

diversité

Entretien avec **Philippe Meirieu**

« *L'enfant a besoin de discontinuités éducatives* »

Philippe Meirieu est spécialiste de pédagogie et professeur émérite des universités en sciences de l'éducation.
Entretien réalisé par **Régis Guyon** en mai 2015.

Régis GUYON. On parle beaucoup des continuités éducatives aujourd'hui – nombre de projets de PEdT insistent sur ce point. Quel est votre point de vue sur cet élément du débat public actuel ?

Philippe MEIRIEU. En réfléchissant, du point de vue pédagogique, sur le thème des continuités éducatives, je me demande dans un premier temps s'il ne faut pas prendre le contre-pied des lieux communs dans ce domaine pour commencer par parler des discontinuités éducatives. En effet, je crois que l'enfant a besoin de discontinuités éducatives ; j'ai même le sentiment que ce sont ces discontinuités éducatives qui l'aident à se positionner et à se construire, à réfléchir et à progresser, car elles l'obligent à apprendre à jouer sur plusieurs registres.

Pour dire les choses en termes simples, et sûrement un peu simplistes, je dirais qu'il y a, au moins, trois lieux ou « espaces-temps » éducatifs, des espaces et des temps donc, entre lesquels la discontinuité est à la fois inévitable et nécessaire. La famille tout d'abord, car c'est le lieu de l'*educare*, selon la notion latine de « nourrir », nourrir le corps et nourrir le psychisme de l'enfant. C'est là le premier sens du mot « éducation », tel qu'on le trouve dans le dictionnaire de Furetière en

1690 : « Soins qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants ; se dit aussi du soin qu'on prend de cultiver leur esprit, soit pour la science, soit pour les bonnes mœurs. » La famille est ainsi, au moins depuis la Renaissance, le lieu fondateur du « prendre soin », le lieu de l'accueil dans un monde que l'on présente à l'enfant et à qui l'on présente l'enfant, ainsi que le lieu de la continuité intergénérationnelle, qui garantit tout à la fois la survie de l'espèce et la possibilité de son renouvellement. C'est évidemment là une continuité forte sur le plan symbolique, soulignée par les rituels familiaux toujours marqués du sceau de la répétition : on raconte les mêmes histoires, auxquelles on rit tous au même moment, en faisant semblant de les découvrir alors qu'on se les raconte depuis toujours... Cette continuité familiale joue ici le rôle d'enracinement, non pas au sens que Maurice Barrès donnait à cette notion – basculant de l'enracinement à l'enfermement, au nom du mythe identitaire –, mais au sens biologique, voire clinique, du terme : c'est un terreau nécessaire au processus de subjectivation, d'aide à la construction du sujet dans la continuité temporelle. Il n'oblige pas à la reproduction mimétique, mais permet à la personne en construction de puiser là l'énergie et les matériaux de son premier développement. Le « roman familial » – en ce qu'il est précisément singulier et ne se veut nullement un « roman social », ni a fortiori « un roman national » – est un élément essentiel pour l'enfant. Il se raconte là quelque chose que l'on a raconté avant lui et que l'on continuera de raconter dans sa « lignée », quelque chose

qui lui permet progressivement, comme le Perceval de Chrétien de Troyes, de savoir d'où il vient... et pas seulement du point de vue chronologique et spatial, mais surtout du point de vue de son inscription symbolique dans un monde qu'il peut alors commencer à déchiffrer : les objets et les signes qu'il rencontre doivent d'abord faire sens au regard de cette inscription-là, au regard de son histoire singulière. Et c'est ainsi qu'il pourra progressivement comprendre, raconter et prolonger cette histoire à sa manière.

la famille, c'est « l'entrée dans la vie », l'école, l'entrée dans les savoirs

De ce point de vue, et même si certaines de ses formulations peuvent aujourd'hui être mal comprises, le philosophe Alain a raison de dire que l'école doit faire rupture avec l'univers familial (cf. Alain, 2015) : quand la famille menace toujours d'enfermer dans un donné, l'école offre une découverte délibérée et systématique de l'altérité ; quand la famille risque d'enkyster dans une gangue affective et d'assigner à résidence un sujet, l'école doit offrir des exercices et des savoirs qui permettent de mettre à distance ces attachements de toutes sortes et de faire des choix lucides ; quand la famille fonde l'autorité sur l'ancienneté, l'école la fonde sur la vérité. Ainsi avons-nous souvent, dans nos souvenirs scolaires, ces moments tout à fait essentiels où les apprentissages effectués en classe nous permettent d'interroger, voire de contredire, la parole familiale. Cette discontinuité-là est fondatrice : elle est, à proprement parler, émancipatrice. Car si l'enfant choisit, par la suite, de suivre l'exemple familial, il le fera en connaissance de cause, en l'assumant pleinement, et non point parce qu'il est resté sous emprise. Il y a ainsi dans la discontinuité entre la famille et l'école une vraie fécondité, une chance pour l'enfant. D'ailleurs, la plupart des enfants le disent clairement quand on

s'entretient avec eux : ils détestent être pris en tenaille entre leurs parents et l'école et ils apprécient qu'il y ait là un peu de « jeu ».

La famille, c'est donc l'« espace-temps » du « roman de filiation », tandis que l'école est l'« espace-temps » de la transmission ordonnée à l'exigence de précision, de justesse et de vérité. La famille, c'est « l'entrée dans la vie », l'école, l'entrée dans les savoirs, selon les principes énoncés dès Comenius et sa *Grande Didactique* :

– la *progressivité* – alors que « dans la vie », les problèmes émergent n'importe comment, l'école doit les faire apparaître par ordre de complexité croissante, ou du moins selon un ordre qui garantisse leur possible appropriation successive ;

– l'*exhaustivité* – « dans la vie », on apprend, de manière aléatoire, ce qu'on a la chance de rencontrer, tandis que dans l'école, chacun doit apprendre les fondamentaux de la citoyenneté ;

– l'*obligation* – « dans la vie », on peut toujours tenter de se débrouiller sans apprendre, ou en apprenant le moins possible, alors que l'école doit garantir qu'on ne peut pas « réussir » sans « comprendre ».

Ainsi l'école est-elle chargée de « mettre de l'ordre » dans les savoirs et, si elle développe légitimement des démarches de « découverte » (telles qu'Henri Marion les préconisait dès 1888¹), elle ne peut négliger la formalisation qui, seule, garantit l'appropriation distanciée. Or, cette formalisation requiert un statut pour le maître, qui n'est nullement celui du « père de famille », une relation médiatisée par la démonstration et la justification et un mode de communication qui préserve de la surchauffe affective à laquelle les parents sont souvent exposés quand ils font travailler leurs enfants à la maison (cf. Meirieu, 2015).

Le troisième « espace-temps » de l'enfant est celui du groupe de pairs, qui s'adonne à des activités choisies (ou assumées) par les intéressés et fonctionne sous la responsabilité d'un plus grand, l'autorité d'un jeune adulte, d'un expert – qui reste aussi toujours un peu un ex-pair. C'est ce que Guy Coq (1993)², et d'autres, ont nommé le « tiers lieu », et qui me paraît d'une nature différente des deux « espaces-temps » précédents : il ne s'agit ni du lieu de la filiation, ni de celui de la transmission progressive et exhaustive, c'est celui de l'engagement, de l'inscription dans un projet collectif accepté, de l'expérience nécessaire de la

■ 2 Voir aussi « Dix thèses sur l'éducation aux convictions par le tiers-lieu éducatif », sur www.meirieu.com, rubriques « Cours et outils de formation », « Petit dictionnaire de pédagogie », « Tiers-lieu éducatif ».

responsabilité assumée dans un groupe solidaire. Non qu'il ne puisse y avoir de responsabilité à l'école – tout au contraire, il en faut –, mais les responsabilités scolaires ne doivent pas enfermer les sujets dans leurs choix personnels, entériner des compétences déjà existantes et spécialiser les élèves en fonction de leurs goûts. C'est exactement l'inverse : l'école a pour mission de rebattre les cartes, de faire découvrir systématiquement d'autres perspectives et de faire tourner, pour cela, systématiquement aussi bien les tâches que les rôles. À l'école, point de spécialisation prématurée, mais une exploration systématique. À l'école, la motivation n'est jamais un préalable, elle est un objectif... même

**les « tiers lieux »
jouent un rôle décisif
dans le développement
de l'enfant**

si, malheureusement, notre institution a tendance à transformer les objectifs en préalables en déclarant forfait quand les élèves ne sont pas déjà motivés ! Dans les « tiers lieux », on parie sur la motivation justement, la motivation née dans l'exploration et les rencontres que la famille ou l'école auront suscitées. C'est pourquoi les « tiers lieux » (activités périscolaires, engagements associatifs, investissements dans le tissu sportif, culturel ou humanitaire, etc.) doivent, tout à la fois, être articulés à l'école et fonctionner de manière radicalement différente d'elle. C'est l'enfant, ou l'adolescent, qui doit choisir de faire plutôt du judo ou plutôt de la guitare, plutôt de la philatélie ou plutôt des maquettes d'avions... Bien sûr, les adultes peuvent lui donner des conseils, l'aider à faire ses choix, en lui permettant, en particulier, de découvrir la richesse de chaque activité, mais il est important qu'ensuite, on sollicite directement son implication et que cette implication « fasse contrat ».

Car, dans les « tiers lieux », l'enfant pourra découvrir ainsi l'importance de l'investissement individuel et collectif dans la

réalisation d'un projet, il accédera à l'intelligence des normes nécessaires imposées par la tâche, il verra la fécondité de l'exigence que le collectif a sur chacun et la chance que cela représente pour lui permettre de progresser. Il pourra aller très loin dans un domaine spécialisé, sans que cela ne compromette l'engagement et la progression des autres, sans que cela n'enraye les apprentissages collectifs. Et puis, dans les « tiers lieux », l'enfant pourra rencontrer des adultes qui n'ont ni l'autorité parentale, ni l'autorité scolaire, des adultes qui n'ont que l'au-

torité de leurs compétences spécifiques et avec lesquels il pourra échanger sans crainte. Ce n'est pas un des moindres intérêts, en effet, des « tiers lieux » que de favoriser des échanges avec des personnes qui sont souvent dans un statut intermédiaire, un statut de « passeur » : des adultes, certes, mais des adultes qui n'ont pas de « pouvoir » institutionnel sur vous et qui partagent, avec vous,

une passion. Ce sont des adultes qui occupent en quelque sorte la place anthropologiquement dévolue à l'oncle ou à la tante... Et vous vous souvenez de ce que Lacan disait de l'oncle : « C'est le père sans le pire. » C'est quelqu'un à qui on peut avouer des choses qu'on n'oserait pas dire à ses parents ou à ses enseignants, c'est quelqu'un qui « vous comprend » et sait « se mettre à votre place », sans pour autant vous approuver systématiquement et tout en vous faisant profiter de son expérience. C'est une personne qui, en raison de sa place même, parce qu'il est tout à la fois dedans et dehors, peut conjuguer l'empathie et la congruence, « entrer dans le référentiel de l'autre »... mais « sans s'y perdre ». C'est pourquoi je suis convaincu que les « tiers lieux » jouent un rôle décisif dans le développement de l'enfant, à côté de l'école et des parents. Ils sont le troisième pied du « trépied éducatif » et il doit, lui aussi, garder sa spécificité.

Au total, il me semble que la discontinuité entre ces trois « espaces-temps » est féconde. Il est bon pour l'enfant qu'il existe des articulations et des ruptures claires entre eux. Car je crois que le sujet se construit à travers ces ruptures : en effet, en apprenant, tout à la fois, les similitudes et les différences entre les logiques à l'œuvre, les rôles respectifs des adultes, leurs attentes spécifiques et les règles qui régissent,

dans chacun des « espaces-temps », l'activité commune, il met en œuvre des procédures d'adaptation qui stimulent la dialectique de l'assimilation/accommodation, pour reprendre les concepts piagétiens. De plus, c'est parce qu'il peut « circuler » d'un « espace-temps » à l'autre et comparer les expériences qu'il y vit, qu'il développe des conduites adaptatives différenciées et met en œuvre son processus d'individuation et de subjectivation : les décalages sont, ici, particulièrement utiles en ce qu'ils permettent d'entendre la discontinuité du monde et d'échapper aux enfermements narcissiques comme aux enkystements identitaires dans des figures totalisantes. C'est ainsi que la décentration peut jouer son rôle et permettre de réinterroger ses différents comportements.

On reproche souvent aux enfants de jouer certains adultes contre d'autres : c'est effectivement dommageable si cela se passe à l'intérieur de la même sphère, et qu'il y met en concurrence ses parents avec ses enseignants et ses éducateurs, en marchandant son amour pour voir ses caprices satisfaits. Mais cela peut contribuer à son processus d'individuation et de subjectivation s'il parvient ainsi, même maladroitement, à se positionner pour parvenir progressivement à comprendre quelle place il peut occuper dans une configuration relationnelle où tous les individus ne sont pas interchangeables. Ainsi, même chez les grands penseurs de l'école républicaine, tel Ferdinand Buisson (2016), il y a cette attention particulière portée à l'équilibre, fait de relations mais aussi de distance, de cohérence mais aussi de discontinuités, entre l'univers familial, l'univers scolaire et les groupes

**une éducation
cohérente
dans la manière
dont elle fait vivre
la pluralité**

de pairs. Mais je conviens que la cohérence et les discontinuités ne sont pas choses faciles à manipuler simultanément.

R.G. Si les ruptures, ou en tout cas le balisage des passages entre les lieux et les temps sont nécessaires, on doit effectivement poser la question de la cohérence : comment, selon vous, peut-on l'organiser ou la garantir ?

PH.M. Je crois que, justement, en l'absence de cohérence d'un projet éducatif partagé, on a tendance à se « rattraper » en insistant, de manière parfois obsessionnelle, sur la « continuité » : ainsi cherche-t-on absolument à « boucher les trous », à « organiser les transitions », à « passer le relais », etc. Et ce que l'on entend par « passer le relais », dans le cadre de ce qu'on nomme souvent abusivement « partenariat », n'est que la mise en place d'un système de contrôle dont on garantit la continuité sans

garantir la cohérence. L'essentiel, c'est que l'enfant soit « sous contrôle », occupé, pris en charge, administré³... et non pas qu'il puisse bénéficier d'apports différenciés lui permettant de se construire de manière équilibrée. Le « remplissage » prend, ici, la place d'une éducation, toujours nécessairement plurielle et cohérente – cohérente dans la manière dont elle fait vivre la pluralité. C'est pourquoi je crois qu'il serait intéressant de travailler sur les principes qui peuvent faire cohérence dans la discontinuité éducative : j'ai souvent eu l'occasion de les énoncer⁴ et je me contenterai d'en énoncer ici trois, qui me semblent fondamentaux :

- *surseoir* (décélérer, passer de la pulsion au désir, anticiper les conséquences de ses propos et de ses actes, nourrir sa réflexion par les œuvres de culture, s'inscrire dans des rituels qui scandent la temporalité, etc.),
- *symboliser* (être capable de se représenter l'absent et l'absence, de manipuler mentalement des symboles pour se dégager de son chaos psychique, d'accéder à des concepts, des modèles et des théories qui permettent de découvrir la joie de comprendre, en mettant en œuvre l'exigence de précision, de justesse et de vérité),
- *coopérer* (se dégager des groupes fusionnels qui ne garantissent la sécurité et l'identité qu'à ceux qui abdiquent leur liberté, s'inscrire dans un collectif où la place de chacun est respectée, où l'autorité est articulée à la

■ 3 Cf. Gilles Deleuze (1990), « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle » [texte accessible sur Internet].

■ 4 Cf. en particulier Meirieu, 2013, 2014, et autres textes, sur www.meirieu.com.

responsabilité, où l'interaction permet de se décentrer, etc.).

Je souhaiterais que l'ensemble des partenaires éducatifs – en particulier la famille, l'école et le tissu associatif mais aussi, à plus large échelle, les médias, les urbanistes et, bien sûr, les élus – s'engagent sur ces fondamentaux et mettent en œuvre des cadres et des dispositifs qui les favorisent et les incarnent. L'on vectoriserait ainsi l'ensemble des activités proposées... en évitant d'enfermer les élèves dans des « grilles horaires » qui contrôlent « l'objet social » qu'est l'enfance, sans promouvoir le « sujet psychique » qu'est l'enfant. L'on respecterait les spécificités des acteurs, leurs compétences personnelles, institutionnelles et professionnelles, sans pour autant leur dicter leurs actions. L'on sortirait enfin des « partenariats de modalités » pour accéder à des « partenariats de finalités »...

Ainsi pris en charge, de manière différenciée, sans être placés « sous contrôle », nos enfants pourraient tout à la fois s'individuer et se construire : le projet commun des différentes institutions les accompagnerait dans leur processus de subjectivation – accès à la pensée réfléchie et à la responsabilité dans un collectif structuré –, tandis que la diversité des ressources mobilisées par les unes et par les autres contribuerait à les nourrir psychiquement et que les discontinuités assumées entre les différentes instances éducatives leur donneraient la possibilité d'ajuster leur interlocution et, donc, de s'assumer comme « sujet », de « se mettre en jeu » pour « se mettre en je »... Mais, je n'en disconviens pas : la chose n'est pas facile car c'est bien d'un « projet éducatif de société » qu'il s'agit. Bien loin de la juxtaposition des indifférences et de l'organisation d'une « garderie » qui nous exonéreraient de notre devoir d'éduquer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAIN (2015, [1936]), *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF.
- BUISSONF. (dir.), (2016, à paraître [1878-1897]), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Laffont [accessible sur le site de l'IFE].
- COMENIUS (2002), *La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, traduit du latin par Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert, Paris, Klincksieck.
- MEIRIEU Ph. (2015), *Comment aider nos enfants à réussir... à l'école, dans la vie, pour le monde*, Montrouge (95), Bayard.
- MEIRIEU Ph. (2014), *Le Plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement.
- MEIRIEU Ph. (2013), *Pédagogie, Des lieux communs aux concepts clés*, Issy-les-Moulineaux (92), ESF éditeur.