



**Tréma**

50 | 2018

L'essor des pédagogies alternatives en France : débats  
et perspectives

---

## Pédagogie : la fin de la naïveté !

Entretien avec Philippe Meirieu

Philippe Meirieu et Sylvain Wagnon

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/4227>

DOI : 10.4000/trema.4227

ISSN : 2107-0997

### Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

### Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2018

ISSN : 1167-315X

### Référence électronique

Philippe Meirieu et Sylvain Wagnon, « Pédagogie : la fin de la naïveté ! », *Tréma* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4227> ; DOI : 10.4000/trema.4227

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Tréma

---

# Pédagogie : la fin de la naïveté !

Entretien avec Philippe Meirieu

Philippe Meirieu et Sylvain Wagnon

---

- 1 *Quelques mois avant la parution de son ouvrage, La Riposte<sup>1</sup>, Philippe Meirieu avait bien voulu répondre à nos questions concernant les pédagogies alternatives. Militant insatiable des méthodes actives, pourfendeur de tous les conformistes et dogmatismes, son analyse est toujours stimulante et féconde. Son engagement permanent pour réformer l'école l'amène à « entrer dans l'arène », comme il l'écrit, dès qu'il le pense nécessaire. Dans son ouvrage, il souligne la « cristallisation idéologique » actuelle entre « une gestion autoritariste et nostalgique » du système scolaire et une « injonction systématique à la positivité » mais également la nécessité de « ré-institutionnaliser » le système éducatif par une clarification des priorités et des finalités de l'école.*

Sylvain Wagnon : Comment définir les contours de cette galaxie des pédagogies alternatives qui regroupe une multitude de groupes, écoles, expériences, associations avec des terminologies très différentes telles que « éducation positive », « éducation lente », « éducation authentique », « instruction à la maison » ?

Philippe Meirieu : L'expression « pédagogies alternatives » est effectivement relativement nouvelle dans l'usage dans laquelle elle est prise. Aujourd'hui, je ne suis pas absolument certain qu'elle soit d'une pertinence absolue parce qu'il faudrait pouvoir expliquer « alternatif à quoi ? ». De toute évidence, alternative à une certaine représentation de l'école publique qui ne serait incapable de répondre aux aspirations des familles et aux besoins des élèves. Il me semble que, de manière très schématique, on peut mettre cela en relation avec une sorte d'« effet ciseau » entre un phénomène sociétal et un phénomène institutionnel. En effet, sur le plan sociétal, nous vivons une montée - qui n'est pas spécifique à l'éducation et qu'on retrouve dans la justice, dans la santé et dans bien d'autres domaines - de l'individualisme social, caractéristique de la fin des sociétés holistiques de jadis, où le tout déterminait le comportement de chacune de ses parties. Aujourd'hui, comme le dit Marcel Gauchet, nous sommes devenus « métaphysiquement démocrates » : cela signifie en creux que nous ne sommes pas encore tout à fait « politiquement démocrates » ; nous avons fait exploser les carcans d'une société qui nous dictait nos comportements, nos idéologies et nos choix de vie, mais nous ne nous sommes pas vraiment donné les moyens de faire converger les

options individuelles vers la construction d'un intérêt collectif, les aspirations singulières vers un bien commun assumé par tous.

SW : Peut-on vraiment parler « d'individualisme social » dans le registre scolaire ?

Ph. M : Oui, car on voit monter des comportements qui ont été pointés depuis longtemps maintenant : les premiers travaux de Robert Ballion sur le consumérisme scolaire datent de la fin des années 1970 et du début des années 80. Ils montrent que l'école perd symboliquement son statut d'institution nationale pour devenir progressivement une organisation de services aux familles. On voit ainsi monter le désir chez les parents d'avoir une éducation scolaire qui corresponde au choix de la famille, à son identité, à la fois sociologique et idéologique. Cela se concrétise par la montée du familialisme pédagogique, en rupture avec la tradition républicaine française incarnée par Jules Ferry et théorisée par Alain selon laquelle la famille enferme dans le passé, cultive l'entre-soi et aime trop les enfants pour pouvoir les instruire. Ce phénomène sociétal me paraît prendre de l'ampleur et se combine - c'est cela que j'appelle l'effet ciseau - avec un immobilisme assez pesant et une méfiance systématique de l'Éducation nationale envers, pour dire les choses d'une manière très rapide, les « innovations » qui se revendiquent des pédagogies actives et du courant de l'Éducation nouvelle. On voit bien que ces innovations, dans l'Éducation nationale, restent extrêmement marginales, qu'elles se font entièrement sous contrôle, et sont une simple variable d'ajustement dans la gestion du système. La conjonction de la montée de l'individualisme social et de la difficulté de l'Éducation nationale à intégrer le projet de « l'éducation nouvelle » favorise l'émergence des « écoles alternatives ».

SW : Comment concevoir le rôle des familles face à cette situation si contrastée ?

Ph. M : Il n'est pas question de stigmatiser les parents qui se tournent vers les écoles alternatives parce que l'Éducation nationale n'a pas su leur montrer qu'elle pouvait répondre à leurs attentes. Je dis « à leurs attentes », car cela renvoie à la problématique du rapport entre l'attente des familles et la réponse de l'institution scolaire. Or, ce qui caractérise « l'éducation nouvelle » dans ce qu'elle a de meilleur, à travers Decroly, Freinet ou Montessori, c'est qu'elle assume elle aussi, à sa manière, la rupture avec la famille. Elle pose un certain nombre de principes et de valeurs qui s'imposent aussi aux familles, sans hostilité aucune, mais dont la verticalité limite l'emprise de la famille sur la structure scolaire. On voit bien que, dans les écoles Freinet, Decroly ou Montessori, il y a, à la fois, un grand respect pour les parents, un dialogue extrêmement fort qui se construit avec les familles, et, en même temps, dans un cadre précis qui permet justement de résister aux pressions permanentes et aux demandes individuelles. Or, un certain nombre d'écoles alternatives sont aujourd'hui dans une sorte de syncrétisme idéologique et de complicité sociologique qui ne garantissent plus vraiment la nécessaire rupture éducative entre la filiation et la transmission, qui est à l'origine de toute authentique émancipation.

SW : Ne retrouve-t-on pas la tension historiquement forte du « creuset commun » et de « l'individualisme social » ?

Ph. M : La question est celle de la nature du collectif scolaire. Dans le familialisme, il y a le danger de la clanification, clanification sociologique et idéologique. Nous retrouvons là un débat qui est, en réalité, assez ancien, puisqu'il se structure au lendemain de la Première Guerre mondiale. Il faut rappeler qu'après la guerre de 1914-1918 émerge une multitude de mouvements qui veulent réformer l'école. On ne veut « plus jamais ça » et l'on espère que l'éducation à la paix et à la fraternité, dans des communautés où l'on

apprend à « faire ensemble » pour « vivre ensemble », va pouvoir délivrer le monde de la barbarie.

Mais tous ces mouvements finissent assez vite par se scinder en deux courants. Schématiquement, il y a un courant, représenté, par exemple, par les Compagnons de l'Université Nouvelle, un groupe d'intellectuels qui ont vécu la grande guerre et militent pour une « école unique ». Le terme est emprunté à l'Allemagne, mais utilisé dans un sens un peu différent, avec une insistance particulière sur la vocation de l'École à être un creuset social : on veut que « les fils de ceux qui ont combattu ensemble dans les mêmes tranchées se retrouvent sur les bancs de la même école ». D'où la demande de suppression des « petites classes » des lycées, que Jules Ferry avait maintenues, qui demeuraient payantes et scolarisaient les enfants de la grande bourgeoisie, à côté de la Communale. C'est un courant qui milite pour le progrès, tant pédagogique que démocratique de l'école publique... Mais il y a un deuxième courant, majoritaire dans la Ligue internationale de l'éducation nouvelle, le courant de ceux qui considèrent que c'est totalement utopique d'attendre une école unique rénovée où les enfants puissent travailler côte à côte, se découvrir et construire la paix. Pour ceux-là, il vaut mieux construire une école idéale tout de suite. C'est le mouvement qui s'incarne à travers la création de l'école des Roches, une des premières écoles nouvelles en France, une des plus emblématiques. Elle est fondée par Edmond Demolins, un disciple de Frédéric Le Play. Celui-ci est assez loin idéologiquement - c'est un euphémisme - des Compagnons de l'Université Nouvelle, proches de la mouvance socialiste voire communiste. Il n'attend rien des institutions d'État et veut « rendre le pouvoir » aux groupes sociaux de toutes sortes, les corporations dans l'économie, les familles en éducation. Il prône le primat de la communauté sur la société, des initiatives collectives « de base » sur les directives institutionnelles.

SW : La tension entre ces deux aspirations reste donc encore très forte ?

Ph. M : Le débat scolaire en France n'en est jamais vraiment sorti. Il se crispe même : soit on fait progresser l'école unique, avec comme objectif premier la mixité sociale, en lui adjoignant, autant que possible, un certain nombre de réformes pédagogiques... soit on considère que l'Éducation nationale n'est pas en mesure d'évoluer et on privilégie la création d'écoles alternatives aux exigences pédagogiques d'emblée très fortes et homogènes. Les textes d'Edmond Demolins sont d'une violence terrible à l'égard de l'Éducation nationale, qui est, selon lui une « machine broyeuse d'enfants ». Ce sont des textes qui pourraient d'ailleurs être repris aujourd'hui par André Stern, l'un des maîtres à penser du refus de l'école et de l'instruction en famille, ou des partisans des écoles Sudbury, les « écoles démocratiques ». Ces derniers considèrent que l'école publique est à jamais condamnée, si ce n'est à l'immobilisme, et qu'il faut multiplier les initiatives en créant tout de suite des écoles dites « alternatives ».

Au sein du mouvement de l'éducation nouvelle, très tôt cette tension s'exprime et les deux courants se côtoient. Cette crise va prendre une dimension épique avec l'« affaire Freinet » dans les années trente. Freinet, dont le mot d'ordre est « Pour une École du peuple », qui est un ardent militant de l'école publique, va, à la suite d'une cabale extrêmement violente à son égard, démissionner de l'école publique et créer une école privée, aujourd'hui revenue dans le giron de l'Éducation nationale.

Il y a une vraie tentative de dépasser cette tension à la Libération, dans le plan Langevin-Wallon, dont on sait qu'il n'a jamais été mis en œuvre. C'est finalement le texte qui va s'efforcer, de la manière la plus poussée - je crois qu'on n'a pas eu

d'équivalent depuis - de réconcilier le courant de l'école unique et le courant de l'éducation nouvelle. Henri Wallon le rappellera fortement : « Mon projet c'est l'école unique pour la structure, l'éducation nouvelle pour la pédagogie ». Mais dans l'institution, cette synthèse n'a jamais été possible. On n'a jamais travaillé réellement ce problème. Les alternances politiques ont sans doute, à certains moments, fait basculer un petit peu les choses d'un côté ou d'un autre. Il y a eu évidemment, en 1981, Alain Savary qui a tenté, mais sans grand succès, de mettre en application les préconisations de Louis Legrand sur le collège. En 1989, la loi d'orientation, avec Lionel Jospin, affirme « la centration sur l'élève » ; il reprend une formule qui, je crois, a été utilisée pour la première fois par Adolph Diesterweg, un pédagogue dont le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson fait un portrait flatteur.

SW : Pourquoi ces tentatives n'ont pas réellement fonctionné ?

Ph. M : Difficile question qui exigerait une analyse minutieuse et multifactorielle. Peut-être que la « machine école », pour reprendre le syntagme que j'ai utilisé comme titre pour un de mes livres<sup>2</sup>, a toujours privilégié la gestion des flux et donné la priorité à la reproduction de l'institution sur l'interrogation pédagogique. A cela s'ajoute un facteur structurel évidemment très important qui est l'hégémonie de la « forme scolaire », que l'éducation nouvelle avait en grande partie subvertie, en introduisant les classes multiniveaux, l'intergénérationnel, les ateliers et groupes de travail, etc. mais dont le succès dans l'Éducation nationale a été si important qu'elle s'est identifiée à elle.

SW : La forme scolaire actuelle reste donc un obstacle à cette transformation pédagogique ?

Ph. M : L'Éducation nationale ne s'est jamais résolue à remettre en cause, ni même à interroger, cette forme scolaire du « modèle simultané ». Sans doute parce que cela reste le mode de gestion probablement plus « économique » aux deux sens du terme, institutionnellement et financièrement. C'est aussi un mode de gestion qui s'accorde relativement bien - et cela c'est un peu triste à dire - avec une certaine prolétarianisation du corps enseignant. Au fond, rester dans la forme scolaire traditionnelle n'exige pas une formation pédagogique de haut niveau pour les enseignants. Cela permet de former les enseignants, de manière assez taylorienne, à des gestes professionnels répétitifs tout au long de leur carrière. Au contraire, la subversion de la forme scolaire, telle qu'on la voit apparaître dans l'éducation nouvelle et telle qu'on la voit dans les écoles alternatives, nécessite que les enseignants soient véritablement impliqués collectivement dans leur métier : ils doivent devenir ensemble « un intellectuel collectif », se constituer en « enseignants-chercheurs », inventer des modalités permettant d'incarner leurs finalités, au lieu de reproduire sans cesse les mêmes procédures à l'identique.

Pour résumer, il existe, dès le début, une tension, entre le courant de l'école unique et le courant de l'éducation nouvelle. L'épisode Freinet marque un moment de crise qui en dévoile le caractère parfois « tragique » (au sens où les solutions sont toutes deux « impossibles »). Puis, le plan Langevin-Wallon cherche à réconcilier l'éducation nouvelle et l'école unique. Depuis, il y a une forme de bégaiement institutionnel qui, me semble-t-il, est très largement entretenu par l'hégémonie de la forme scolaire du modèle simultané. Son succès extraordinaire exaspère précisément les partisans d'une éducation nouvelle pour lesquels cette rigidité est un obstacle à l'innovation pédagogique. Il y a là une conjonction de phénomènes qui explique le succès des écoles alternatives et, au-delà, le tiraillement auquel on assiste aujourd'hui, y compris chez

des gens comme moi, entre le désir d'aider, de soutenir et de travailler au sein de l'école publique à des projets pédagogiques significatifs mais aussi le désir de ne pas laisser tomber ces écoles alternatives quand elles présentent un certain nombre de garanties pédagogiques et de mixité sociale et idéologique. Parce qu'elles incarnent la possibilité de subvertir la forme scolaire dans ce qu'elle a de plus taylorien et l'institution scolaire dans ce qu'elle a de plus obsolète. Ce sont aussi, dans certains cas, des « conservatoires » nécessaires pour le patrimoine pédagogique.

SW : Avec l'essor des pédagogies dites alternatives actuelles n'assiste-on pas à une « revanche des parents » sur l'institution scolaire en ce qui concerne l'éducation ?

Ph. M : J'analyserais cela en rappelant que l'Education nationale s'est construite très largement en rupture avec l'univers familial. Jules Ferry n'a cessé de dire le respect qu'il avait pour les pères de familles, mais il établissait une frontière structurelle essentielle entre l'école et la famille. D'un côté, la famille représentait, pour lui, l'affectivité, l'inégalité, la religion, le patois, l'enracinement dans le local et le passé. De l'autre, l'école c'était la raison, la science, l'égalité des droits, la langue nationale, l'ouverture vers l'universel et vers l'avenir. Il y a donc eu une volonté très claire de construire un univers scolaire en rupture avec l'univers familial. Celui qui a le mieux formalisé cela sur le plan philosophique, c'est évidemment Alain. Dans ses *Propos sur l'éducation*, - des écrits qui me paraissent extrêmement clairs, limpides, d'une grande sérénité et d'une grande valeur philosophique, même si je suis loin de partager la totalité des positions qu'ils défendent - montre que l'enfant a besoin d'entrer dans un autre univers régi par d'autres principes que ceux de la famille.

Les familles aujourd'hui ne sont évidemment pas celles d'hier. Leur niveau d'instruction a considérablement évolué. Mais, surtout, en raison de la montée de l'individualisme social, chacun ne veut plus être traité seulement comme une personne mais estime devoir être traité comme une exception. Les parents ne disent pas aux enseignants « je veux que mon enfant soit traité comme une personne » ; ils exigent, parfois de manière revendicative : « je veux que mon enfant, qui est un être exceptionnel (en raison de ses qualités et de ses difficultés tout à la fois) soit traité comme une exception au regard des règles qui régissent l'institution commune ».

Et puis, il y a le poids du contexte économique. Il est certain que, dans une période où il n'y avait pas de difficulté d'accès à l'emploi, les familles pouvaient faire confiance à l'institution et considérer que, de toute façon, leur enfant aura un destin social acceptable. Dans une situation de crise, où l'emploi se fait rare, il est évident que les familles cherchent avant tout à garantir l'avenir de leurs propres enfants. Elles ont une attente très différente envers l'école.

Et l'Education nationale n'a pas su renouer un contrat avec les familles dans ce nouveau contexte. La désinstitutionnalisation, la perte de confiance dans les institutions, les analyses d'Alain Touraine sur le fait que les institutions, aujourd'hui, ne se superposent pas avec la volonté de chacun de leurs membres, tout cela a remis en question les relations traditionnelles entre l'école et la famille. Or, l'Education nationale, me semble-t-il, a campé sur ses positions et joué le rapport de rapport de force au lieu de construire de nouvelles relations équilibrées. Cette posture est devenue relativement insupportable pour beaucoup de familles, qui l'ont vécue comme une forme de mépris, de désintérêt, voire d'agression, à leur égard.

J'ai milité, sous de nombreux ministères, pour la reconnaissance du statut de délégué de parent, quasiment en vain : on ne peut toujours pas s'absenter de son travail pour participer à une réunion de parents. J'ai milité aussi pour que les parents puissent être

régulièrement accueillis dans les classes, non pas pour y intervenir mais pour comprendre ce qui s'y passe. En particulier, j'ai mené une expérience qui permettait d'accueillir les parents qui avaient la chance de ne pas travailler le samedi matin, par petits groupes de deux ou trois. Ils avaient pour consigne d'observer, d'être silencieux et pouvaient ensuite, en dehors de la présence des enfants, discuter avec le maître. L'Education nationale a aussi complètement échoué dans un autre domaine tout à fait déterminant, celui du statut et du rôle du professeur principal. Ce que veulent les familles, légitimement, c'est avoir un interlocuteur dans l'école, pas simplement quand il y a une transgression, mais en continu, tout au long de l'année. Pas un interlocuteur chargé seulement de tâches de police, mais un interlocuteur capable de montrer les enjeux de la scolarité. Je milite, depuis très longtemps, pour qu'au moins dans les classes stratégiques - la sixième, les classes d'orientation, la quatrième, la troisième - les professeurs principaux aient des bureaux dans les établissements pour recevoir les parents, qu'ils aient une petite décharge de service et un téléphone à leur disposition pour appeler les parents sans attendre que ceux-ci se manifestent. Ce sont là des choses élémentaires, qui me paraissent relever du bon sens, mais que l'Education nationale n'a jamais véritablement considérées.

Tout cela n'est pas anecdotique et il faut reconnaître, je crois, l'inquiétude des familles sur tous ces sujets. Cette inquiétude, si elle n'est pas traitée sereinement, peut se transformer en angoisse. L'angoisse peut donner lieu à des intrusions, les intrusions à des violences psychologiques, voire physiques, et tout cela ne pacifie pas les relations entre l'école et la famille. Il y a donc un nouveau contrat social et politique à passer entre l'école et les parents. Nous sommes encore régis par le contrat social et politique de l'école de la III<sup>e</sup> République ; cela engendre chez les uns la fierté d'être des privilégiés et une frustration considérable chez les autres.

SW : Même avec une augmentation du nombre d'enfants scolarisés en écoles privées hors-contrat, les écoles alternatives n'ont pas encore un réel poids quantitatif, toutefois elles semblent progresser en terme d'aspiration à un autre projet éducatif et pédagogique ?

Ph. M : Les chiffres ne me paraissent pas rendre compte de l'importance de l'aspiration. Statistiquement, l'instruction en famille et les écoles privées hors contrat représentent extrêmement peu de choses. Mais en termes d'aspiration sociologique, cela représente bien plus. Il me semble que c'est un phénomène que l'Education nationale devrait prendre au sérieux, non pour introduire tel ou tel gadget dans la scolarité mais pour réinterroger plus globalement la pédagogie et la formation des enseignants. Il n'est pas question de satisfaire toutes les demandes sociales, mais, par ailleurs, on ne peut pas reprocher à une famille d'aller chercher un projet éducatif quelque part dès lors qu'il n'y a pas de lisibilité et *a fortiori* pas d'attractivité du projet éducatif dans les établissements de l'Education nationale. La III<sup>e</sup> République a fondé l'adhésion des familles sur la lisibilité et l'attractivité de son projet. Bien sûr, on peut discuter ce projet politique et pédagogique du 19<sup>ème</sup> siècle ; on doit le discuter car il comporte, à la fois, une face sombre et une face claire. C'est un qui est un projet complexe et pédagogiquement généreux, mais il s'inscrit, en même temps, dans un nationalisme revanchard. Est-ce que le nationalisme a été le sous-marin de la pédagogie intuitive de Ferdinand Buisson ? Ou est-ce que Ferdinand Buisson s'est laissé phagocyter par le nationalisme ambiant ? C'est extrêmement difficile à savoir, et seuls les historiens pourraient démêler les choses. En tous cas, cette école de la III<sup>e</sup> République avait un projet clair, lisible et qui était susceptible d'emporter l'adhésion. Quand il n'emportait pas l'adhésion, on allait ailleurs, dans l'école catholique, et cela ne posait pas problème.

Aujourd'hui, cette lisibilité du projet politique et du contrat avec les familles n'existe plus. D'ailleurs, l'Education nationale ne parle qu'en termes d'efficacité technique sur la base des comparaisons internationales. Cela pousse *de facto* les parents à comparer les résultats strictement mesurables par des tests standardisés, à classer les écoles, à chercher les bonnes classes et les bons enseignants, etc. Dès lors qu'on classe les écoles, les lycées, les collèges, on construit un véritable marché scolaire. Donc le glissement d'une école qui avait un projet éducatif, discutable certes, contestable sur certains points, vers le paradigme de « l'école efficace » entraîne, de manière quasiment mécanique, la mise en concurrence des écoles mais aussi, l'émergence de projets éducatifs qui ne se retrouvent pas dans la seule efficacité quantitative.

Pour ma part, je crois, et c'est pour cela que je reste un militant de l'éducation nouvelle, que le projet éducatif d'une société ne peut pas se limiter à des ambitions purement quantitatives, mesurables avec les tests PISA, et je crois qu'un certain nombre de parents-citoyens sont convaincus de cela. Mais dès lors que l'Education nationale, elle, semble n'être guidée que par cela, elle pousse les gens à chercher autre chose ailleurs.

SW : les choses n'ont-elles pas changé depuis les attentats islamistes ? Le « retour de la laïcité » n'est-il pas un retour aux valeurs ?

Effectivement, l'Education nationale développe aujourd'hui des initiatives autour de la thématique du « vivre ensemble » et de la laïcité. Mais ce mouvement reste relativement marginal à mes yeux. Nous avons mis en place, en 1998, l'éducation civique juridique et sociale (ECJS) au lycée. Depuis, elle a largement été dévoyée et récupérée par la forme scolaire, tant dans les contenus que dans les méthodes. On voit que les heures de vie de classe sont très souvent utilisées à d'autres fins que ce pour quoi elles ont été créées. L'éducation morale et civique (EMC) reste tâtonnante, les ateliers-philos peinent à être institutionnalisés et les structures participatives des élèves sont extrêmement précaires dans certains établissements. Pour avoir été à l'initiative des Conseils de la vie lycéenne (CVL), je suis particulièrement agacé - et les lycéens me renvoient leur agacement aussi - quand je vois qu'ils deviennent des instances fantoches qu'on ne consulte que sur la couleur des bancs à repeindre dans la cour de l'école, et qui sont tenues à l'écart de ce pour quoi les jeunes viennent à l'école, c'est-à-dire pour apprendre. Nous pensions que les CVL pouvaient être des interlocuteurs, y compris sur le plan pédagogique, pour réfléchir sur ce qui aide le mieux à comprendre, sur les méthodes qui permettent le mieux d'apprendre. On a créé là des structures participatives qui avaient pour vocation d'associer les élèves à l'amélioration de l'institution, de les rendre partie prenante de la gestion de l'école, et qui ont été malheureusement marginalisées.

Bref, on s'aperçoit que les efforts de l'école publique pour introduire une éducation plus « intégrale » de la personne, une éducation plus participative et coopérative, sont soit vidés de leur contenu, soit n'existent que grâce à l'action de militants pédagogiques déterminés. Mais ils n'ont ni convaincu ni transformé le système. La « Charte de la laïcité » est une belle charte mais c'est une charte qui reste relativement théorique. Elle l'est d'autant plus que l'école publique n'a jamais réussi, malgré ses rares efforts, à faire de la mixité sociale une vraie priorité. Elle est donc assez mal placée pour critiquer des écoles alternatives sur leur manque de mixité sociale.

SW : Peut-on dans ce cas parler d'alternative pédagogique de ces écoles ?

Ph. M : J'ai eu souvent l'occasion de débattre avec des parents qui pratiquent l'instruction en famille ; je leur ai dit à quel point je croyais à la richesse de la rencontre

avec l'altérité (les autres âges, les autres sensibilités, les autres familles, les autres cultures), qui est une composante essentielle de l'éducation. Je leur ai expliqué qu'à mes yeux l'école n'est pas simplement faite pour apprendre, mais pour *apprendre ensemble*. Et le « ensemble » est ici aussi important que l'« apprendre », les deux constituant l'unité de la mission de l'école. On me répond systématiquement : « Que l'Education nationale ne vienne pas nous donner des leçons dans ce domaine, parce qu'elle a laissé se développer des ghettos scolaires... elle a laissé la carte scolaire aux mains d'un petit nombre de gens qui l'utilisent en créant des options, des sections pour privilégiés et elle n'a jamais vraiment voulu faire de la mixité sociale une valeur dans les faits ». Ces arguments portent, indiscutablement, même si l'on doit répondre qu'évidemment, on ne lutte pas contre le phénomène en l'aggravant.

Pour ma part, je reste très attaché à l'école unique, et je crois que cette ambition reste une formidable utopie de référence. Je reste également très attaché aux valeurs de l'éducation nouvelle. Je ne désespère pas de réconcilier les deux.

SW : Montessori n'est-elle pas devenue une figure emblématique des pédagogies alternatives.

Ph. M : J'ai fait partie de ceux qui ont cherché à faire connaître son travail à un moment où il était méconnu, qui ont soutenu l'Association Montessori de France, qui ai cherché à faire découvrir des pans méconnus de la pédagogie Montessori, comme ses travaux sur les adolescents. Cela ne m'empêche pas d'être lucide et critique sur les zones grises de son œuvre, comme son adhésion à un ésotérisme théosophique, ses collusions, même si elles sont débattues, avec le fascisme Mussolinien ou sa conception de la « pédagogie scientifique » : pour moi si la recherche doit être scientifique, la pédagogie ne peut et ne doit pas l'être ; c'est un « art de faire » comme disait Michel de Certeau.

Mais Montessori a perçu, avant beaucoup d'autres, l'importance de certains phénomènes comme l'attention. Or, il se trouve que la question de l'attention devient une question centrale dans les sociétés post-modernes. Celle-ci devient une marchandise, on achète de l'attention. Nos élèves sont donc de plus en plus en difficulté dès qu'on sollicite une attention longue, une focalisation linéaire et approfondie sur un objet d'apprentissage. Par ailleurs, un certain nombre d'outils de Maria Montessori peuvent être utilisés à l'intérieur d'une institution qui veut améliorer son efficacité dans tel ou tel domaine et « l'esprit Montessori » peut être invoqué un peu à tort et à travers, de manière plus ou moins commerciale, dans un contexte où il correspond à l'individualisme ambiant. Mais, bien loin, en réalité, des finalités et, surtout, des nécessaires débats de l'éducation nouvelle. En se dogmatissant, telle ou telle intuition de l'éducation nouvelle perd son arrière-plan critique ; elle se coupe de « l'intellectuel collectif » qu'était ce formidable mouvement.

Ce qui m'intéresse dans l'éducation nouvelle, c'est précisément que tous ses acteurs, malgré leurs désaccords, ont réussi à travailler ensemble. Ils ont constitué un courant dans lequel ils ont fait vivre des tensions et des contradictions constitutives de la question pédagogique ; ils ont discuté entre eux des rapports entre l'observation et la construction des formes ; ils ont débattu du rapport entre la psychologie et la pédagogie. Ce débat n'est pas fermé et ce qui m'intéresse aujourd'hui, ce n'est pas de me ranger derrière X ou Y, c'est de maintenir vivante les questions pédagogiques.

Quand on nous vend aujourd'hui l'idée qu'il y aurait des bonnes pratiques qui seraient élaborées une bonne fois pour toutes dans les officines privées de l'éducation positive ou chez les neuroscientifiques... et que l'on se revendique, en même temps, d'un certain nombre d'auteurs de l'éducation nouvelle, il me semble qu'on les trahit.

SW : Les neurosciences semblent être la référence et la « légitimation » des pratiques des pédagogies alternatives ?

Ph. M : Leurs références sont doubles, en réalité : les neurosciences et le « développement personnel ». Les neurosciences ne sont mobilisées ici, la plupart du temps, que parce qu'elles servent les théories du développement personnel qui, elles-mêmes, utilisent les neurosciences pour se légitimer. Or les théories du développement personnel, qui envahissent aujourd'hui les rayons des libraires, constituent un symptôme extrêmement intéressant, et en même temps préoccupant, d'un changement de paradigme très fort : c'est le seul « souci de soi » érigé en principe éthique absolu. Cet individualisme hédoniste me paraît être le symptôme d'une sorte de « sauve-qui-peut » dans un monde qui peine à penser l'intérêt général et le bien commun... On se replie sur les seules choses que l'on croit pouvoir maîtriser : le bien-être, le corps, la sérénité de l'esprit, etc. Le repli sur l'intérêt individuel devient dominant. Cela est fort loin de ce qui portait le mouvement de l'éducation nouvelle !

---

## NOTES

1. Meirieu Ph (2018). *La Riposte, Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*. Paris : autrement.
  2. Meirieu Ph. & Le Bars Stéphanie. (2001). *La machine-école*. Paris : Gallimard-Folio.
- 

## AUTEURS

### PHILIPPE MEIRIEU

professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière- Lyon 2 - chercheur et militant

### SYLVAIN WAGNON

Lirdef, université de Montpellier, Faculté d'Education