

Philippe Meirieu

## *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*

Préface pour l'édition argentine

-o0o-

### À l'origine de ce livre : de l'agacement à la colère...

Ce livre est né d'une série d'agacements d'abord, d'une colère ensuite. Agacements de voir paraître quelques ouvrages de vulgarisation pédagogique comme celui de Peter Gumbel, auteur britannique installé en France, qui publia en 2010 « *On achève bien les écoliers* »<sup>1</sup>, un pamphlet où il reprenait des thèses bien connues depuis plusieurs dizaines d'années sur les méfaits de la concurrence acharnée entre élèves, le caractère inutilement stressant des évaluations permanentes, la fatigue engendrée par l'excès d'exercices répétitifs et de travail à la maison, l'inefficacité de programmes sottement encyclopédiques, etc. Ce livre fut salué, à sa parution, par tous les grands médias français, comme un événement majeur : le journal *Le Monde* souligna que « l'auteur plaidait avec chaleur et de manière salutaire pour plus d'empathie à l'égard des élèves » ; *Le Nouvel Observateur*, « grand hebdomadaire de gauche », qualifia, lui, l'ouvrage d' « ovni rafraichissant dans la littérature éducative »...

Entendons-nous bien : je suis, bien évidemment, en grande partie d'accord avec certains constats de Peter Gumbel. J'aurais même pu, à la rigueur, en reprendre quelques-uns à mon compte dans une conversation entre amis, et pas nécessairement pour faire de la provocation. Mais je ne les aurais jamais formulées, par écrit, de manière aussi caricaturale, sans prendre quelques précautions et, au moins, évoquer les arguments de mes adversaires... ne serait-ce que parce que, dans le domaine éducatif, plus que dans tout autre encore, je crois qu'il nous faut appliquer « le principe de tolérance » énoncé par Paul Ricœur : « La tolérance, ce n'est pas une concession que l'on fait à l'autre, explique-t-il ; c'est la reconnaissance de principe qu'une partie de la vérité m'échappe. ».

C'est pourquoi je n'ai pas vraiment compris pourquoi un propos aussi radical, peu argumenté historiquement et philosophiquement, dans un style journalistique assez approximatif, présentant comme des nouveautés extraordinaires, des banalités qui traînent depuis un siècle dans la littérature pédagogique, était si largement plébiscité. D'autant plus que, si l'on veut vraiment faire dans la polémique, il vaut mieux se référer à certains textes des débuts de l'Éducation nouvelle, comme

---

<sup>1</sup> Paris, Grasset, 2010.

ce fameux épigramme d'Adolphe Ferrière, au Congrès fondateur de la Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle, à Calais, en 1921 :

« Et sur les indications du diable, on créa l'école.

L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes.

L'enfant aime voir son activité servir à quelque chose : on fit en sorte qu'elle n'eût aucun but.

Il aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile.

Il aime manier les objets : on le mit en contact avec les idées.

Il aime se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau.

Il aime parler : on le contraignit au silence.

Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser.

Il voudrait chercher la science : on la lui servit toute faite.

Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions. »

Car, en réalité, Peter Gumbel ne dit pas autre chose que cela, mais avec moins de talent que Ferrière et de manière plus laborieuse. Ce qui n'empêche pas les chroniqueurs, sans doute assez ignorants de l'histoire de la pédagogie, de trouver cela « rafraichissant », « décapant », « utile et efficace », « décisif pour l'avenir de l'éducation et de l'école » !

Ils encensent ainsi une pensée qui, depuis bien longtemps, a été nuancée et discutée, qui a fait l'objet de bien des interprétations différentes et sur laquelle les pédagogues se posent obstinément de nombreuses questions décisives : « Qu'est-ce que l'enfant aime dans la nature et à quelles conditions peut-il y apprendre quelque chose ? »... « Que veut dire "l'activité de l'enfant doit servir à quelque chose" ? S'agit-il d'un usage matériel immédiat ? D'un usage professionnel futur ? D'un usage personnel et culturel ? »... « Et peut-on opposer si facilement "les mains" et "le cerveau" ? N'y a-t-il pas un va-et-vient permanent nécessaire entre eux ? »... « Le silence et la mémoire sont-ils toujours vraiment inutiles ? »... « Un élève peut-il "chercher la science" sans être guidé dans sa quête ? Un enfant ne peut-il pas, parfois, comprendre le monde grâce à des modèles scientifiques présentés par l'adulte de manière "magistrale" et qui lui permettent, néanmoins, d'accéder à la joie de comprendre ? »... Comment peut-on, près d'un siècle après Ferrière, ignorer toutes ces interrogations ? Comment peut-on considérer comme des « révélations » ces approximations pédagogiques, sans doute entendables quand dominait, de manière hégémonique, le modèle du 19<sup>ème</sup> siècle et qu'émergeaient à peine les « pédagogies nouvelles », mais un peu éculées quand même aujourd'hui ? Certes, je veux bien accepter que notre école n'a guère changé, mais, quand même, les pédagogues ont réfléchi depuis ! Certains même, ont réussi de fort belles choses, parvenant à conjuguer au quotidien, avec des « vrais enfants », bienveillance et exigence, effort et plaisir, transmission et émancipation.

Et, plus étrange encore, comment se fait-il que les tenants officiels de l'anti-pédagogie, grands intellectuels qui ont pignon sur rue ou petits polémistes des réseaux sociaux, qui se déchaînent, dès qu'on avance, avec infiniment de prudence et de circonspection, quelques thèses sur la nécessité de différencier la pédagogie, de travailler sur des médiations pour permettre à toutes et tous d'accéder à la culture, de former les enseignants au travail de groupe ou d'utiliser l'évaluation pour faire progresser les élèves plutôt que pour les classer... restent étrangement silencieux devant des pamphlets qui, tout à la fois, ont beaucoup moins de scrupules dans leurs énoncés et beaucoup plus d'impact

dans le grand public que les écrits pédagogiques qu'ils stigmatisent ? Comment expliquer, par exemple, que les tenants de « la transmission rigoureuse des savoirs » – Comme si les pédagogues ne l'étaient pas ! – et de « l'autorité magistrale » – Mais, nul n'a jamais rencontré un maître qui refusait d'avoir de l'autorité... la question étant plutôt « comment en avoir ? » –, ces grands penseurs d'un « École majuscule » qui croient qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent, n'aient jamais vraiment répliqué à ceux qui véhiculent les lieux communs les plus « traditionnels » de « l'Éducation nouvelle », qu'ils ne les aient jamais traités – comme je l'ai été tant de fois – d' « imposteurs » ou de « fossoyeurs de la culture » ?

Il y a là quelque chose de particulièrement agaçant. Et l'agacement tourne à la colère quand on voit le succès des vedettes internationales du show-biz de la pédagogie qui surfent, elles aussi, sans risquer la moindre critique, sur les lieux communs les plus facilement consensuels. Écoutez, par exemple, le TED le plus célèbre de Ken Robinson qui est en passe d'atteindre trente-sept millions de vues sur Internet<sup>2</sup> et de faire de lui un des conférenciers les mieux payés de la planète : avec, certes, beaucoup d'habileté et d'humour, Ken Robinson ne fait que reprendre, lui aussi, de vieilles antiennes. Il nous explique que tout enfant est spontanément créateur et que le système scolaire, en le soumettant à des exercices absurdes et standardisés, tue en lui toute créativité. Il appelle à mieux « respecter l'enfance », à « cultiver soigneusement son imagination » et nous exhorte à inventer une éducation « sans cesse à la recherche de la capacité créatrice de chacun et de chacun »...

Qui pourrait se porter en faux contre de telles intentions générales et généreuses ? On joue là dans le registre des lieux communs les plus séduisants : chaque parent peut croire, en effet, que son fils ou sa fille est spontanément un génie et que, si la réussite scolaire n'est pas au rendez-vous, c'est que l'école l'a gravement abîmé. Quant aux enseignants qui constatent que les élèves de leur classe ne sont guère créatifs, ils ont tout le loisir de dénoncer les méfaits d'une institution qui, non seulement, a castré l'imagination de leurs élèves dès les plus petites classes, mais les empêche aussi, par ses programmes et son organisation, de pratiquer la pédagogie susceptible de libérer leur imaginaire. De même que les éducateurs, animateurs et autres spécialistes de la créativité infantile, peuvent, face à la passivité ou à la triste reproduction des stéréotypes sociaux de beaucoup d'enfants devant l'exhortation « Exprimez-vous ! », se contenter de condamner « le système » et d'appeler à une « révolution » pour ne pas avoir à envisager le moindre « changement » concret dans leurs pratiques.

C'est que la « nature créatrice » de l'enfant n'est ni véritablement attestée ni équitablement répartie dans le champ social. Il n'est pas certain, en effet, que ce nous prenons pour une régression de l'imaginaire, au fur et à mesure que l'enfant grandit, ne soit pas, tout simplement, la découverte du principe de réalité qui, certes, restreint, un temps, le champ des possibles, mais qui, aussi, permet d'accéder aux savoirs qui donnent véritablement prise sur le monde : la pensée scientifique est, en effet, tout à la fois, ouverture et renoncement, hypothèses et mise à l'épreuve de ces dernières pour identifier celles qui sont véritablement des outils d'intelligibilité du monde, des « savoirs stabilisés » qui permettent aux humains d'avoir ensemble des connaissances communes, de se parler et de construire du collectif.

De plus, l'exaltation de l'enfant créateur devant lequel l'adulte n'aurait qu'à s'émerveiller, l'utilisation constante de la métaphore horticole qui présente l'enfant comme une graine ayant tout en elle et s'épanouissant naturellement sous nos regards émerveillés, ignore les terribles inégalités sociales qui relèvent, en particulier, de l'éducation familiale. Il n'est pas vrai qu'un enfant avec qui l'on ne parle, au quotidien, que par onomatopées développe de la même manière ses capacités intellectuelles – logiques et imaginatives – de la même manière qu'un enfant avec qui l'on utilise un langage élaboré, structuré et varié. Il

---

<sup>2</sup> [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=fr](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=fr)

n'est pas vrai qu'un enfant livré à lui-même devant les écrans saura être aussi créateur que son camarade à qui ses parents lisent des histoires tous les soirs...

C'est pourquoi on ne peut se contenter – fût-ce avec beaucoup d'habileté – de prêcher l'abstention éducative pour « laisser la créativité se développer librement ». Plus encore : on ne peut laisser entendre que la créativité serait un don que seule l'absence de contrainte scolaire permettrait de voir s'épanouir. Car la créativité est bien objet de formation : elle exige une recherche permanente du maître pour trouver des situations stimulantes, fournir des ressources variées, rechercher des matériaux adaptés, mettre en place des dispositifs impliquants, identifier des contraintes fécondes, avoir une attitude d'attente positive et exigeante envers chacune et chacun, etc. Certes, on peut supposer que Ken Robinson sait tout cela... Et, pourtant, il peut laisser penser le contraire et bercer son public d'illusions, en même temps qu'il anesthésie, par son optimisme béat, toute véritable inventivité pédagogique.

Voilà donc où s'origine ma colère : dans la circulation de lieux communs pédagogiques qui, derrière une unanimité de façade, peuvent laisser se développer des théories et des pratiques contradictoires, poursuivant, en réalité, des finalités opposées. Or, nos enfants méritent mieux que cela. Ils méritent un peu de lucidité. Un effort pour décrypter les vrais enjeux pédagogiques et politiques de notre éducation. Ils méritent des adultes debout, qui ne renient rien, mais qui, non plus, ne s'en laissent pas conter.

Philippe Meirieu

Janvier 2016