pour engager avec lui une interlocution qui n'existe pas à l'avance. »), comme à travers des crises familiales ou sociales (« Tout allait bien, tout déraillait, tout est à repenser. »).

Éduquer, c'est donc être à l'affût de ces moments de déstabilisation et contribuer à en faire des moments de basculement de la fatalité vers la liberté. C'est à ce moment-là, en effet, que l'enfant s'approprie ce qu'on lui a donné et se « décolle » de l'adhérence à son passé comme de la fatalité de son devenir. C'est à ce moment-là qu'il métabolise tout ce qu'il a reçu pour « fabriquer du sujet », pour devenir un être singulier, en continuité sereine et en rupture assumée avec ce qui lui a permis de grandir. Cela ne s'effectue pas que dans des moments extraordinaires qui ne se produiraient que rarement... tout cela se passe au plus près du plus vif, dans les minuscules gestes et mots du quotidien, en une lente sédimentation qui, jour après jour, permet de naître à soi-même.

Quelles sont les conditions pour qu'un enfant s'engage dans l'apprentissage ? Quel est le rôle de l'éducateur dans l'apprentissage ?

ment. »), des rencontres remarquables (« Je m'émerveille, je m'interroge et je me risque. »), des aventures improbables (« Je pars, je me perds et je découvre. »). Il se construit

PM : Apprendre n'est pas chose facile. Comme le montraient déjà Platon et Aristote : c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour savoir le faire. Il faut donc le faire sans savoir le faire, car si on

savait le faire on n'aurait pas à apprendre à le faire ! Voilà donc un processus un peu mystérieux... Mais, si on y réfléchit bien, les choses s'éclairent. Demandons-nous ce que nous-mêmes souhaitons quand nous sommes en phase d'apprentissage de quelque chose de difficile.

nous aider à surmonter les obstacles que nous rencontrons. Et l'on sait bien que l'efficacité de cette aide sera d'autant plus grande que nous la vivrons, non pas comme une forme d'imposition arbitraire, l'exercice d'un pouvoir sollicitant notre obéissance passive, mais comme un étayage nous permettant de nous dépasser... pour acquérir plus de savoir, de savoir-faire et, finalement, de liberté.

Et voilà la troisième condition :

pour apprendre vraiment, il faut que, d'emblée, notre apprentissage intègre la dimension du transfert, de la capacité à faire seul et à notre propre initiative, dans des situations nouvelles, différentes et imprévues, ce que nous avons appris dans une situation donnée avec le soutien d'un éducateur.

On retrouve là, la fameuse formule de Maria Montessori, « Apprends-moi à faire tout seul », qui ne renvoie pas à une vision individualiste de l'éducation (qui doit promouvoir des situations d'entraide et de coopération), mais à une visée de construction de l'autonomie au regard de la tutelle éducative. On rejoint là aussi la perspective de Vygotsky qui souligne que le développement d'un sujet s'effectue quand on l'accompagne dans sa « zone proximale de développement » et qu'après lui avoir fourni les

étayages nécessaires, on lui permet d'agir et de penser par lui-même.

Retenons donc ces trois conditions fondamentales de l'apprentissage : l'existence d'un « espace hors menaces », l'aide et les ressources apportées par l'éducateur et la perspective, au moins entrevue, d'un réinvestissement personnel de ce que l'on a appris. Mais, pour identifier ces trois conditions, nous avons pris l'exemple de nous-mêmes devant un apprentissage que nous avons décidé de faire. Or, pour l'enfant, c'est loin d'être toujours le cas. Parfois, comme nous, il veut apprendre... mais alors, les choses sont finalement assez faciles pour son éducateur. En revanche, dans de nombreux cas, c'est nous qui voulons qu'il apprenne et se saisisse de réalités dont il ne soupçonne même pas l'existence. C'est alors que notre tâche est essentielle : à nous de créer une « situation mobilisa-

La pédagogie, en ce sens, est l'art de construire un "écosystème éducatif" où chaque chose à une importance et où tout agit sur tout

trice », assez familière pour qu'il puisse la déchiffrer, mais assez nouvelle pour qu'en s'y plongeant, il rencontre des obstacles à la fois difficiles et accessibles ; assez accessibles pour ne pas le décourager immédiatement, mais assez difficiles pour qu'ils lui permettent de progresser. C'est cette mise en situation qui lui permet de s'engager dans une réalité nouvelle, de se saisir d'un apport extérieur et de se projeter dans un usage autonome de ce qu'il a appris. C'est cela que résume John Dewey, philosophe et pédagogue, dans sa célèbre formule : « Toute leçon doit être une réponse ». Et il faut ici entendre le mot « leçon » au sens large, incluant l'ensemble des apprentissages cognitifs, moteurs, socioaffectifs et culturels. Ce qui place l'éducateur en situation de perpétuel inventeur : inventeur de situations nouvelles, de problèmes stimulants, d'in-

cile. De quoi avons-nous besoin ?

D'abord d'un environnement bienveillant, de ce que Jacques Lévine nommait, un « espace hors menaces » : il faut que nous soyons entourés de personnes qui ne se moquent pas de nos tâtonnements, qui n'attendent pas avec délectation que nous trébuchions et qui, si nous échouons, ne nous considèrent pas comme définitivement « perdus » ; il faut que la peur de la sanction ne vienne pas nous paralyser et qu'en cas de difficulté, loin de nous condamner à l'échec, on nous apporte une aide adaptée.

Et voilà justement la deuxième condition : bénéficier de l'appui et de la ressource de celui ou celle qui, ayant franchi la difficulté avant nous, peut intervenir pour

trigues à élaborer et de mystères à percer. C'est ce qui fait l'essentiel de son métier, à rebours de bien des représentations dominantes : il ne s'agit pas, pour lui, de combler l'enfant de connaissances de tous ordres, il s'agit, au contraire, de créer le manque, le désir, le besoin de connaître qui va mettre le sujet en mouvement.

Quelle importance accordez-vous à l'aménagement de l'espace ? Quelle influence a-t-il sur les apprentissages et sur un groupe d'enfants ?

PM : Au-delà du seul espace matériel, mais l'incluant pleinement, je dirais qu'en matière éducative, le « milieu » est fondamental. C'est en ce sens qu'il faut entendre la formule de Makarenko : « L'enfant est malade, soignez le milieu ». Entendons-nous bien : Makarenko ne bannit nullement l'approche médicale ; il en reconnaît la légitimité... mais il la distingue de l'approche pédagogique. Le thérapeute identifie des symptômes et, à partir de là, propose des remèdes ; il agit dans le cadre d'une relation le plus souvent individuelle pour détruire le mal et rendre la santé au sujet.

Le pédagogue, lui, organise l'espace et le temps, met à disposition des ressources, structure des relations afin que le sujet trouve les moyens de surmonter lui-même ses difficultés. **La pédagogie, en ce sens, est l'art de construire un « éco-système éducatif » où chaque chose à une importance et où tout agit sur tout.** La lumière, les sons, la couleur des murs et leurs décorations, les meubles et leur emplacement, les espaces de rangement, les objets au sol et sur les tables, la disposition des chaises... tout cela parle à l'enfant. Tout cela lui dit où il se trouve et ce qu'on attend de lui. Et c'est bien plus efficace que les injonctions orales qu'il faut répéter plusieurs fois jusqu'à l'énervement de manière totalement contre-productive.

De même, la façon dont chacun et chacune est accueilli, les mots et les gestes qui lui sont adressés à l'entrée, détermine largement le comportement qu'ils vont avoir. Et, bien sûr, les dispositifs proprement pédagogiques, selon qu'ils stimulent plus ou moins la communication et la créativité, sont déterminants : il y a déjà quelques années, Hubert Montagner avait montré qu'en installant un rideau de tissu avec des fenêtres amovibles dans une salle de crèche, on multipliait les inte-

ractions formatives entre les enfants. Et j'ai pu observer à quel point l'existence de « coins d'isolement » mis à disposition des enfants dans des petites classes — sous forme de tente, par exemple — permettait de faire baisser la tension et l'excitation, de créer des refuges où l'on peut s'isoler pour se calmer et se ressourcer...

Dès que l'on permet à chacun et chacune de devenir « expert » dans un domaine donné et qu'on crée des situations de " mutualisation d'expertises ", cela fonctionne très bien, même avec des enfants très jeunes

Plusieurs crèches fonctionnent en « âges mélangés », pouvez-vous nous parler de l'intérêt que vous portez à la coopération entre enfants

PM : Je crois beaucoup à l'importance de la coopération dans le développement de l'enfant.

Grâce à elle, l'enfant apprend à se faire comprendre de l'autre, à apprendre de l'autre, à dépasser ses préjugés et à découvrir qu'il y a des situations où la réussite de chacun contribue à celle de tous et où celle de tous participe de celle de chacun.

C'est ainsi que la coopération est, tout à la fois, un moyen de stimuler le développement individuel et de former à une socialité solidaire. Elle permet d'atteindre, en même temps, des objectifs psychologiques et des objectifs citoyens. Mais il ne faudrait pas croire que la coopération est spontanée et apparaît miraculeusement chaque fois qu'on constitue un petit groupe d'enfants. Bien souvent, on assiste plutôt à une compétition, on voit

naître des agressions et, dans les meilleurs des cas, il se met en place une division du travail : un enfant assure le leadership, d'autres jouent les « petites mains », certains se désengagent, convaincus qu'ils ne peuvent rien apporter au collectif, d'autres, enfin, cherchent à exister en jouant le rôle de gêneur ou perturbateur. Mes travaux ont montré que, très tôt, se structurent ainsi des rapports de domination et que le risque est très grand que les enfants s'enkystent dans un rôle qu'ils finiront par revendiquer systématiquement. C'est pourquoi la formation à la coopération requiert un travail pédagogique exigeant : il faut concevoir des situations où l'on s'assure que chacun et chacune a bien quelque chose de spécifique à apporter au groupe, sans quoi le groupe ne pourrait pas atteindre son objectif. C'est le modèle du puzzle, imaginé par Elliott Aronson il y a cinquante ans maintenant : pour former à la coopération, donnons préalablement à chaque membre du groupe quelque chose qu'il doit s'approprier et, ensuite, mutualiser avec les autres membres du groupe. Et veillons, bien sûr, à ce que cette mutualisation se fasse dans un fonctionnement « homogène », sans prise de pouvoir induite d'un membre du groupe ni mise en retrait de certains d'entre eux...

J'ai bien conscience qu'un tel dispositif est très exigeant, mais il me semble que ce n'est pas impossible, loin de là : dès que l'on permet à chacun et chacune de devenir « expert » dans un domaine donné et qu'on crée des situations de « mutualisation d'expertises », cela fonctionne très bien, même avec des enfants très jeunes. Un des dix principes de la Charte nationale d'accueil du jeune enfant est :

« Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on me valorise pour mes qualités personnelles, en dehors de tout sté-

réotype ». Quels sont, pour vous, les éléments essen-



tiels à prendre en compte dans l'éducation des enfants autour de cette question ?

Malgré les avancées importantes sur cette question des stéréotypes, nous avons encore, je crois, à faire un gros travail. J'ai pu montrer, en effet, que les représentations dominantes associées aux filles et aux garçons restaient très largement déterminées par une certaine vision des rôles familiaux. Les garçons que nous interrogeons expliquent souvent, en effet, ne pas vraiment voir leur père travailler. Pour eux, leur père, c'est plutôt James Bond : il part le matin sauver le monde et revient fourbu, le soir, après s'être bagarré toute la journée pour tenter de s'imposer. Les filles, elles, parlent volontiers du travail de leur mère à la maison : la mère range (c'est le verbe qui revient le plus souvent), organise la vie collective et prépare minutieusement les choses

pour que tout soit prêt le lendemain... Ainsi, même si le jeu des identifications et des contre-identifications est souvent complexe, les garçons construisent quand même souvent leur identité dans la force et les filles dans le soin. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que les filles soient plutôt, à l'école, de « bonnes élèves appliquées » (dont on relativise

Il y a, en effet, un enjeu majeur pour l'avenir de notre société à se dégager d'un machisme viriliste qui compromet gravement le lien social

souvent, hélas, les bons résultats en expliquant qu'ils ne sont pas dus à leur intelligence, mais à leur travail plus besogneux !) et que nombre de garçons soient en situation de rejet scolaire, considérant que l'école est un « milieu féminin » qui leur demande de « ranger, classer et

anticiper » alors qu'ils aspirent à s'imposer par la force, voire par la violence.

Même s'il y a, évidemment, de nombreuses exceptions, j'ai pu observer que ces stéréotypes apparaissent très tôt et qu'ils ont tendance à s'incruster d'autant plus que les milieux familiaux et sociaux sont en difficulté. Il me semble donc nécessaire d'avoir une vigilance particulière à leur égard en permettant aux filles de pratiquer des activités habituellement réservées aux garçons et, surtout, en per-

mettant aux garçons de découvrir l'intérêt et le plaisir qu'ils peuvent trouver dans des activités identifiées comme « féminines ». Il y a, en effet, un enjeu majeur pour l'avenir de notre société à se dégager d'un machisme viriliste qui compromet gravement le lien social, sert de carburant psychique à de nombreuses formes de déviations, et légitime un recours systématique à la répression plutôt qu'à la prévention, à l'exclusion plutôt qu'à l'éducation.

