

«Les neurosciences illustrent la dépolitisation actuelle de la question scolaire» Stanislas Morel : 19 janvier 2018

<http://www.liberation.fr/liseuse/publication/20-01-2018/1/#1623801>

Le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, a présenté le 10 janvier les membres du tout nouveau Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) présidé par Stanislas Dehaene, psychologue cognitiviste et figure française des neurosciences. «Au plus près des besoins des professeurs, explique le ministre, le Conseil fera des recommandations pour aider notre institution et les professeurs à mieux saisir les mécanismes d'apprentissage des élèves.» L'initiative a été reçue assez froidement par les syndicats d'enseignants, qui redoutent une prise de pouvoir des sciences du cerveau sur les méthodes pédagogiques. Le sociologue Stanislas Morel, auteur en 2014 de la Médicalisation de l'échec scolaire (La Dispute), revient sur la position aujourd'hui dominante des neurosciences cognitives dans le domaine de l'apprentissage.

La communication autour de la création du CSEN laisse penser que les neurosciences étaient jusqu'ici peu présentes dans les débats sur l'enseignement. Était-ce le cas ?

Non. La démarche des neuroscientifiques pour occuper le terrain sur de nombreux sujets de société, comme les apprentissages scolaires, les prises de décision économiques, voire les fondements des goûts esthétiques, a débuté, dans les faits, il y a une vingtaine d'années. Le boom des neurosciences à la fin des années 90 est en grande partie lié aux progrès dans les techniques d'exploration du cerveau, à commencer par l'imagerie cérébrale, qui permettent d'avoir une meilleure connaissance du fonctionnement du cerveau, resté pendant longtemps un organe très mal connu.

C'est une discipline scientifique que vous décrivez, dans le domaine des apprentissages, comme étant «orientée vers l'action»...

Effectivement, le talon d'Achille des neurosciences, c'était avant tout les critiques qui les accusaient d'en revenir à un certain déterminisme biologique. Les neuroscientifiques ont alors joué la carte de l'ouverture en mettant en avant la plasticité du cerveau, sa capacité à évoluer au cours du temps, notamment sous l'influence de facteurs «environnementaux». Ils adoptent donc aujourd'hui un discours intégrateur qui prétend prendre en compte les différents facteurs biopsychosociaux pesant sur les apprentissages. L'idée n'est plus d'éliminer les disciplines et les causalités «concurrentes», c'est de les coordonner, mais aussi de les hiérarchiser, en mettant souvent en avant la causalité biologique. De fait, les neuroscientifiques ont parfois relativisé les questionnements ontologiques (la quête de la cause première des difficultés d'apprentissage) pour privilégier un «pragmatisme» pouvant conduire à des réponses pratiques aux difficultés. Parmi ces réponses : prêter de l'importance à l'explication des consignes, à la répétition des exercices, à la correction des erreurs, aux manières de mémoriser des connaissances ou à l'estime de soi des élèves.

Pourquoi les neurosciences sont-elles devenues à ce point incontournables ?

Depuis une vingtaine d'années, on entend constamment la rengaine de la «médiocrité du système français». Le constat, c'est que chaque année on a environ 150 000 enfants qui sortent du système éducatif sans diplôme. Et, d'après les enquêtes, les enfants en difficulté en grande section de maternelle ou en CP sont pour la plupart ceux qui sortent in fine du système éducatif sans diplôme. De véritables destins scolaires se dessinent donc, et on peut en conclure que l'école n'a aucune prise sur les difficultés initiales des élèves.

L'école française est par ailleurs très inégalitaire, le constat de l'enquête Pisa étant que les élèves les plus faibles sont de plus en plus faibles et que l'écart entre les plus faibles et les plus forts a tendance à augmenter. Et ce constat est d'autant plus alarmant qu'il est formulé dans un contexte où l'école n'a jamais occupé une place aussi importante. C'est une école qui doit assurer la justice sociale, assigner les élèves à leur «juste» place dans une société où le lien entre niveau de diplôme et type d'emploi occupé n'a jamais été aussi étroit. Et l'institution scolaire se voit en plus confier la mission de résoudre chaque problème social, du harcèlement aux conduites à risques en passant par le terrorisme. Ce qui explique sans doute en partie l'attractivité des neurosciences qui, à tort ou à raison, incarnent pour beaucoup aujourd'hui la discipline d'avant-garde en mesure d'apporter des solutions aux problèmes scolaires.

Ont-ils eu du mal à se faire entendre ?

Pas vraiment. D'une part, le discours des neuroscientifiques, qui met en avant la rigueur et l'évaluation «objective» des résultats des expériences, est très en phase avec le pilotage des politiques publiques à travers des indicateurs de performance. D'autre part, ils ont des stratégies d'autopromotion très efficaces car très ambivalentes. Face aux auditoires à même de contribuer à leur essor, ils essaient parfois de faire valoir leurs découvertes par le biais d'affirmations qui tendent à en durcir les résultats. On ne convainc pas des politiques en coupant les cheveux en quatre... Cela n'est pas propre aux neurosciences. D'autres disciplines scientifiques, dans une position aussi dominante, feraient sans doute la même chose. Les neuroscientifiques peuvent aussi avoir des prises de position très offensives vis-à-vis des disciplines concurrentes (comme les sciences sociales, qui ne seraient pas assez «scientifiques») ou de certaines professions (comme les enseignants, critiqués sous l'angle de leurs pratiques, elles aussi peu «scientifiques»). Mais ils peuvent également, dans d'autres contextes, adopter des postures très «œcuméniques» et prudentes où ils affichent une ouverture pluridisciplinaire et en appellent aux compétences de chacun. Du fait de cette ambivalence dans le discours, la critique des neurosciences est difficile, tout comme la construction d'un échange scientifique sur le long terme, qui supposerait de bien comprendre les positionnements de chacun.

Les neurosciences fonctionnent surtout comme une mécanique de preuve pour des solutions préexistantes. Finalement, elles n'inventent rien...

Sans doute pas rien, mais c'est vrai que les solutions qu'elles proposent, comme celles préconisées par Stanislas Dehaene pour l'apprentissage de la lecture, sont souvent bien connues des pédagogues. Par exemple, dire aujourd'hui qu'il faut privilégier le décodage de

correspondances grapho-phonémiques - la méthode syllabique pour aller vite -, ce n'est plus clivant. Ce qui est vraiment nouveau, c'est la manière d'administrer la preuve de l'efficacité des pratiques pédagogiques en s'appuyant sur les sciences expérimentales dans un univers scolaire qui, pour ses détracteurs, avait sombré dans l'idéologie. Et c'est à partir de l'effet de levier créé par cette forte légitimité scientifique que les neuroscientifiques ont été capables de réasséner de manière très puissante des préconisations qu'eux-mêmes reconnaissent n'être pas spécialement révolutionnaires.

Comme celles issues de la pédagogie Montessori, qui a plus d'un siècle...

Dans l'opinion, Montessori est souvent associée à une forme de pédagogie alternative, nouvelle, destinée aux «bobos» parisiens. On oublie que Maria Montessori était une femme médecin, auteure d'un livre, *Pédagogie scientifique*, qui cherchait à établir une pédagogie expérimentale. Il y a un lien de parenté entre Montessori et les neurosciences. Il s'agit dans les deux cas d'expliquer à des enseignants dont la pédagogie est jugée intuitive, spontanéiste, ce que les sciences expérimentales ont à dire des apprentissages. Mais il faudrait mieux connaître les pratiques des enseignants et, plus généralement, ce qui se passe dans les classes. C'est à cette condition que l'apport indéniable des neurosciences pourrait être plus utile.

Ces préconisations semblent demander énormément de moyens. Il faut plus d'enseignants, plus de matériel, plus de prise en charge individuelle...

Les neurosciences ont de ce point de vue un double discours très efficace. Elles vont d'un côté proposer des méthodes universellement applicables à moyens constants, comme des méthodes d'apprentissage de la lecture plus efficaces que d'autres pour la quasi-totalité des élèves. Et, de l'autre, en travaillant par exemple sur les troubles spécifiques des apprentissages (TSA), elles contribuent au discours sur la nécessaire individualisation des réponses aux difficultés des élèves. Elles ont travaillé à la constitution des TSA (dyslexie, dyspraxie, hyperactivité, etc.) en problème de santé publique. Pour le meilleur, car certains élèves bénéficient de la prise en charge nécessaire. Pour le pire, car se développe actuellement un processus de médicalisation du traitement de la difficulté scolaire dont l'ampleur inquiète l'ensemble de la communauté éducative.

Vous expliquez qu'un des vecteurs par lesquels les neurosciences se sont imposées, ce sont les parents...

Parmi les gens qui ont intérêt à voir les neurosciences dominer le champ scientifique, il y a notamment les parents d'enfants en difficulté. Les neurosciences leur ont fourni des diagnostics perçus comme plus valorisants que ceux qui prévalaient jusqu'alors (déficience intellectuelle, dysfonctionnements familiaux, etc.). Si l'on considère ce qu'on a aujourd'hui coutume d'appeler la «nébuleuse» des troubles spécifiques des apprentissages, le mot le plus important, c'est «spécifique» : seul un processus cognitif est touché, mais, pour le reste, l'enfant est normal, voire plus intelligent que les autres. Au-delà de la question de leur validité scientifique, ce sont donc des diagnostics presque valorisants, qui déculpabilisent des parents en grande souffrance, et qui sont par ailleurs très rentables sur le marché scolaire. La prise en charge de ces TSA conduit en effet à une contractualisation avec les enseignants de la difficulté de l'enfant et à des

ajustements pédagogiques. Cela explique en partie qu'on ait assisté à une explosion de ces troubles et que les institutions des secteurs médico-social et sanitaire soient submergées.

«Optimisation», «maximisation des capacités» : c'est un vocabulaire qui peut sembler étrange lorsqu'on parle d'enfants...

Les neurosciences reprennent entièrement à leur compte la demande sociale en termes d'amélioration de l'efficacité des pratiques pédagogiques. C'est ce qui fera d'ailleurs peut-être plus tard leur faiblesse si on s'aperçoit que ces préconisations ne sont pas parvenues à améliorer sensiblement les performances scolaires des élèves français. Mais il y a aussi des usages très intéressants des neurosciences. Elles peuvent par exemple redonner de l'intérêt et de la «noblesse» à des apprentissages à première vue simples. Elles montrent ainsi la complexité des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la lecture, à commencer par le décodage. Et c'est passionnant ! Les enseignants gagneraient à être formés à ces savoirs-là, ne serait-ce que pour revaloriser un processus qui peut leur sembler fastidieux et répétitif. Ce qui pourrait aussi éviter de médicaliser. Stanislas Dehaene le dit lui-même : si les enseignants étaient suffisamment formés, ils pourraient traiter la plupart des TSA au sein de leur classe. Le problème, c'est qu'il n'y a presque plus de formation des enseignants...

Le CSEN, c'est finalement moins une révolution qu'une évolution logique de ce qui s'est passé ces dernières années...

C'est tout à fait logique. Les neurosciences incarnent l'avant-garde, les chercheurs sont mobilisés dans la promotion de leur discipline, et Blanquer est convaincu depuis longtemps. Mais ça illustre aussi la dépolitisation actuelle, commune aux différents gouvernements, de la question scolaire. Obnubilé par la performance des systèmes éducatifs, on ne réfléchit plus assez aux buts de l'éducation, aux inégalités scolaires et à la place qu'on veut donner à l'école dans notre société.

C'est une question politique qui doit et qui va forcément revenir.