

# Pédagogie(s), science(s), sciences de l'éducation et politiques éducatives

Philippe Meirieu répond aux questions  
de Wouter Pols et Jan Maschelein  
pour la revue néerlandaise *Pedagogiek*

*Vous considérez que la pédagogie n'est pas une science. Vous l'appellez une « doctrine. Pouvez-vous nous décrire exactement ce que vous entendez par science et pourquoi vous pensez que la pédagogie n'est pas une science. Et pouvez-vous également nous expliquer ce que vous entendez par doctrine et pourquoi vous pensez que la pédagogie est une doctrine ?*

Effectivement, à mes yeux, la pédagogie n'est pas une science, c'est d'abord un « art de faire », selon l'expression du philosophe français Michel de Certeau. Un « art de faire » qui articule toujours trois pôles de manière originale : **un pôle axiologique**, qui renvoie au registre des finalités théologiques, philosophiques ou politiques, **un pôle épistémique**, qui renvoie à des connaissances sur les apprentissages et le développement de l'enfant, connaissances mobilisées pour éclairer et étayer l'action, et, enfin, **un pôle praxéologique** constitué par un ensemble d'institutions, de méthodes et d'outils.

Ces trois pôles sont toujours présents dans l'action pédagogique, même si, parfois, certains pédagogues oublient de les mentionner : c'est le cas, par exemple, du pôle axiologique escamoté aujourd'hui par les tenants de « l'école efficace » ou de l'« Evidence-Based Policy » qui disqualifient la réflexion sur les finalités en la qualifiant d'« idéologique »... Mais cette disqualification est elle-même idéologique et le scientisme est bien ici une prise de position implicite sur les finalités de l'école. De même, on ne peut guère se passer d'un pôle épistémique, car, sans connaissance sur l'enfant et les conditions de son éducation, la philosophie de l'éducation ne peut guère que développer des prescriptions générales, voire évoluer vers la pensée magique, en laissant entendre qu'il suffit que l'enseignant enseigne pour que l'élève apprenne... Cela fait l'impasse sur le « sujet éduqué », qui est, en réalité, un « sujet s'éduquant », un « sujet » qui résiste toujours plus ou moins à mes injonctions, un « sujet » qui constitue une « résistance » au sens électrique du terme : un élément

qui, tout à la fois, fait passer et empêche de passer le courant électrique, un élément dont l'absence rendrait vaine la production d'électricité ! Enfin, la pédagogie ne peut pas, non plus, se passer d'un pôle praxéologique, au risque, sinon, de basculer dans « la pédagogie intentionnelle » et de refuser d'instrumenter l'action concrète des éducateurs.

On peut ainsi identifier trois dérives de la pensée pédagogique, correspondant aux trois côtés du triangle : *la dérive scientiste*, qui prétend déduire les pratiques des connaissances psychologiques ou sociologiques et refuse de se demander « Quels enfants voulons-nous former, en transmettant quelle culture et quelles valeurs, et pour quelle société ? ». *La dérive prescriptive* qui somme les praticiens de mettre en œuvre certaines méthodes dans certaines institutions en esquivant les connaissances fournies par les sciences humaines sur les conditions de l'éducation. Et *la dérive théoricienne* qui ne veut pas se compromettre avec la question des pratiques et se refuse à toute proposition pour l'action. En revanche, j'appelle « doctrine pédagogique » une configuration particulière de finalités, de connaissances et d'outils qui parvient à se stabiliser en trouvant entre ces trois composantes une cohérence possible. Cette cohérence ne fait nullement d'une doctrine pédagogique une « science » car c'est un « assemblage » entre trois réalités radicalement différentes – des valeurs, des faits et des outils – dont les registres de légitimité sont hétérogènes : les valeurs se légitiment dans une réflexion philosophique et politique, les faits dans les démonstrations élaborées par les « sciences positives » et les outils dans la construction de méthodologies pour transformer le réel. Les valeurs appartiennent au domaine du souhaitable, les faits à celui de la vérité scientifique et les méthodes à celui de l'efficacité pragmatique. Que tout cela « fasse système » est, d'une certaine manière, miraculeux... et toujours fragile : d'où les débats pédagogiques sans fin, y compris au sein du même « courant ».

On peut facilement montrer comment, par exemple, la « doctrine pédagogique » d'Itard associe la philosophie des Lumières, les connaissances issues des travaux des sensualistes et l'usage des outils vulgarisés par l'Encyclopédie. Plus près de nous, on voit bien la grande différence qui existe entre Skinner et Rogers, par exemple : le premier a une vision de l'efficacité de l'enseignement très taylorienne, s'appuie sur les travaux des behavioristes et utilise l'outil informatique émergent, le second a des finalités qui relèvent de l'humanisme chrétien s'appuie sur la psychosociologie léwinienne et utilise des outils comme « le groupe de base » et « l'écoute empathique et congruente » utilisés dans les thérapies « centrées sur la personne ». Il faudrait faire la même analyse pour Montessori et Freinet, par exemple, pour bien comprendre ce qui les différencie. Comme il faut absolument débusquer aujourd'hui les finalités cachées derrière certains « systèmes pédagogiques » qui revendiquent l'objectivité scientifique.

Une remarque pour finir : dans la mesure où toute pédagogie renvoie à une pratique éducative, elle ne peut pas être une « science ». Autant les recherches doivent être scientifiques, autant les pratiques ne peuvent ni ne doivent l'être : en matière éducative ou politique, des « pratiques scientifiques » seraient sans aucun doute des pratiques qui nieraient le statut de « sujet » (en construction évidemment) de ceux à qui elles s'adressent. Cela nous entraînerait vers des « sociétés du contrôle », au sens où Gilles Deleuze a pu les définir dans le prolongement des travaux de Michel Foucault.

*Vous avez été initialement formé en tant que philosophe. Lévinas, mais aussi Hannah Arendt, ont eu une grande influence sur vos pistes de réflexions sur l'éducation. Vous avez également régulièrement engagé des discussions avec des philosophes français contemporains (par exemple avec Kambouchner et Stiegler). Comment pensez-vous que la pédagogie en tant que doctrine se rapporte à la philosophie ?*

Le travail avec les philosophes m'a essentiellement aidé à me dégager de toute vision « scientifique » de l'éducation, que ce soit dans le sillage de la « psychopédagogie » de Claparède ou de la « sociopédagogie » de Bourdieu et des sociologues contemporains. Cela m'a permis de sortir de la « tenaille » dans laquelle les sciences de l'éducation françaises me semblent s'enfermer entre, d'un côté, des didactiques technicistes, très prescriptives, et, d'un autre côté la sociologie de l'éducation, hégémonique et qui prétend « décrire » sans « prescrire ». Les unes et les autres sont, à mes yeux, dans l'erreur et, bien souvent – hélas ! – dans l'illusion sur leurs propres présupposés.

*Selon vous, quelle est la fonction de la doctrine pédagogique ? Est-ce particulièrement important pour les hommes ou les femmes dans la pratique, pour la politique ou pour le débat public sur l'éducation ?*

Les doctrines pédagogiques permettent de comprendre ce qui se joue dans l'acte d'éducation et de transmission. À sortir de la cécité ou de l'aveuglement pour accéder à une lucidité modeste. Elles permettent de se demander : « En tant qu'éducateurs, qu'est-ce que nous fabriquons ? Quelles sont nos valeurs ? Quelles connaissances scientifiques pouvons-nous utiliser pour les incarner ? Quels outils et quelles méthodes devons-nous emprunter ou créer pour mettre en œuvre notre projet ? Et tout cela est-il cohérent ? »

Dans les sociétés holistiques ou totalitaires, il n'y a pas de débat pédagogique : la pédagogie ne se discute pas. Mais le lot des démocraties – à la fois leur chance et leur risque – c'est de devoir débattre collectivement sur le monde futur à construire et, donc, sur l'éducation à donner à nos enfants.

*Si la pédagogie n'est pas une science, l'université est-elle le bon endroit en tant qu'institut de recherche où la pédagogie peut être développée (d'avantage) ? Aux Pays-Bas et en Flandre, la majorité des enseignants et des éducateurs ne sont pas formés à l'université, mais dans l'enseignement professionnel, alors ce n'est pas un endroit bien meilleur ? Quelle est votre opinion à ce sujet ?*

Je crois précisément que, dans nos sociétés démocratiques, l'Université doit s'occuper beaucoup plus de pédagogie qu'elle ne le fait. C'est à elle de travailler sur les doctrines pédagogiques, d'en faire la description, l'histoire, de les mettre en perspective de manière intelligente et critique. C'est, tout à la fois, un « *travail de mémoire* » – il serait très grave que la culture pédagogique tombe dans l'oubli ou soit cantonnée à une vulgarisation marchande dans la littérature du « développement personnel » –, un *travail d'épistémologie* – il faut analyser rigoureusement les discours pédagogiques qui se présentent sous des formes peu saisissables par les disciplines traditionnelles –, un *travail de « formation du jugement »* des enseignants

en formation initiale et continue – il est indispensable qu'ils puissent se saisir des outils pédagogiques en toute conscience de ce qu'ils font –, et *une manière de construire des connaissances sur l'éducation* pour éclairer le débat public et les décisions collectives.

*Comment avez-vous développé vos propres pensées jusqu'à la doctrine pédagogique que vous défendez aujourd'hui ? Qui sont les auteurs qui vous ont inspiré et quelles sources ou œuvres ont été importantes pour vous ?*

J'ai eu la chance de débiter comme professeur en ayant une double formation : d'une part, une formation de militant pédagogique au sein de « l'Éducation populaire » et avec des collègues qui pratiquaient la « pédagogie Freinet » et, d'autre part, une formation philosophique universitaire avec des « maîtres » auxquels je dois beaucoup, comme Vladimir Jankélévitch ou Paul Ricœur. Comme étudiant en philosophie, j'avais particulièrement travaillé l'approche phénoménologique et j'étais donc très sensibilisé à la question du « sujet ». En tant que « militant pédagogique », j'avais beaucoup travaillé sur les « méthodes actives »... Tout naturellement, ce qui m'a intéressé alors, c'était de réfléchir à des situations d'apprentissage qui permettent au « sujet » de se mettre en jeu, de s'engager dans des apprentissages et de se développer. C'est cela qui a constitué, depuis, le « fil rouge » de mon travail.

Dans mon itinéraire, j'ai eu l'immense chance d'être accompagné par des personnalités françaises de l'éducation qui avaient, toutes, une formation philosophique et une excellente connaissance de l'histoire des doctrines pédagogiques comme Olivier Reboul et Daniel Hameline, Louis Legrand ou Guy Avanzini.

*Jusque dans les années 1970, la pédagogie aux Pays-Bas et en Flandre était orientée vers l'Allemagne. C'est-à-dire orientée vers les humanités avec une orientation, phénoménologique, herméneutique et dialectique sur le plan des méthodes utilisées. L'accent était mis sur le sens et la signification de l'éducation, et pas tellement sur la façon dont les processus d'éducation « fonctionnent ». Cela a changé dans les années 1970 : la pédagogie s'est transformée en sciences de l'éducation. Cette transformation n'était pas seulement un tournant vers les sciences sociales et comportementales (des Anglo-Saxons) mais aussi vers la question du « fonctionnement » des processus parentaux et éducatifs. Au lieu du sens et de la signification, l'accent a été mis sur « l'amélioration » de l'éducation (et donc, implicitement, sur l'efficacité en tant que valeur dominante). Les angles dominants à partir desquels l'éducation a été étudiée sont devenus ceux de la sociologie, de l'économie et plus particulièrement de la psychologie (aujourd'hui : la neuropsychologie). Le même développement semble avoir eu lieu en France. Comment voyez-vous ce développement ?*

Oui, nous avons vécu une évolution récente similaire. Mais je ne crois pas que l'influence de l'Allemagne ait été aussi importante en France. Jusque dans les années 1970, c'est plutôt le courant de l'Éducation nouvelle associé au constructivisme piagétien qui a été dominant, au moins dans la formation des enseignants. Mais effectivement, quoique moins nourrie de phénoménologie, la pensée éducative a eu, jusque-là, comme souci majeur la question du sens. Deux

éléments ont été déterminants et ont fait basculer les choses : d'une part l'émergence de la sociologie de l'éducation, avec la figure majeure de Pierre Bourdieu, et d'autre part, l'arrivée des taxonomies américaines (Bloom), puis belges (De Landsherre), avec leurs références clairement béhavioristes et leur diffusion sous forme d'objectifs puis de référentiels de compétences. Bizarrement, ces deux éléments, arrimés chacun à des conceptions idéologiques et politiques fort différentes, ont convergé autour de l'idée d'une « pédagogie rationnelle » qui serait capable, à travers la mise en place d'une technologie de l'éducation « efficace », de combattre les complicités culturelles et les inégalités sociales pour garantir « la réussite de toutes et tous ».

L'arrivée des sciences cognitives renouvelées par les neurosciences ne fait, finalement, que prolonger cela : elle réduit, à terme, l'activité de l'enseignant à l'obéissance à des prescriptions systématiques, néglige la singularité de la relation éducative, fait oublier l'importance d'autres facteurs dans l'apprentissage. Les neurosciences, devenues « neuropédagogie », réduisent l'acte éducatif à ce qu'elles étudient ; elles font de l'ontologie avec de la méthodologie... De plus, le « comment ? » éclipse complètement le « pourquoi » : les neurosciences nous expliquent, par exemple, comment améliorer les techniques de mémorisation, mais ne peuvent, d'aucune manière, nous dire s'il vaut mieux faire mémoriser des poèmes romantiques, des sourates du Coran, des listes de vocabulaire, des théorèmes mathématiques ou des cartes de géographie. Elles ne nous disent pas, non plus, comment mobiliser l'attention et l'engagement des élèves dans un travail de mémorisation. Elles sont porteuses, à mes yeux, d'une conception étriquée, techniciste et dangereuse, de l'efficacité. Elles appellent un travail philosophique pour réintroduire clairement la question des finalités.

*Pour vous, le principe de l'éducabilité est un principe directeur, fondamental de la pédagogie. Cela vous situe dans la tradition de Johann Herbart, qui a appelé éducabilité (il a parlé de *Bildsamkeit*) le concept de base de la pédagogie. Comment interprétez-vous exactement ce principe ? En tant qu'idée régulatrice kantienne ou en tant que fondement de la pédagogie ? Ce principe vous concerne-t-il également dans les pratiques éducatives et pédagogiques ?*

J'ai l'habitude de dire que le pire adversaire de l'avènement de l'Humain, c'est la certitude. La certitude, en effet, substitue le renfermement sur soi à la recherche de la vérité. Or, la vérité ne peut pas être une « propriété » : celui qui dit la posséder est prêt à détruire le monde à coups de certitudes. C'est pourquoi je considère que l'Humain se construit dans une dialectique permanente entre *les convictions* et *les connaissances*. Quand les connaissances viennent interroger les convictions et que les convictions à l'œuvre permettent de s'approprier ou de construire de nouvelles connaissances. Je dirai donc que, pour moi, le principe d'éducabilité est une « conviction » : une conviction qui s'appuie, tout à la fois, sur une conception de l'humain comme un être toujours perfectible (la « perfectibilité » de Rousseau), sur une conception de la pédagogie comme démarche d'invention permanente (pour laquelle le principe d'éducabilité est un impératif heuristique) et sur une conception de l'activité humaine comme performative (qui suppose de présupposer ce que l'on veut faire advenir). Je suis donc assez proche de la notion de « principe régulateur » chez Kant, mais c'est un « principe régulateur » qui est aussi, pour moi, un « fondement ».

En effet, je crois qu'en matière pédagogique, contrairement à ce qu'on dit souvent, l'engagement précède la connaissance. Je me range, sur ce point, aux côtés de Pascal et de son fameux « pari », si souvent mal compris. Regardons ce qui s'est passé dans l'histoire, par exemple, entre la psychologie et la pédagogie : la première n'a guère « fondé » la seconde, c'est plutôt l'inverse qui s'est passé. Ce sont les pédagogues qui, en faisant le pari de l'éducabilité sur des êtres réputés jusque-là inéducables, ont ouvert le champ à la recherche psychologique : c'est en cherchant à transformer le réel qu'on comprend pourquoi il nous résiste et comment il fonctionne. D'où ce paradoxe que pointe Alain dans ses *Propos sur l'éducation* (XXII) : « Il est plus vite fait de changer les hommes que de les connaître ». Et, justement, c'est en s'efforçant de les changer qu'on peut mieux les connaître.

Cela dit, la volonté de « changer les hommes » peut aussi nous faire basculer dans la tentation démiurgique et nous faire oublier que l'humain est un « sujet » et non un « objet ». Le manipuler ou le dresser, c'est tenter d'abolir son statut de « sujet »... en vain d'ailleurs, car le « sujet » nous échappe toujours et peut ressurgir quand tout a, portant, été fait pour l'abolir : c'est là ce qui enferme les tyrans dans une surenchère mortifère. C'est pourquoi je place le « principe de liberté » au même niveau que le « principe d'éducabilité » : il en est le contrepoison nécessaire. Parce que seul un « sujet » peut s'engager dans un apprentissage authentique qui lui permet de grandir et de métaboliser des savoirs pour se construire. Parce qu'à tenter de nier ce « sujet » et son irréductible liberté d'apprendre, on risque précisément d'abolir ce que l'on veut faire émerger.

Mais, le « principe de liberté » peut, lui, nous conduire à l'abstention pédagogique : au nom du fait que seul un « sujet » peut décider d'apprendre, l'éducateur peut se contenter d'admirer béatement les aptitudes qui s'éveillent tout en considérant que, n'ayant pas de pouvoir sur la volonté de l'autre, il doit se résigner à ce que certains individus échappent à son projet éducatif... Et c'est là que le « principe d'éducabilité » devient, à son tour, le contrepoison au fatalisme que peut engendrer l'absolutisation du « principe de liberté ».

Nous nous trouvons donc en face de deux principes contradictoires et qui sont pourtant nécessaires l'un et l'autre. Nous n'avons pas à choisir entre l'un et l'autre, mais à tenter de les « tenir ensemble » dans une entreprise « impossible » – au sens du « métier impossible » de Freud : impossible en tant que « métier de fabrication » –, mais une entreprise absolument nécessaire pour que se transmette entre les générations l'humanité dans l'homme. Rousseau avait déjà formulé cela dans une formule souvent passée sous silence par ses commentateurs : « *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile : c'est de tout faire en ne faisant rien* ». « Tout faire », parce qu'on n'a jamais fini d'inventer des situations éducatives bien construites, riches, stimulantes, etc. « En ne faisant rien », parce que seul l'autre peut décider d'apprendre et de grandir et que rien ne serait pire que de vouloir le priver de cette possibilité.

*Étant donné que les « sciences pédagogiques » prétendent pouvoir indiquer, sur la base des recherches comment améliorer les processus d'éducation et d'enseignement, de nombreux « scientifiques pédagogiques » se rendent régulièrement dans les ministères. Vous aussi, vous avez eu des liens étroits avec la*

*politique. Comment voyez-vous la relation entre la science (ou la pédagogie) et la politique ?*

Je ne crois pas aux « sciences pédagogiques ». Je crois qu'il existe des travaux scientifiques sur l'éducation effectués par les diverses sciences humaines : psychologie, sociologie, économie, histoire, linguistique, anthropologie, etc. Ces travaux produisent des « connaissances positives » sur ce qu'a été l'éducation dans le passé, sur ce qui se passe aujourd'hui dans les différents domaines qu'elles étudient. Tout cela peut éclairer les décideurs, mais, en aucun cas, ne peut les exonérer de prises de décision qui articulent toujours des connaissances avec des finalités et des outils en des configurations qui ne sont jamais « scientifiques ».

Il y a, à mes yeux, une vraie confusion quand des « chercheurs scientifiques » prétendent avoir les moyens de prescrire des décisions politiques. Ils peuvent les éclairer, alerter sur des difficultés ou des dérives, fournir des outils pour faciliter leur mise en œuvre, mais la décision elle-même relève d'un autre registre. On assiste pourtant, parfois, à une forme de complicité entre le politique et le « scientifique » : dès lors que le politique cherche à présenter ses décisions comme les seules possibles, s'imposant « naturellement » et sans discussion possible, il a tout intérêt à s'appuyer sur des « scientifiques » qui disent lui fournir des connaissances capables de fonder ses décisions « en vérité » : mais pour quel projet d'homme et de société ? Aucun « scientifique » ne peut répondre à cette question *en tant que scientifique*. Il peut y répondre, bien sûr, en tant que citoyen, mais sa réponse ne peut, alors, se prévaloir d'un statut de « vérité scientifique ».

Pour ma part, j'ai effectivement, participé comme « expert » à des missions commanditées par le politique. Mais je me voulais, alors, un « expert pédagogue », c'est-à-dire quelqu'un qui travaille sur la cohérence de l'action éducative et la manière dont on peut articuler finalités, connaissances et propositions d'actions concrètes. À ce titre, j'ai cherché à explorer, dans des situations précises comme la construction des Instituts universitaires de formation des maîtres ou la réforme des lycées, les liens qui unissent, sur ces sujets, les finalités et les modalités, en s'appuyant sur des connaissances stabilisées. Et, contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, il n'y a rien de plus difficile que de mettre en cohérence de ces trois pôles : les décideurs n'hésitent pas, en effet, à afficher des finalités – toujours générales et généreuses – mais sans nécessairement les décliner en modalités concrètes, ni aller solliciter les connaissances appropriées. On juxtapose alors des intentions et des actes largement contradictoires, juxtaposés à des savoirs qui ne sont exhibés que pour donner un semblant de sérieux à l'opinion publique.

Le pédagogue peut avoir, ici, une fonction précieuse, même si elle reste discrète et modeste : être « facteur de cohérence » en parcourant sans cesse dans les deux sens la chaîne qui va des finalités aux modalités à la lumière des connaissances. Il est là pour aider à incarner les finalités dans les modalités et à référer les modalités aux finalités ; il est là pour stimuler l'inventivité et la rigueur, l'imagination et l'exigence, à la lumière de l'histoire des doctrines pédagogiques. Il est là, finalement, pour aider à la structuration du débat démocratique en contribuant à l'élaboration de propositions dont chaque citoyen peut se saisir lucidement. Et c'est là, sans doute, à l'ère des grandes confusions, une tâche profondément subversive mais de salubrité publique.