



Sciences Humaines



Philippe Meirieu :
« La pédagogie n'est pas une science »

SCIENCES HUMAINES

Être un homme aujourd'hui

L'identité masculine
est-elle en crise ?

LE POINT SUR

LA PAUVRETÉ
EN FRANCE

ÉTHOLOGIE

À L'ÉCOUTE DES
LANGAGES ANIMAUX

PHILOSOPHIE



THOMAS MORE
L'INVENTEUR
DE L'UTOPIE



BELEX 6.39€ - SUISSE 10.99€ - CANADA 9.99€ - BRITAINNE (CONTIENSP 7.40€ - ALL 7.99€ - DM 6.29€ - TDM 9.99€)
WWW.SCIENCESHUMAINES.COM - MENSUEL N° 313 - AVRIL 2019 - 5,70 €





Entretien

RENCONTRE AVEC PHILIPPE MEIRIEU

« La pédagogie n'est pas une science »

Pape de la pédagogie, Philippe Meirieu sort les griffes dans son dernier livre. Les « antipédagos » ? Passéistes et élitistes ! Les « hyperpédagos » ? Incompétents et sectaires ! Les *aficionados* des neurosciences ? Scientistes ! Mais alors, à qui se référer pour éduquer les enfants ?

Philippe Meirieu est assurément le plus connu et le plus clivant des pédagogues français. Militant assumé, « homme de gauche », écologiste, il se bat depuis quarante ans pour diffuser les principes de l'éducation nouvelle au sein de la société française. L'école, chez lui, débordé toujours du carcan scolaire. Elle institue du politique ; elle est ce lieu crucial où se jouent les desseins qui coloreront la société de demain. Issu des mouvements d'éducation populaire, P. Meirieu inscrit d'ailleurs très souvent son propos au-delà de la stricte pratique pédagogique, pour dresser le portrait systémique d'une école inscrite dans la société. Comme dans *Repères pour un monde sans repères* (Desclée de Brouwer, 2002), un ouvrage au sein duquel il interroge l'adaptation des pratiques éducatives aux mutations sociales (toxicomanie, hypersexualisation, médias de masse...).

Son dernier livre s'intitule *La Riposte. En finir avec le miroir aux alouettes* (2018). Une « riposte » à la réforme menée par Jean-Michel Blanquer - qu'il juge emprunte de valeurs libérales (technicité, performance, empirisme...), mais qui s'attaque aussi, simultanément, à la tendance actuelle à un « hyperpédagogisme ». Au nom du respect absolu de l'enfant, s'agace-t-il, on finit par considérer ce dernier comme un « pauvre être à isoler d'une école traditionnelle fondamentalement

maltraitante pour lui ». Bref, on saborde publiquement l'Éducation nationale. Entreprise assurée notamment par ce qu'il qualifie de *business* prosélyte de l'éducation positive, sous forme de méthodes qui devraient permettre aux parents comme à l'éducateur d'éviter toute forme de conflictualité avec l'enfant. Or, pour P. Meirieu, si le postulat d'éducabilité - le fait de croire dans le potentiel de chaque enfant - est la condition *sine qua non* de la mission pédagogique, le rejet pur et simple de la contrainte est un leurre qui ouvre la brèche à des dérives individualistes dont l'école devrait absolument se prémunir.

Écoles alternatives, neurosciences, bonnes vieilles méthodes..., P. Meirieu passe donc à la moulinette, avec verve, tous les recours éducatifs actuellement plébiscités, sans jamais oublier de les restituer dans leur historicité. Avec une conviction : l'éducation est une question trop complexe pour supporter des réponses simplistes. Et en filigrane, les questions qui aigüillonnent l'ensemble de ses ouvrages : pour quoi éduquons-nous ? Pour bâtir quelle société ?

Dans votre ouvrage La Riposte, vous invitez à relire les grands pédagogues du passé, plutôt qu'à « totémiser l'innovation ». Pensez-vous que les méthodes d'hier valent toujours pour aujourd'hui ?

Non, je ne le pense pas. L'histoire ne se répète pas : les contextes et les enfants changent, ce qui nous oblige à sans cesse repenser nos pratiques éducatives. Mais les grands pédagogues ont été confrontés à des problématiques que nous rencontrons toujours à l'heure actuelle. La façon dont ils ont formulé leurs questionnements peut donc encore nous inspirer. Par exemple, dans l'Union soviétique des années 1920, Anton Makarenko se demande comment éviter que dans un groupe, les enfants les plus dynamiques prennent systématiquement l'ascendant sur les autres ? Le contexte a évidemment changé, mais cette question subsiste. Il n'y aurait aucun sens à

**PHILIPPE MEIRIEU**

Engagé depuis son adolescence au sein de mouvements d'éducation populaire, Philippe Meirieu se forme d'abord en philosophie et lettres, avant d'obtenir un CAP d'instituteur et d'enseigner dans le premier degré. Il prend ensuite la responsabilité d'un collège expérimental, fondé sur une pédagogie différenciée, et réalise en parallèle sa thèse de doctorat sur les interactions cognitives entre pairs. Tout en poursuivant ses recherches, il a endossé diverses responsabilités institutionnelles. Il a notamment dirigé l'IUFM-Lyon (2001-2006). Il est l'auteur de nombreux ouvrages, dont *Lettre à un jeune professeur* (4^e éd., ESF, 2016). Il a publié en août 2018 *La Riposte. En finir avec le miroir aux alouettes* (Autrement).



Marie Blaisimé

calquer mécaniquement la méthode pédagogique d'A. Makarenko, mais on peut aller chercher chez ce pédagogue les propositions qu'il a faites – comme la rotation des tâches et des fonctions dans les groupes d'enfants – pour mettre en réflexivité notre propre démarche pédagogique.

L'école française a du mal à faire évoluer ses méthodes et ses pratiques, alors même qu'on assiste, hors contrat, à un essor des pédagogies dites alternatives. Comment l'expliquez-vous?

Les enseignants français manquent de culture pédagogique, ce qui n'est pas sans lien avec leur perte



Les neurosciences permettent de comprendre comment fonctionne le moteur, elles ouvrent le capot. Mais elles ne nous disent pas où va la voiture.

d'identité professionnelle. Leur métier ne se réduit pas à une somme de compétences techniques, mais s'inscrit dans une histoire longue. Il n'y a pas de métier sans identité, c'est-à-dire sans filiation, au sens anthropologique du terme. Pour soutenir cette continuité, nous avons besoin collectivement de revisiter les grandes figures, mais aussi les conflits, les questions, les débats pédagogiques qui ont animé les 19^e et 20^e siècles. La question des écoles alternatives se pose massivement aujourd'hui, mais c'est une vieille question qui se posait dès la fin du 19^e siècle. Il est intéressant de l'analyser pour comprendre comment et pourquoi elle s'est posée dans le passé. De manière à s'inspirer des ressources qu'elle propose, mais surtout à ne pas répéter les mêmes erreurs.

Les débats en sciences de l'éducation sont souvent complexes et contradictoires. Or, la tendance actuelle est plutôt à la « boîte à outils éducative ». Faut-il craindre ce format ? Mettrait-il en péril la démarche réflexive sur l'éducation ?

Oui et non. La pédagogie ne peut pas se passer d'outils. Tout éducateur cherche des recettes à un moment ou à un autre. Que peut-on faire face un enfant en difficulté, agité, dans la lune... ? Il faut prendre ces demandes au sérieux, parce qu'elles témoignent de difficultés réelles. Mais les recettes doivent toujours être restituées dans leur projet. J'essaie de montrer qu'en pédagogie – c'est vrai aussi pour d'autres disciplines – il n'y a pas de technique ou « bonne pratique » qui soit fondamentalement neutre. L'efficacité en tant que telle n'existe pas ; elle est toujours orientée vers quelque chose, vers un but précis. En ce sens, l'idéologie de l'efficacité est mensongère car elle se focalise sans le dire sur un type d'efficacité particulière, par exemple l'habileté à remplir des tests Pisa. Il faut toujours interroger les outils pédagogiques à la lumière des finalités et des priorités que l'on se donne. Il n'y a jamais d'outils ou de techniques dont on pourrait se saisir et qui seraient indépendants d'un projet sur l'enfant, l'humain et la société.

Certaines finalités sont tout de même consensuelles. Que chaque enfant sorte de l'école primaire en sachant lire, écrire et compter, par exemple...

Certes, mais l'enfant peut apprendre à lire à des fins

très différentes. Apprendre à lire, par exemple, ce n'est pas seulement acquérir une technique. Cet apprentissage a d'abord été inscrit, fondamentalement, dans un projet démocratique. On ne peut pas imaginer des recettes élaborées dans des laboratoires, et dont la seule validité scientifique représenterait la condition d'usage. Cela supposerait qu'il n'y ait rien au-dessus de cette valeur scientifique. Ce n'est pas le cas. La question des valeurs ne peut être éludée. Or, les débats actuels me semblent trop souvent faire l'économie d'une réflexion démocratique sur ce que vise l'école.

Les enseignants ont aujourd'hui à leur disposition de nombreux outils pour enseigner, tenir la classe ou conduire un projet... Comment intégrer ces outils dans une posture pédagogique explicite et cohérente, adaptée à notre époque ?

Le lien entre la technique et la pédagogie se fait dans ce qu'on peut appeler « la formation du jugement ». La pédagogie suppose d'être soi-même suffisamment formé et informé, d'avoir des grilles de lecture qui permettent de comprendre ce que l'on vit dans la relation éducative. Pour comprendre une classe, il est impératif d'avoir en main des clés en sociologie, en psychologie, en psychologie cognitive – pour pouvoir comprendre les blocages d'un élève par exemple. À ce titre, la formation doit donner à l'enseignant une série d'éclairages. Mais aucun de ces éclairages ne donne à lui seul les éléments de décision. Le praticien aura toujours à concevoir, construire, décider, parfois dans l'urgence. Il lui faudra peut-être mettre en place un système de groupe ou de tutorat, changer de modalité d'enseignement. Il lui faudra, pour enseigner, convoquer le désir et la volonté d'individu singuliers... Toutes ces décisions pédagogiques procèdent d'une réflexion personnelle. Ça ne peut pas se réduire à l'application de procédures standardisées, qui seraient décidées scientifiquement par des experts et appliquées mécaniquement par des exécutants.

Vous intitulez l'un des chapitres « Pourquoi les neurosciences ne feront jamais la classe ». S'agit-il d'une prise de position contre les neurosciences en soi, ou contre leur domination actuelle dans les politiques éducatives ?

C'est une prise de position sur ce qu'est la pédagogie. La pédagogie n'est pas une science, c'est un « art de faire », au sens où l'entendait Michel de Certeau. Un art fragile, profondément humain. La rencontre pédagogique est quelque chose de singulier qui fait appel au jugement de la personne, à sa capacité à prendre en compte autrui. Cette singularité est irréductible. Elle comportera toujours une part contextuelle et axiologique, c'est-à-dire



une charge de valeurs, sous-tendant tel ou tel projet de société. On ne peut éduquer sans se poser la question de la finalité : quels humains voulons-nous former, pour quelle société ? Oublier que dans tout type de projet, il existe des valeurs sous-jacentes, c'est se tromper sur la nature de l'action humaine.

Au-delà de la neuropédagogie, n'est-ce pas donc l'idée même d'une « science » de l'éducation que vous rejetez ?

Oui, si une telle science entend dicter des pratiques, qu'elles soient éducatives ou politiques. Je pourrais donc critiquer de la même manière une éventuelle sociopédagogie, linguistiquopédagogie, une psychopédagogie clinique ou expérimentale..., ou que sais-je encore ! Nous serions toujours dans la même dérive : celle de confondre la recherche scientifique – qui doit garder sa rigueur – et l'outillage des acteurs en vue d'un projet dont la visée reste axiologique. Cette visée fut jadis théologique, puis philosophique. Elle est aujourd'hui davantage politique, au sens noble du terme.

Les sciences cognitives ont beaucoup progressé ces dernières années. On comprend mieux les mécanismes de la mémoire, du raisonnement ou de l'attention, qui sont au cœur des apprentissages scolaires. N'y a-t-il pas un certain obscurantisme à balayer ce savoir au nom de la tradition pédagogique ?

Les neurosciences permettent de comprendre comment fonctionne le moteur, elles ouvrent le capot. Elles nous permettent de mieux savoir, par exemple, ce à quoi il faut être attentif pour favoriser la concentration, combien d'informations le cerveau d'un enfant peut traiter simultanément, ce qui peut inhiber le raisonnement, etc. Pour l'enseignant, c'est une sorte de tableau de bord, c'est utile et parfois passionnant. Mais ce tableau de bord ne nous dispense pas de réfléchir à la direction que prend le véhicule. Quand les neurosciences nous indiquent comment fonctionne la mémoire, elles font leur job et nous aident à mieux enseigner. Mais elles ne nous disent pas si l'enfant doit plutôt mémoriser le vocabulaire anglais, un poème de Rimbaud ou des sourates du Coran. Elles n'expliquent pas ce qu'il faut transmettre, ni dans quelle finalité... Elles ne nous disent pas non plus comment faire apprendre un élève qui ne veut pas. Elles ne nous disent tout simplement pas où va la voiture.

Craignez-vous l'ingérence des neurosciences au sein du domaine éducatif ?

Non, car d'autres disciplines, comme la sociologie, pourraient également être vécues comme une forme

d'ingérence. Ce qui est dangereux, c'est la prescription. Nous n'en savons jamais assez de ce qui se passe dans la tête de nos élèves. Les neuroscientifiques eux-mêmes sont encore loin d'avoir épuisé le sujet. Ils le reconnaissent d'ailleurs volontiers, pour la plupart : à ce jour, leurs résultats ne fournissent pas de recette miracle. J'ai d'ailleurs découvert qu'en France, les neurosciences étaient un domaine animé de débats très vifs. Certains camps ont des visions diamétralement opposées de leur rôle au sein de l'Éducation nationale. L'acte d'apprendre est loin d'être déchiffré : est-il réductible à la mise en place de protocoles universels liés au développement de structures cérébrales ; ou bien est-il dépendant des histoires singulières, des stratégies personnelles d'apprentissage ? Voilà par exemple l'un des débats que les neurosciences doivent avoir en leur sein, et qui est loin d'être tranché...

Vous affirmez que l'école est toujours porteuse d'un projet politique qui la dépasse. Comment interprétez-vous les réformes récentes du système scolaire français ?

Il existe depuis plusieurs années un implicite dans notre système, qui n'est jamais questionné : l'idée selon laquelle la qualité naît de la concurrence. « *Laissons les gens se concurrencer en termes de performance ; nous obtiendrons le meilleur de chacun d'eux et la meilleure des sociétés possibles.* » Ce sous-entendu, traditionnellement porté par le courant néolibéral, explique la multiplication des évaluations. Le succès mondial des évaluations Pisa rend visible cet implicite. Nous sommes dans une sorte de totémisation des compétences techniques. Si l'on ajoute à cela le choix des neurosciences comme « fondement » des bonnes pratiques éducatives, on voit se dessiner un noyau idéologique cohérent : celui d'une société où la « réussite » équivaut à la performance, où l'humain est perçu comme un « homme-machine », la vie ramenée aux chiffres et le monde à un vaste système de concurrence entre des intérêts divergents qu'on laisse se développer, dans l'espoir que le progrès est à la clé. L'école n'a pas toujours visé la concurrence et la performance. Elle s'est souvent demandé, même si elle n'a pas toujours trouvé les solutions, comment armer l'esprit critique, comment créer un collectif solidaire, comment permettre aux sujets d'émerger et de s'émanciper. Au regard des problématiques qui bousculent aujourd'hui notre société, telles que la montée de l'individualisme, la difficulté d'installer une pensée réfléchie, la multiplication des caricatures et des *fake news*, etc., il me semble utile de s'en souvenir. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR ROMINA RINALDI ET HÉLOÏSE LHÉRÉTÉ