

Philippe Meirieu

PÉDAGOGIES
QUESTIONS VIVES

É DU QUÉ FER R

après
LES ATTENTATS

Le **café pédagogique**

Toute l'actualité pédagogique

Licence [cc/by](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)-1931-6YgjCVbpcwfTC7bn-hVdMj7dMpuLKCe6g accordée le 30 octobre 2020 à Helène Spillmann


esf
SCIENCES HUMAINES

Éduquer après les attentats

Philippe Meirieu

Éduquer après les attentats



Suivi éditorial : Isabelle Garcia, Émeline Guibert

Composition : Maryse Claisse

© 2016, ESF éditeur

SAS Cognitionia

20, rue d'Athènes - 75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr

ISBN : 978-2-7101-3208-0

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Sommaire

Introduction – De l’effroi à l’éducation	9
1. Des « émotions démocratiques » ?	19
2. L’École de « l’instruction pure »	33
3. Le savoir et le croire	45
4. Peut-on se passer de symbolique ?	55
5. Le socle et le « commun »	69
6. Instituer le collège	85
7. Conjuguer le geste et la pensée	95
8. Repenser l’évaluation	103
9. Articuler finalisation et formalisation	115
10. Instaurer une véritable autorité	127
11. Construire du collectif	139
12. Former à la responsabilité	149
13. Partenaires pour l’éducation	157
14. Éducation et « développement personnel »	165
15. Le naturalisme éducatif toujours aux aguets	173
16. L’École, une contre-société ?	183
17. Finalités et modalités dans notre institution scolaire	197
18. L’enfance au cœur	213
19. Éduquer quand même	219
20. Laisser les questions ouvertes	227
Conclusion – L’avenir du commun	237

Nuit du 13 au 14 novembre 2015...

Nous savions que la vie était fragile, que l'humain
c'était par moments et que la démocratie était menacée
par les forces archaïques qui habitent encore le monde.

Nous savions que, face à la vacuité de nos modèles
économiques fondés sur la consommation compulsive,
notre Occident peinait à offrir un autre idéal que
l'assujettissement aux intégrismes. Nous savions que tout
ce qui nous tient à cœur est mortel et que l'obscurité peut,
un jour, anéantir l'espoir de toute lumière...

Que cette nuit terrible où nous avons éprouvé la terreur
de la pénombre, nous rappelle notre fragilité et
notre finitude. Qu'elle renforce notre détermination
à prendre soin de toute vie, de toute pensée libre, de
toute ébauche de solidarité, de toute joie possible...

Prendre soin de la vie et de l'humain, avec une infinie
tendresse et une obstination sans faille, est, aujourd'hui,
la condition de toute espérance.

Le désespoir des éducateurs serait la victoire des terroristes.

Introduction

De l'effroi à l'éducation

Fallait-il ajouter, au risque d'aborder un sujet particulièrement sensible, celui de plagier l'intitulé de la célèbre conférence effectuée par le philosophe allemand Theodor W. Adorno, en 1966, « Éduquer après Auschwitz¹ » ?

Nombreux risques, en réalité. Risque d'immodestie, bien évidemment, et dont je laisse le lecteur seul juge. Risque d'anachronisme et de confusion, tant Auschwitz et la Shoah constituent un phénomène radical, auquel il est difficile de comparer quoi que ce soit, y compris les événements tragiques que nous vivons aujourd'hui. Risque de dérapage idéologique également, en ouvrant à un possible effet de symétrie entre la barbarie nazie envers le peuple juif et le terrorisme djihadiste à l'égard des « mécréants ». Risque d'amalgame, enfin, en confondant une entreprise de destruction massive ayant mobilisé et enrôlé un pays tout entier dans une guerre mondiale avec les agissements de barbares islamistes, issus du salafisme radical et largement minoritaires au sein du monde musulman... qui en reste la première victime.

On ne saurait donc être trop prudent sur ces questions à propos desquelles s'exaspèrent les tensions, et qui ne sont pas directement l'objet de cet ouvrage. De même, nous ne traiterons guère des dimensions historiques et géopolitiques du terrorisme, pas plus que des questions de sécurité posées par les attentats,

1. Theodor W. Adorno, « Éduquer après Auschwitz », *Modèles critiques* (1966), Paris, Payot, 2003, p. 235-251.

de leur répercussion sur nos modèles sociaux ou de leurs enjeux proprement politiques. Non que ces points soient secondaires : ils sont évidemment essentiels. Mais tel n'est pas, ici, notre projet. Nous nous demanderons en revanche, comme Adorno le faisait jadis, si la connaissance des « *mécanismes qui produisent les hommes capables de commettre de telles monstruosités* » ne pourrait pas nous être utile. Nous nous interrogerons, comme lui, sur la possibilité – fût-elle mince – des « *possibilités concrètes de résistance* » contre l'horreur que l'éducation nous offre. Tant il est vrai que nous croyons, avec lui, qu'« *exiger que la barbarie ne se reproduise plus est l'exigence première de toute éducation* », car « *qu'il y ait des hommes pour se faire les valets exécuteurs de ce qui perpétue leur propre asservissement et renoncent à toute dignité [...], voilà ce contre quoi l'éducation peut néanmoins encore un peu quelque chose*² ».

Éduquer pour tenir debout...

J'ai écrit : « nous croyons » pour dire ce qui fonde notre engagement éducatif. Mais j'aurais dû écrire : « nous devons croire ». Car il ne s'agit pas ici d'une conviction étayée par les faits : l'histoire nous donnerait plutôt tort. Il s'agit bien plus d'une condition de possibilité de notre propre existence, en tant que citoyens, en tant que démocrates et en tant qu'éducateurs. Que, pour une raison ou une autre, nous abandonnions ce parti pris et nous nous écroulons. Il nous reste, certes, le repli sur nos ambitions individuelles ou la « tentation de Venise » – pour peu que nous en ayons les moyens –, mais rien qui nous permette de faire face, debout, aux turbulences du temps.

Sans horizon
ni espérance pour
nous guider, plus
rien n'habite nos
gesticulations
personnelles et
professionnelles.

En effet, sans horizon ni espérance pour nous guider, plus rien n'habite nos gesticulations personnelles et professionnelles. Sans la perspective, même

2. *Ibid.*, p. 251.

lointaine, d'une démocratie effective et solidaire, nous laissons nos hémicycles, nos entreprises et toutes nos ressources en proie à la violence aveugle des pulsions qui s'affrontent. Sans le projet de transmettre le monde à nos enfants pour qu'ils le rendent meilleur, nous faisons de nos amphithéâtres et de nos salles de classe de simples parcours du combattant pour de dérisoires récompenses. Sans le pari d'échanges apaisés entre des sujets responsables, plus rien ne tient debout de nos échafaudages conceptuels et institutionnels savamment élaborés depuis les Lumières. Sans la volonté obstinée de convaincre sans vaincre, de débattre sans exclure, de rassembler sans brutaliser, nous vidons nos bibliothèques et abolissons toute véritable culture, au profit de petites satisfactions esthétiques désormais condamnées au narcissisme clanique. Bref, sans espoir dans l'éducation, nous laissons le monde et son avenir au « bruit et à la fureur » d'un Macbeth qui dispose, désormais, de l'arme atomique.

Car, même si les attentats qui ensanglantent le monde depuis plusieurs mois – à Paris comme à Bruxelles, à Beyrouth comme à Orlando, à Tunis comme à Djakarta ou à Ouagadougou, au Moyen-Orient comme en Afrique ou en Asie – ne sont pas Auschwitz, ils appellent, néanmoins, un sursaut éducatif. À la mesure de l'ébranlement et de l'effroi qu'ils suscitent. À la mesure de ce qu'ils révèlent de notre monde, comme des humains qui y vivent et meurent aujourd'hui dans la haine et dans la peur.

L'effroyable surprise

Certes, il ne faudrait pas croire que les attentats de 2015 et 2016 ont surgi *ex nihilo* et peuvent être compris sans revisiter la longue histoire dont ils ne sont qu'une manifestation particulièrement tragique et spectaculaire. Les blessures et les fractures étaient déjà là. Nos sociétés étaient déjà gangrenées par le radicalisme. Les replis identitaires étaient déjà apparus, avec leur cortège de visages déformés par la rage et de masques funéraires pour la démocratie. Avant « *Charlie* », notre monde ne se portait pas vraiment mieux. Tout juste si les portes capitonnées de

nos ambassades et le nombrilisme de nos médias permettaient encore d'assourdir les bruits de bottes et de kalachnikovs. Avant « *Charlie* », en fait, tout était déjà là et nous savions déjà... Ou nous aurions dû savoir...

Pour autant, la déflagration n'en fut pas moins brutale. Et le choc ne fut pas amorti. Les attentats de janvier, puis ceux de novembre, nous dévoilèrent, en quelques éclairs foudroyants, l'ampleur du désastre. La découverte fut à la mesure de notre étrange surprise. Nos certitudes les plus établies se dérobaient sous nos pieds : la haine, radicale, était là, toute proche, avec la volonté d'en finir avec nos principes, nos valeurs, notre mode de vie. Elle était tapie, depuis longtemps, autour de nous. Mais son irruption violente signalait, tout à la fois, la fin de notre tranquillité et le début d'une époque marquée au fer rouge d'une épouvante avec laquelle, désormais, il allait falloir apprendre à vivre.

Dans son ouvrage *Que faire ?*, où il en appelle à « *arrêter les discours courus d'avance* » face aux séismes qui nous secouent, le philosophe Jean-Luc Nancy reprend les mots de Louis Althusser : « *Toute impuissance théorique est elle-même le témoignage d'une perception réelle : la saisie d'un commencement radical, [...] d'un fait irréversible de l'histoire.* » Et Jean-Luc Nancy poursuit : « *L'important est la conscience vive du témoignage que porte une impuissance : quelque chose résiste aux compréhensions déjà formées. Un fait vient heurter les idées du faire.* »³ C'est cela, effectivement, que les attentats ont produit dans nos « prêts-à-penser » : les discours de tous bords se sont mis à fonctionner à vide, dérisoires.

De tous côtés, on nous sommait de prendre « la mesure » des événements. Or, si les événements nous faisaient ainsi vaciller, c'est, précisément, parce qu'ils échappaient à toute mesure, faisaient voler en éclats les analyses les plus étayées, condamnaient

« Quelque chose résiste aux compréhensions déjà formées. Un fait vient heurter les idées du faire. »

3. Jean-Luc Nancy, *Que faire ?*, Paris, Galilée, 2016.

au silence aussi bien les « Je vous l'avais bien dit ! », avec leur satisfaction honteuse, que les « rien ne sera plus comme avant ! », avec leur détermination satisfaite. On avait beau, un peu partout, solliciter les témoignages des experts, mobiliser, en d'interminables émissions spéciales, les universitaires et les politiques, nous restions tétanisés. On comprenait à peu près ce qui se disait dans ce flux incessant de paroles, mais on était ailleurs. À l'arrêt.

Car, ce qui avait surgi sous nos yeux, ce n'était pas seulement des hommes armés décidés à tuer, c'était la béance d'un passage à l'acte impensable au sein de notre fonctionnement sociétal et avec nos catégories de pensée habituelles. Vaille que vaille, en effet, nous restions poliment convaincus qu'il n'y avait aucun humain « normal » qui, au sein de nos sociétés occidentales civilisées, pourrait rester longtemps insensible à l'injonction collective du « Soyez raisonnable ! ». Nous savions bien qu'ailleurs régnait souvent la terreur, mais « chez nous » ce n'était pas pareil : droits dans les bottes de notre histoire et les yeux sur la ligne bleue du bon sens cartésien, nous ne pouvions imaginer que des êtres nous échappent ainsi brutalement. Seuls les psychopathes disposaient encore d'une altérité face à laquelle nous renoncions, parfois, à comprendre et à expliquer. Certes, les anthropologues étaient passés par là, même Claude Lévi-Strauss avec son éloge de la nécessaire « imperméabilité » culturelle entre les peuples⁴, mais nous restions officiellement confiants. Chez nous, on s'en tire toujours plus ou moins avec le bon sens, et les conflits restent dans la limite du « raisonnable ». Avec « les autres » aussi, on finirait bien par arriver à s'entendre...

Et nous voilà, d'un coup, rappelés au désordre de l'obscur. Non pas dans les fictions gothiques ou les films d'horreur dont se repaissent nos

Et nous voilà, d'un coup, rappelés au désordre de l'obscur.

4. Ainsi, écrit Claude Lévi-Strauss dans la préface de son livre *Le Regard éloigné* (Paris, Plon, 1983), nous faut-il « douter avec sagesse [...] de l'avènement d'un monde où les cultures, saisies d'une passion réciproque, n'aspireraient plus qu'à se célébrer mutuellement, dans une confusion où chacune perdrait l'attrait qu'elle pouvait avoir sur les autres et ses propres raisons d'exister » (p. 16).

enfants, sans doute pour nous punir de la routine consummatrice à laquelle nous les avons affectés. Mais là, sous nos yeux et les caméras des chaînes de télévision en continue qui nous en ressassent les mêmes images jusqu'à l'obscène. Ce n'est plus un grain de sable qui enraye la machine, c'est la machine même de notre conscience qui vole en éclats. « Terreur », « incompréhension », les mots tournent en boucle : comment un être humain peut-il perpétrer de tels actes ? Une autre façon de dire à quel point nous sommes démunis devant le mal. D'ailleurs, à force de ne plus vouloir prononcer son nom, nous avons fini par croire qu'il avait disparu.

L'éducation visée au cœur

Très vite, après les attentats, certains soulignèrent la responsabilité de l'École de la République : elle n'avait pas tenu ses promesses, expliquèrent-ils. Et, faute de pouvoir faire vivre, en son sein, la liberté, l'égalité et la fraternité, elle avait décrédibilisé son projet aux yeux mêmes de ceux qu'elle prétendait émanciper. C'était vrai. Tout le monde l'admit peu ou prou. Les responsables politiques prirent donc une série de mesures : introduction de l'éducation morale et civique, réhabilitation des rituels républicains, mise en place de « correspondants laïcité » et de cellules de veille sur la radicalisation, organisation de grandes universités d'été destinées à sensibiliser les enseignants aux enjeux de la situation, etc. Seul l'avenir dira si tout cela a changé la donne.

« Comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison ? »

Mais, au-delà, et, peut-être même en deçà, des ajustements institutionnels, les éducateurs ont été profondément ébranlés par les attentats car leur violence a mis à jour une question à laquelle ils se heurtaient clandestinement depuis des années et qui, là, devenait, pour toutes et tous, une question vitale, sur laquelle venaient butter toutes les « compréhensions déjà formées » : « Comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison ? »

Question difficile s'il en est, question impossible à traiter avec nos instruments de pensée et d'action habituels. Question où la raison se prend inévitablement les pieds dans le tapis. Question que posait déjà Platon au tout début de *La République* et qui y mettait Socrate en échec⁵. Question que nous retrouvons dans les situations les plus banales comme les plus extrêmes, face à l'ennui ostensible ou l'agression brutale : il y a peu de chances, en effet, quand quelqu'un se précipite sur vous avec un couteau pour vous assassiner, de le convaincre de n'en rien faire en lui rappelant, en toute hâte, l'impératif catégorique kantien.

Mais question toujours présente aussi dans l'activité éducative ordinaire, quand celui que nous avons pour mission d'éduquer se détourne délibérément de nous ou résiste à notre enseignement. Question du quotidien enseignant s'il en est, face à ceux et celles qui doutent de la promesse scolaire – « Travaille et tu réussiras... Mon œil ! » –, qui délégitiment notre discours – « Mais vous êtes qui, vous Monsieur, pour prétendre ça ? » – ou qui, simplement et mystérieusement à la fois, n'entendent rien à ce que nous leur disons – « Cause toujours, tu m'intéresses... ».

Rien de très nouveau, donc, dans cette question, mais un réveil sociétal brutal aujourd'hui face à elle, et la prise de conscience de son caractère irréductible. En effet, tant que les consensus sociaux restent assez solides ou font assez illusion pour que la violence de l'altérité radicale soit soigneusement mise sous le tapis, on en oublie la question qu'elle pose. On s'endort ensemble dans la ouate de la normalisation, et l'on

5. Arrêtés par Polémarque et toute une petite troupe alors qu'ils sillonnent le Pirée, Socrate et son ami Glaucon sont sommés d'interrompre leur route. Polémarque provoque Socrate : « Ou bien vous serez les plus forts, ou vous resterez ici. » « – N'y a-t-il pas une autre possibilité, répond Socrate : vous persuader qu'il faut nous laisser partir ? »

Mais Polémarque ne se démonte pas devant la certitude démonstrative de Socrate : « Est-ce que vous pourriez persuader des gens qui n'écoutent pas ? » « – Nullement », dit Glaucon, le compagnon de Socrate. Et Polémarque enfonce le clou : « Donc, rendez-vous compte que nous ne vous écouterons pas. »

Ironie de l'histoire : non seulement Socrate se heurte au refus de l'entendre de ses interlocuteurs, mais c'est lui-même qui, finalement, se rendra à leurs arguments : l'annonce d'une « course aux flambeaux » tout près du lieu de leur rencontre le convaincra de s'y arrêter. Le « grand livre » de Platon s'ouvre donc sur une défaite de l'argumentation et une victoire de la séduction ! Défaite et victoire qui permettront à Socrate d'engager un long dialogue sur les richesses matérielles face à la mort... et à Platon de poursuivre la rédaction de *La République* ! Étrange ironie socratique où la défaite de la persuasion autorise le développement de la pensée (*La République*, livre I, 327a-c).

folklorise habilement ceux qui ne jouent pas le jeu. Tant qu'on se contente d'exclure les réfractaires et que les réfractaires se réfugient dans les marges, hors de notre vue et de notre mauvaise conscience, avant de se fondre dans l'invisibilité des statistiques, on peut oublier la béance de nos ruptures. Mais, quand la question prend la forme de la mort en armes, c'est une tout autre affaire ! Parce que chacune et chacun d'entre nous aurait pu être au bout du fusil. Et parce qu'aussi ce qui s'est passé là réactive douloureusement toutes nos petites et grandes défaites. Reviennent alors, par bouffées, nos exaspérations démonstratives, nos affolements disciplinaires, nos face-à-face et nos corps-à-corps, nos joutes insensées avec l'altérité et, au bout du compte, le passage en force ou la reculade, deux défaites symétriques.

Tant qu'on se contente d'exclure les réfractaires et que les réfractaires se réfugient dans les marges, hors de notre vue et de notre mauvaise conscience, avant de se fondre dans l'invisibilité des statistiques, on peut oublier la béance de nos ruptures.

Tout éducateur connaît cela. Tout éducateur a été confronté avec ce que j'ai nommé, dans mes travaux, « le moment pédagogique⁶ » : épreuve inévitable et nécessaire, sur laquelle se brisent toutes nos velléités dogmatiques mais qui ouvre la voie à l'inventivité et permet, selon les mots du poète, de « faire le chemin en marchant⁷ ». Tout éducateur sait que l'éducation, la véritable éducation, se construit quand on tente de découvrir et qu'on réussit à inventer une ligne de passage où nul ne gagne ou ne perd, mais où chacun progresse grâce à l'autre : l'adulte en se dépassant pour dépasser la résistance de l'enfant ; l'enfant en se dépassant pour dépasser ce qu'il était et tenter, selon la belle formule du pédagogue Pestalozzi, de « se faire œuvre de lui-même ».

Si nous avons été si touchés par les attentats, c'est donc parce qu'ils touchaient au plus près notre « humaine condition »,

6. Voir *La Pédagogie entre le dire et le faire – 1. Le courage des commencements*, Paris, ESF éditeur, 1995.

7. « Caminante no hay camino, se hace camino al andar... », Antonio Machado.

selon la belle expression de Montaigne. Et si les éducateurs se sont sentis concernés plus que tous les autres, ce n'est pas parce qu'ils avaient démissionné ou démerité, c'est parce qu'au quotidien, ils sont, plus que tous les autres, confrontés à la question la plus insoluble de toute notre philosophie. Mais ils n'y sont pas confrontés en théorie, au risque de s'enfermer dans les antinomies de la raison pure. Ils y sont confrontés concrètement, avec l'obligation d'agir d'une manière ou d'une autre, de faire des choix, d'inventer des situations, de construire des relations. Et, pour cela, ils n'ont guère que la ressource de la pédagogie, car, précisément, cette dernière n'est rien d'autre que la « théorie pratique », comme le disait Durkheim, de l'entreprise éducative⁸.

C'est donc de pédagogie qu'il sera question ici. Une pédagogie qui déserte les polémiques théoriques pour se coltiner avec les questions concrètes d'une éducation « après les attentats ». Une éducation confrontée à la béance d'un passage à l'acte injustifiable. Une éducation qui doit faire face aujourd'hui à l'attraction que ce passage à l'acte exerce sur une partie de nos enfants et adolescents. Une éducation qui permette à toutes et tous d'entendre le caractère profondément mortifère de cette attraction. Une éducation, enfin, qui nous permette de préparer un monde où nos enfants pourront ensemble s'efforcer de « faire société » plutôt que de s'entre-tuer.

Une éducation
qui doit faire face
aujourd'hui à
l'attraction que
ce passage à l'acte
exerce sur une partie
de nos enfants
et adolescents.

Pour cela, j'ai réuni un certain nombre de textes parus depuis deux ans dans la revue en ligne *Le Café pédagogique*⁹. Je les ai complétés par d'autres textes et considérablement retravaillés pour expliciter des propos parfois trop rapides ou insuffisamment étayés. Mais j'ai aussi voulu conserver leur caractère de textes vivants, accrochés à une actualité qui impose de ne pas se dérober aux « questions vives ». Des textes qui s'entrecoupent et

8. Émile Durkheim, *Éducation et sociologie* (1922), Paris, PUF, 1968, p. 27.

9. <http://www.cafepedagogique.net/Pages/Accueil.aspx>

révèlent ainsi des obsessions et des lignes de fuite communes. Des textes inachevés aussi, tant l'événement qui bouscule ouvre à la pensée et lui enjoint de ne pas se clôturer trop vite. Pour que chacune et chacun puisse s'engager à penser à son tour. Avec moi ou contre moi. Au plus vif de lui-même et au plus vif du monde. Là où, précisément, la pensée exorcise l'horreur et ouvre un chemin à l'humanité.

1

Des « émotions démocratiques » ?

*L'*émotion intense et collective qui s'est exprimée après les attentats de Charlie Hebdo et de l'Hyper casher, en janvier 2015, a été saluée unanimement – ou presque – comme un sursaut humaniste et républicain. Massif et salutaire. Une manière de manifester sereinement et fermement notre attachement commun aux valeurs de la République et de la démocratie. C'était un acte politique fort. Il était nécessaire. Il doit rester dans les mémoires comme essentiel... Pour autant, il ne nous exonère pas – bien au contraire – ni du devoir d'inventaire, ni du devoir d'invention. Devoirs que nous devons aux victimes tout autant qu'à nous-mêmes.

Devoir d'inventaire et devoir d'invention

Nous devons, en effet, faire l'inventaire lucide de la manière dont nous avons laissé nos institutions dériver au point de perdre une large partie de leur crédibilité républicaine. François Jarraud et *Le Café pédagogique*, comme Éric Favey¹, secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement, se sont exprimés sur ce sujet. Ils ont rappelé que l'École ne tenait pas vraiment sa promesse et que « le droit à une éducation de qualité pour toutes et tous » restait encore, largement, un vœu pieu. Il faut les entendre. Sans basculer dans la culpabilité larmoyante des « nous aurions dû... », mais en assumant de regarder en face les « nous devons... » qui s'imposent maintenant.

1. Voir l'intervention d'Éric Favey lors du colloque organisé à l'université Lumière-Lyon 2, le 10 janvier 2015, « Qu'allons-nous faire de notre présence au monde ? », in Jean Rakovitch (dir.), *Où vont les pédagogues ? Philippe Meirieu et la pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 2015, p. 97-104.

Comment tolérer, en effet, la dérive des continents scolaire qui s'est installée dans notre pays² ? Comment justifier le caractère scandaleusement velléitaire de l'éducation civique et artistique ? Comment accepter que tant de jeunes (dans les lycées professionnels ou les centres de formation d'apprentis) soient privés de formation philosophique alors qu'ils en sont massivement demandeurs³ ? Comment tolérer cette désinstitutionnalisation des établissements scolaires, où le gigantisme – au nom des fameuses économies d'échelle ! – entretient l'anonymat, cultive l'indifférence et laisse se développer la dépression et la violence ? Comment justifier cet abandon résigné ou satisfait d'un « avenir du commun » qui s'impose d'autant plus aujourd'hui que la reconnaissance des différences risque, si elle n'est pas contenue dans un projet collectif, de faire exploser nos cadres sociaux...

Tout cela – et il faut insister sur ce point tant les tentations de la pensée facile et binaire sont grandes – n'exonère en rien les terroristes, les mouvements extrémistes et les États voyous

qui les soutiennent, de leur terrifiante responsabilité. Mais nous devons regarder en face ce et ceux que nous avons contribué à « fabriquer » ou à qui nous n'avons pas su offrir d'autre choix pour donner un sens à leur vie que l'assassinat barbare. L'inventaire est implacable. Il pourrait nous conduire à la désolation ou – pire encore – à la résignation assortie d'une prophétie de malheur toujours assurée de se voir confirmée : elle permet, en effet, de prétendre avoir prévu la catastrophe quand elle arrive et d'avoir contribué à l'éviter si elle ne vient pas... le tout en campant dans

Nous devons regarder en face ce et ceux que nous avons contribué à « fabriquer » ou à qui nous n'avons pas su offrir d'autre choix pour donner un sens à leur vie que l'assassinat barbare.

un esthétisme de la désespérance qui procure, dans les cénacles à la mode, quelques substantielles satisfactions narcissiques.

2. Nous en parlions déjà en 1997, avec Marc Guiraud, dans notre ouvrage au titre prémonitoire : *L'École ou la Guerre civile*, Paris, Plon, 1997.

3. Toutes les enquêtes ont confirmé cette demande depuis la consultation « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », que j'ai animée en 1998 (sans aucune suite en la matière). Voir l'ouvrage coordonné par Roger Establet, *Le Peuple lycéen*, Paris, ESF éditeur, 2005.

C'est pourquoi, au-delà de l'inventaire, les éducateurs – qui font profession du futur – sont assignés à l'invention. Invention politique et sociale auxquelles ils doivent, bien évidemment, prendre pleinement leur part. Invention pédagogique aussi, qui relève de la spécificité de leur engagement professionnel. C'est l'occasion, alors, pour nourrir notre réflexion, de revisiter les œuvres des grandes figures de la pédagogie, de Pestalozzi, affronté à la misère et à l'hostilité des orphelins de Stans qu'il a décidé, envers et contre tout, d'éduquer⁴, à Fernand Deligny, confronté aux « racailles » de « La grande cordée » avant d'assumer un face-à-face impérieux avec les enfants autistes, et dont l'ouvrage *Graine de crapule* reste un petit chef-d'œuvre qui devrait être étudié systématiquement dans toutes les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation⁵.

C'est l'occasion, aussi, de relire ou de découvrir, par exemple, l'ouvrage de la philosophe américaine Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques*⁶. Voilà, en effet, un ouvrage d'un grand intérêt pour les pédagogues. Il est écrit par une philosophe américaine, d'abord spécialiste de littérature et qui développe aujourd'hui, au côté d'Amartya Sen, l'approche dite des « capacités », c'est-à-dire des capacités effectives ou « substantielles » – et non abstraites ou formelles – dont nous devons doter les sujets afin qu'ils puissent exercer leur liberté dans les situations concrètes.

C'est ainsi que, dans cet ouvrage, Martha Nussbaum commence par identifier ce qu'est, à ses yeux, la finalité essentielle de l'éducation : la formation des élèves à la capacité effective de participer à la vie démocratique. Elle précise ensuite les objectifs pédagogiques que nous devons nous donner pour incarner ces finalités : apprendre à nos élèves à entrer dans une relation pacifiée avec les autres, à échanger ensemble dans le respect réciproque pour accéder au bien commun. Puis, pour élaborer ses

4. Voir la *Lettre de Stans* de Johann Heinrich Pestalozzi, dans la traduction de Michel Soëtard, présentée et commentée sur mon site : www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettrestans.pdf

5. Fernand Deligny, *Graine de crapule*, Paris, Éditions du Scarabée, 1960.

6. Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques – Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Paris, Climats, 2011.

propositions concrètes, l'auteure se demande quelle est l'opération mentale qu'ils doivent effectuer pour y parvenir, et elle la définit ainsi : « *L'enfant doit apprendre à s'identifier au sort des autres, à voir le monde à travers leurs yeux et à ressentir leurs souffrances par l'imagination. C'est seulement de cette manière que les autres personnes, éloignées, deviennent réelles et égales à lui.* »

Elle rejoint ainsi les précieuses remarques d'Adorno qui, dans « Éduquer après Auschwitz⁷ », se demande comment construire un monde où la répétition de l'horreur sera devenue impossible. Adorno souligne qu'il est, pour cela, essentiel de lutter contre ce qu'il nomme « la froideur » : l'indifférence absolue à l'égard de ce qui arrive aux autres, à l'exception de quelques proches que l'on s'est choisis. Ces « autres » sont considérés comme des « objets » – des « consciences réifiées », dit Adorno – relevant de la seule « technique ». C'est ainsi que des hommes ont pu, avec une conscience professionnelle impeccable, « *imaginer un système de transport conduisant les victimes aussi rapidement et facilement que possible à Auschwitz, tout en oubliant ce qui leur adviendra une fois là-bas*⁸ ». Les bourreaux manipulateurs savent cela : ils ont compris à quel point des êtres peuvent devenir des artisans minutieux de la barbarie, appliqués à obéir aux injonctions les plus terribles, dès lors qu'ils trouvent leur satisfaction dans le sentiment d'être au service d'une « œuvre » collective, la certitude de bénéficier de l'amour promis par le chef ou le dieu et la joie d'obtenir l'estime de leurs pairs en récompense du « travail bien fait ».

Le psychanalyste Fethi Benslama souligne, dans son récent ouvrage *Un furieux désir de sacrifice – Le surmusulman*⁹, qu'« *il y a des jeunes que la déficience de l'idéal du moi conduit à rechercher une incarnation de l'idéal collectif, dont la plénitude est donnée dans le devenir martyr* » : « *À des jeunes qui manquent d'estime d'eux-mêmes, qui ont le sentiment d'être ravalés, de ne*

7. Theodor W. Adorno, « Éduquer après Auschwitz » (1966), *Modèles critiques*, Paris, Payot, 2003, p. 234-251.

8. *Ibid.*, p. 247.

9. Paris, Seuil, 2016.

rien valoir, “d’être un déchet” [...], on propose non seulement la reconnaissance d’avoir subi un préjudice, mais d’être un élu de Dieu, méconnu de lui-même et des autres. Pour assumer ce destin d’élection, il doit inspirer respect et crainte [...]. Il peut se faire justice, il est autorisé à être hors-la-loi au Nom de la loi supérieure de Dieu¹⁰. » L’identification à la « cause » se fait ici aveuglement et engendre le fanatisme. Le sujet lui-même disparaît : il n’est plus que le bras armé de ce qui le dépasse, l’enferme et l’autorise en même temps. Fathi Bensalam évoque là « une jouissance que l’on pourrait appeler “l’inceste homme Dieu”¹¹ » et y voit le point de départ de « la subordination du politique au religieux au point d’aspérer à l’y faire disparaître¹² ».

« Éduquer après Auschwitz » comme « éduquer après les attentats », c’est donc restaurer le politique. Restaurer la capacité chez les humains de construire une cité terrestre, même médiocre. Les aider à repousser la tentation de s’ériger en bras armé d’un absolu non questionnable. Enseigner le doute, sans basculer dans le cynisme. Assumer l’incertitude sans autoriser n’importe quoi. Autoriser chacune et chacun à résister à l’emprise des pressions destructrices du groupe. Permettre à tout être humain d’éprouver de l’angoisse et de l’effroi devant les conséquences de ses propres actes. Susciter, chez toutes et tous, une « réflexion critique sur soi ».

Enseigner le doute,
sans basculer
dans le cynisme.
Assumer
l’incertitude
sans autoriser
n’importe quoi.

Faut-il, pour cela, se demande Adorno, « prêcher l’amour¹³ » ? Cela ne sert à rien, explique-t-il, dans la mesure où l’on demande à des êtres d’entendre quelque chose qui échappe à leur construction mentale et supposerait « chez ceux à qui l’on s’adresse une autre structure caractérielle que celle que l’on veut modifier¹⁴ » : la disponibilité à l’altérité. On ne convainc ni ne contraint jamais

10. *Ibid.*, p. 55.

11. *Ibid.*, p. 94.

12. *Ibid.*, p. 69.

13. *Ibid.*, p. 248.

14. *Idem.*

personne à aimer. Faut-il, pour autant, se résigner à cette « froideur » et à ses terribles conséquences ? Nullement. Si l'incapacité à s'identifier aux autres est, au moins en partie, responsable du passage à la barbarie, l'éducation doit permettre de « prendre conscience de la froideur et des raisons de son existence ». Pour cela, il lui faut mettre à jour les processus sous-jacents qu'une histoire critique permet de repérer, mais que les œuvres de culture, dans leur ensemble, dévoilent aussi très souvent. Y accéder peut ainsi ouvrir quelques fissures dans le bloc granitique de l'indifférence. Jamais mécaniquement, car la rencontre entre l'histoire singulière d'un sujet et une parole sur le monde ne se programme pas. Fugitivement, car la construction psychique défensive reprend vite le dessus. Et clandestinement, car il est difficile de l'avouer à quiconque, et, surtout, au professeur médiateur à l'égard duquel il faudrait alors reconnaître sa dette.

Aussi, l'éducateur ne peut-il être qu'un pourvoyeur obstiné d'occasions.

Aussi, l'éducateur ne peut-il être qu'un pourvoyeur obstiné d'occasions. Sans illusions sur la difficulté de l'entreprise, mais sans résignation, non plus, au regard de l'importance des enjeux. Il doit être à l'affût des textes et des œuvres qui peuvent déclencher quelques déplacements de points de vue, quelques éclairs d'empathie, quelques éblouissements de l'intelligence, et rompre ainsi l'enfermement dans l'indifférence. Les offrir sans attendre le moindre signe de leur efficacité immédiate ni exiger la moindre reconnaissance. Et les accompagner de pratiques pédagogiques susceptibles de permettre à chacune et à chacun l'ébauche d'une prise de conscience, l'entrée dans une réflexion que l'obsession de l'action immédiate ne vienne pas clôturer tout de suite et, finalement, l'accès progressif à l'autonomie kantienne du « *sapere aude* » : « Ose penser par toi-même ! »¹⁵

15. Dans son essai *Qu'est-ce que les Lumières ?*, en 1784, Emmanuel Kant donne la définition suivante : « Le mouvement des Lumières est la sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable, puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la direction d'autrui. Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières. »

Une éducation à la démocratie, c'est possible !

Or, c'est précisément ce que fait Martha Nussbaum, dans son ouvrage, en nous proposant trois séries de propositions concrètes, illustrées de nombreux exemples : la pratique du débat, le souci de former des « citoyens du monde » et la promotion de l'imagination à travers la littérature et les arts.

Ainsi, face à des institutions – voire des référentiels – qui juxtaposent souvent des finalités généreuses et des pratiques routinières au moindre coût, Martha Nussbaum restitue à l'engagement éducatif sa continuité nécessaire entre finalités et modalités. Elle nous permet de sortir de la schizophrénie entre la théorie et les pratiques, schizophrénie qui délégitime gravement toute action éducative. Elle nous invite, selon l'expression et la démarche de Daniel Hameline, à parcourir dans les deux sens et inlassablement la chaîne qui relie ce que nous voulons et ce que nous faisons¹⁶. Mais elle ne le fait pas de manière mécanique ou applicationniste ; elle le fait en étant consciente que c'est l'inventivité pédagogique qui, seule – bien loin des systèmes de contrôle technocratiques –, peut relier authentiquement les principes et les actes pour engager le cercle vertueux de la parole tenue.

Martha Nussbaum part, dans sa démonstration, de la distinction entre deux systèmes de développement, dont elle précise qu'ils n'existent pas vraiment « à l'état pur », mais constituent des modèles de référence et permettent de voir comment chaque pays et chaque institution se situent par rapport à eux. Le « choc des civilisations » dont elle parle n'est pas vraiment celui qu'on décrit habituellement et il passe, dit-elle, à l'intérieur de chaque société. Il oppose un modèle centré sur la croissance économique à tout prix et un modèle centré sur « le développement humain ».

Dans le premier, ce qui compte d'abord, c'est la mise en concurrence des individus, conçue comme génératrice de richesses matérielles dont la distribution s'effectue « au mérite ». Dans le

16. Voir l'ouvrage de Daniel Hameline, *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et continue* (suivi d'un très beau texte « L'éducateur et l'action sensée »), Paris, ESF éditeur, 1979. L'ouvrage est épuisé mais téléchargeable gratuitement sur le site du *Café pédagogique* : www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/introuvablespedagogiques.aspx

second, ce qui est essentiel, c'est l'égalité des droits fondamentaux des personnes : droit à la santé, à l'éducation, à exercer une activité reconnue dans un collectif solidaire, à participer effectivement au débat démocratique. Et Martha Nussbaum montre bien, en analysant, en particulier, les exemples de la Chine et de l'Inde, que l'accès à la liberté et à l'égalité des personnes n'est nullement corrélé à la croissance économique. Tout au contraire, aujourd'hui, la croissance – quand elle existe ou qu'elle est recherchée à tout prix – développe la concurrence, accroît les écarts et stimule toutes les formes de rivalité. Ainsi, l'éducation proposée par les pays qui ont la croissance économique comme objectif prioritaire est fondée sur un « mélange de sophistication technologique et de docilité de pensée », elle s'appuie sur le sentiment de vulnérabilité et l'anxiété pour développer des émotions qui n'ont rien de démocratiques : l'aversion à l'égard des autres perçus comme des menaces, le repli clanique et identitaire face à la conspiration des « impurs », l'agressivité et la violence destructrice.

Contre ce type d'émotions, le modèle démocratique qu'elle développe se propose de permettre à chaque enfant et adolescent, durant son éducation, de reconnaître les autres – tous les autres – comme des personnes dignes d'accéder aux mêmes droits que

lui, parce que partageant fondamentalement la même condition. Quand l'éducation fondée sur le profit et le pouvoir décrit le monde de manière toujours systématiquement manichéenne, opposant les « bons » et les « mauvais », les « élus » et les « exclus », l'éducation à la démocratie doit donner à lire la réalité complexe des situations, les contradictions qui traversent chacune et chacun d'entre nous et la manière dont il est possible de dépasser ses tentations régressives pour contribuer

L'éducation à la démocratie doit donner à lire la réalité complexe des situations, les contradictions qui traversent chacune et chacun d'entre nous.

au bien commun. C'est tout le mérite de la littérature que de permettre cette découverte. Elle ouvre l'accès à la complexité des êtres et permet de comprendre qu'il est possible de se

dépasser. Plus largement, l'éducation à la démocratie doit cultiver les « passions démocratiques », celles qui fondent la possibilité – mais aussi le désir – de vivre ensemble.

Trois pratiques pédagogiques pour rendre nos émotions démocratiques

Pour cela, Martha Nussbaum développe trois axes forts dont elle montre qu'ils devraient structurer nos systèmes scolaires : la pratique du débat argumenté, le travail sur les interactions au sein des disciplines et entre elles et, enfin, la rencontre avec les arts.

La pratique du débat est, en effet, essentielle, et cela dès le plus jeune âge. Mais pas question, ici, de confondre le débat avec un échange aimable d'opinions ou une discussion à bâtons rompus dans laquelle quelques bons élèves ou leaders charismatiques pourraient imposer leurs points de vue. Pour cela, à mon avis, le débat doit être pratiqué en mettant en œuvre un impératif pédagogique essentiel : faire tourner les rôles, afin que chacun soit amené à défendre le point de vue d'autrui après avoir défendu le sien. Cette proposition, que l'on retrouve chez plusieurs pédagogues¹⁷, m'apparaît, en effet, tout à fait décisive. Car l'École n'est nullement un espace démocratique, elle est un espace de formation à la démocratie et le débat doit y être autre chose qu'une joute verbale superficielle ou une confrontation obstinée : il faut qu'il forme l'élève à structurer sa pensée. Il est donc nécessaire que des règles précises évitent à chacun de s'enkyster sur ses positions et lui permettent de réexaminer ce qu'il croit savoir pour progresser. Il doit pouvoir, en quelque sorte, entrer dans la démonstration de l'adversaire et se prendre au jeu jusqu'à ce que sa propre position en soit altérée, et qu'il puisse assumer d'évoluer sans se renier.

17. J'ai montré à quel point la rotation des rôles et des tâches dans le travail de groupe, introduite et théorisée essentiellement par Makarenko, constitue une « rupture épistémologique » essentielle dans la conception des « méthodes actives » : elle interdit la structuration du groupe en concepteurs, exécutants et chômeurs, impose la décentration nécessaire à l'élargissement du point de vue et permet d'effectuer des découvertes décisives comme de nouveaux apprentissages. Dans *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013.

Gérard De Vecchi a montré récemment que cette pratique, loin de devoir être limitée à certaines disciplines (l'éducation civique, le français ou la philosophie), peut les concerner toutes et cela dès l'école primaire. Bien sûr, il faut identifier les médiations pertinentes et mettre en place les dispositifs adéquats, effectuer un travail documentaire préalable... Mais un débat bien préparé et bien conduit, loin d'aboutir à une sorte de relativisme généralisé où toutes les opinions se vaudraient, permet d'inscrire l'exigence de rigueur au cœur des pratiques de classe. On peut, pour cela, s'appuyer sur les interrogations des élèves, partir de controverses scientifiques historiques, faire des analyses critiques de textes de vulgarisation ou même examiner des « questions vives¹⁸ ». Le caractère « artificiel » imposé par la rotation des rôles permet ainsi à l'École de rompre avec les pratiques sociales habituelles du débat et d'aboutir à la formalisation de connaissances dont la stabilisation perdra alors, aux yeux des élèves, son caractère d'arbitraire. Le débat en classe forme alors tout autant à la recherche de la vérité qu'à l'échange démocratique, à l'échange démocratique qu'à la recherche de la vérité. Il unit des deux faces de la même exigence fondatrice de l'École de la République : la formation du citoyen.

La deuxième proposition de Martha Nussbaum renvoie à l'impératif, dans chaque discipline et dans les nécessaires travaux interdisciplinaires, de procéder en élargissant systématiquement le champ pour permettre la découverte des interactions et solidarités. Il s'agit là de former le « citoyen du monde », non pas seulement par des injonctions généreuses, mais par la découverte de l'interdépendance étroite que les humains entretiennent entre eux et avec le monde : « La solidarité est un fait avant d'être une valeur », aimait à dire Albert Jacquard. On est loin ici, d'une interculturalité relativiste qui joue sur le caractère folklorique des différences et dilue toute référence tant éthique

18. Voir Gérard De Vecchi, *Former l'esprit critique 1 – Pour une pensée libre*, Paris, ESF éditeur, 2016, et *Former l'esprit critique 2 – Une étude à travers toutes les disciplines*, Paris, ESF éditeur, 2016. On trouvera, dans le second ouvrage, une multitude d'exemples dans des domaines aussi divers que les mathématiques et l'orthographe, la géographie et la biologie, les arts et l'économie, l'histoire ou la physique...

qu'esthétique. Il s'agit de tout autre chose : de découvrir progressivement les figures et le sens de ce qui nous entoure, afin, de proche en proche et de loin en loin, de comprendre en quoi tout cela « fait système » : on se donne ainsi des modèles d'intelligibilité de soi et du monde, on apprivoise l'altérité et l'étrangeté par la hardiesse du comprendre.

Enfin, Martha Nussbaum insiste sur *la nécessaire rencontre avec la littérature et les arts* : elle considère celle-ci comme fondamentale dans la construction des « émotions démocratiques » en ce qu'elle permet d'accéder à « l'imagination narrative ». « *J'entends par là, explique-t-elle, la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place de l'autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir.* » Car, apprendre à voir un autre être humain non pas comme une chose mais comme une personne ne va pas de soi : cela s'apprend et se construit. Et l'art, pour cela, est essentiel : il donne à voir, à la fois, l'identité et l'altérité, il permet de se reconnaître dans l'autre et, aussi, de se reconnaître « soi-même comme un autre », selon la belle expression de Paul Ricoeur¹⁹.

Apprendre à voir un autre être humain non pas comme une chose mais comme une personne ne va pas de soi : cela s'apprend et se construit.

Nous retrouvons ici les propositions formulées récemment par Hélène Merlin-Kajman, professeur d'université en littérature française, dans son livre revigorant *Lire dans la gueule du loup*. Cette dernière explique, en effet, que « *l'enseignement de la littérature s'est transformé en raison de l'entrée des disciplines chargées d'étudier les textes dans les "sciences humaines et sociales". Le gain en rigueur épistémologique a été considérable. Mais les textes littéraires sont désormais observés comme s'ils existaient en dehors des liens transitionnels qu'ils tissent pour nous*²⁰ ». Conséquence : le « partage transitionnel » qui s'effectuait

19. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990.

20. Hélène Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup – Essai sur une zone à défendre de la littérature*, Paris, Gallimard, 2016, p. 18.

à travers la littérature en classe s'est appauvri, laissant la place à une approche plus objectivante et technicienne. La littérature ne produit plus de « consentement » entre enfants ou adolescents et adultes ; le « partage littéraire », qui contribuait à la construction de ce monde commun auquel nous aspirons, est compromis. Il faut donc, non pas « revenir » aux pratiques didactiques anciennes – tout aussi formalistes que les nouvelles, si ce n'est plus ! –, mais travailler sur des textes qui, loin de créer de l'impassibilité analytique, « *parlent aux "zones" de la personne humaine par lesquelles nous ne faisons pas que "fonctionner"*²¹ ».

Le partage de l'émotion littéraire pourra alors se faire sans violer l'intimité du sujet et en veillant à adoucir le trauma éventuel qu'il pourrait provoquer : « *Le lecteur ne doit être forcé ni de dévoiler son intimité, ni de la refouler, mais pouvoir la transformer, la déplacer*²². » La force symbolique du texte lui permet, en effet, de s'y reconnaître et de s'en distancier ; le langage littéraire l'implique dans sa subjectivité et le dégage, en même temps, de son narcissisme ; les personnages incarnent ce qu'il vit sans se confondre avec lui, résonnent avec sa singularité tout en le reliant aux autres. Il peut ainsi construire son identité tout en s'inscrivant dans ce qui fait société : « *Par la figure, la littérature permet que des épreuves incommensurables et apparemment incommunicables deviennent communicables, partageables. Si notre société se prive de ce langage exceptionnel, nous n'aurons aucune chance d'échapper au renouveau des fondamentalismes religieux qui offrent aux blessures subjectives provoquées par les bouleversements sociaux propres à notre époque des formes d'élaboration, de réparation ou d'exutoires fondées non sur [...] le libre jeu des figures, mais sur le repli communautaire, le sens univoque de la lettre, voire la mystique de la mort*²³. »

21. *Ibid.*, p. 273.

22. *Ibid.*, p. 275.

23. *Ibid.*, p. 275-276.

Pour que l'empathie « fasse société »

On mesure l'extrême intérêt de ces propositions. Elles confirment la thèse de Martha Nussbaum selon laquelle les pratiques pédagogiques peuvent nourrir « les émotions démocratiques » et ce point me semble absolument essentiel aujourd'hui²⁴.

Pourtant, je crois qu'il faudrait compléter ces analyses. L'empathie est, effectivement fondamentale, pour ne pas basculer dans la malveillance et pour accéder à une rencontre authentique avec l'autre. Mais encore faut-il que, selon l'expression proposée par André de Peretti, qu'« *on entre dans le référentiel de l'autre... sans s'y perdre* ». ²⁵ « Sans s'y perdre », c'est-à-dire en disposant des moyens de prendre du recul, de se dégager de l'identification, de construire un échange grâce à la maîtrise du langage, et en apprenant au quotidien « ce que parler veut dire ». À cet égard, l'exigence de précision, de justesse et de vérité, la désintringement systématique – et toujours besogneuse – du savoir et du croire, l'effort pour ne jamais demander à quiconque de ne « croire personne sur parole », mais de vérifier ses sources, de refaire la démonstration, d'aller voir, de plus près, comment ça se passe... tout cela est essentiel !

De même, il me semble qu'il faut insister sur la construction du collectif, la possibilité donnée à chacun d'y avoir une place et une responsabilité, d'y faire l'expérience de l'autorité légitime, celle qui s'exerce « en tant que », chaque fois que l'on met un pouvoir d'agir au service d'une responsabilité dans l'intérêt commun²⁶.

Enfin, j'insisterai sur la nécessité – particulièrement importante aujourd'hui pour moi – de formaliser avec les élèves les découvertes effectuées et de les inscrire dans un cadre instituant.

24. Je l'avais développé dans *Des enfants et des hommes – Littérature et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1999 (épuisé).

Voir aussi mon article : www.meirieu.com/ARTICLES/LA-SCENE_PH_MEIRIEU.pdf

25. André de Peretti, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Toulouse, Privat, 1974.

26. Je développerai longuement cette question plus loin.

C'est pourquoi je m'interroge, depuis longtemps, sur la possibilité – et la nécessité – d'inscrire le droit comme discipline de plein exercice dans le cursus de formation,

et cela de l'école primaire au lycée. Après tout, dans une société laïque, ce n'est plus le catéchisme mais le droit qui « fait tenir les humains ensemble », et il faudrait bien que les élèves comprennent en quoi il les protège, en quoi des principes comme « Nul ne peut se faire justice soi-même », « Nul ne peut être, à la fois, juge et partie » sont profondément émancipateurs. Ne sommes-nous pas dans un paradoxe extrême, nous qui affirmons que « Nul n'est censé ignorer la loi » et refusons,

Je m'interroge, depuis longtemps, sur la possibilité – et la nécessité – d'inscrire le droit comme discipline de plein exercice dans le cursus de formation de l'école primaire au lycée.

en même temps, de l'enseigner ?

Au total, on le voit, la pédagogie est loin d'être impuissante face à la barbarie. Certes, elle n'est pas toute-puissante et sa réussite n'est jamais assurée : la formation d'un humain n'est pas la fabrication d'un objet et nous ne sommes jamais certains de ce qui va advenir. La pédagogie, ça ne marche pas à coup sûr ! Heureusement ! La démocratie, non plus d'ailleurs. C'est ce qui fait, à la fois, sa grandeur et sa fragilité. Et c'est cette fragilité qu'il nous faut défendre. Contre la force des dogmatismes et la violence des totalitarismes. Car notre fragilité est, en ce sens, notre bien le plus précieux.

2

L'École de « l'instruction pure »

Dans un article intitulé « Laisser la croyance hors des établissements scolaires », paru dans Le Monde du 31 janvier 2015, Danièle Sallenave revient sur la question de la laïcité et, reprenant à son compte une affirmation du président de la République, affirme que « les religions n'ont pas leur place à l'école ». Elle voit dans ce principe la « définition claire et sans équivoque de ce qu'est l'école "laïque", et qui lui permet d'être l'école de tous : une école qui tient les religions à distance ». Évidemment, Danièle Sallenave n'est pas hostile à « l'enseignement du fait religieux », mais, bien sûr, à condition qu'il soit enseigné comme « savoir » et non comme « croyance » : elle souhaite donc qu'on en donne la charge aux professeurs de français ou d'histoire. Car, l'essentiel, pour elle, est de permettre à chaque élève de se dégager des affiliations religieuses familiales ou sociales dont il a « hérité » mais qu'il doit « suspendre » pendant le temps scolaire dédié exclusivement à la formation et à l'exercice de la raison. « Ainsi, explique-t-elle, en arrachant momentanément l'enfant, l'adolescent aux attachements religieux ou politiques de sa famille, de son groupe, de son quartier, pour le ramener vers les objets de l'instruction, l'école l'arrache à sa condition d'"enfant" pour en faire un élève. »

« Décréter l'élève ? »

La position de Danièle Sallenave – qu'elle identifie peut-être un peu vite à celle du philosophe Alain – n'est pas nouvelle. On en trouverait facilement des traces tout au long du XIX^e siècle et, en particulier, dans cette littérature « laïque » de « l'arrachement »

qui fit les beaux jours d'une certaine mythologie républicaine... Au centre du village, l'école laïque vers laquelle convergent tous les enfants : le fils du catholique, celui du protestant, celui de l'athée ou de l'agnostique, le fils du patron, celui du notaire, du médecin, de l'agriculteur comme celui de l'ouvrier, l'enfant malmené par ses parents et celui adulé par sa famille, celui qui a mal aux dents et celui qui est amoureux : tous avancent vers l'École, « temple du savoir » ! À leur arrivée, ils revêtent la blouse, aube mystique qui les dédie à la raison et, en rangs, sous l'autorité du maître, entrent en classe. Les voilà, en quelque sorte, « purgés » de toute croyance, de toute affiliation, de toute préoccupation : ils ne sont plus que des « élèves », des êtres rationnels entièrement disponibles à la raison qui s'expose.

Même si cette description relève, évidemment, d'une illusion rétrospective, il ne faut pas, pour autant, minimiser ni, *a fortiori*, mépriser la part de vérité qu'elle recèle. Certes, contrairement à ce que l'on croit parfois, l'école laïque n'était pas, alors, l'objet d'un consensus – il existait de nombreuses écoles privées confessionnelles et la « guerre scolaire » faisait rage, ouvertement ou sournoisement –, mais, pour ses défenseurs et au plus haut sommet de l'État, la « laïque » était l'objet d'un véritable culte et ses rituels disposaient effectivement d'une vertu particulière : ils « instituaient l'élève » en interpellant en quelque sorte, en lui, une rationalité abstraite vers laquelle il était invité à s'exhausser. En anticipant, de manière volontariste et soutenue par une symbolique forte, un « sujet républicain », débarrassé de ses singularités sociologiques et pathologiques, l'École de la République devait lui permettre de se montrer à la hauteur de l'instruction exigeante qui lui était dispensée...

La fécondité des rituels

Il y a, de toute évidence, quelque chose de juste dans cette « pédagogie de l'arrachement », quelque chose que l'on retrouverait chez certaines grandes figures de la pédagogie, laïques ou religieuses d'ailleurs ! Les uns et les autres reconnaissent, en

effet, le pouvoir instituant d'un certain nombre de dispositifs et voient dans les rituels une manière de donner à l'enfant la possibilité d'échapper à toutes les déterminations qui pèsent sur lui. Chez Jean Bosco comme chez Makarenko – aux deux extrémités de l'échiquier idéologique –, on trouve cette conviction selon laquelle l'oubli méthodologique de l'histoire ou des problèmes de l'enfant, soutenu par une implication dans un dispositif pédagogique délibérément tourné vers le futur, contribue à l'« élever », à lui permettre d'accéder à des perspectives nouvelles, à le délivrer de l'assujettissement à un passé qui peut être enfermant, étouffant, voire le condamner à reproduire à l'identique ce dont il a hérité et dont il n'est nullement responsable. L'émancipation suppose bien, pour eux, d'éviter toute rétention dans le donné et d'accompagner le sujet, y compris par l'usage de symboles forts et de dispositifs contraignants, vers un avenir dont il pourra alors décider par lui-même.

D'ailleurs, un des problèmes de notre École aujourd'hui est bien d'avoir abandonné, ou maintenu sans chercher à leur donner sens, des rituels obsolètes issus – comme l'architecture scolaire de nos « grands lycées » – d'un métissage assumé entre la caserne et le couvent : le rang, le silence debout devant son banc, la distribution des copies par ordre de mérite, les sonneries qui scandent le temps, la peur, feinte ou réelle, quand on est convoqué par « le supérieur », etc. Ces rituels maintiennent une « forme scolaire » qui sauve – mais pas toujours ! – les apparences, sans réellement instaurer un « ordre scolaire » permettant d'apprendre ensemble.

Or, c'est cela qu'il est urgent d'inventer afin, précisément, de retrouver les vertus d'une pédagogie, sinon de l'arrachement, du moins de la rupture. Rupture avec les pré-occupations extérieures de chacun, la dispersion induite par la multitude des sollicitations et leur accélération, l'excitation

Ces rituels maintiennent une « forme scolaire » qui sauve – mais pas toujours ! – les apparences, sans réellement instaurer un « ordre scolaire » permettant d'apprendre ensemble.

de relations gérées « en temps réel », c'est-à-dire, sans aucune temporalité. En réalité, l'élaboration de rituels scolaires pour apprendre ensemble devrait être le premier chapitre de tout projet d'école ou d'établissement, comme la préoccupation première de tout enseignant.

Les systèmes scolaires des pays du nord de l'Europe pourraient, sur ce point, nous inspirer : on y a renoncé à certaines exigences de comportement purement formelles et l'on y a introduit des pratiques qui, quoiqu'elles nous apparaissent extrêmement exotiques, pourraient être regardées de près. Ici, chaque enseignant lit, à tour de rôle, tous les matins, un poème de son choix qui est retransmis dans toutes les classes et fait l'objet d'un bref débat avec les élèves après un temps de réflexion individuelle. Là, ce sont les élèves eux-mêmes qui, à la mi-journée, réunissent leurs camarades de même niveau pour leur présenter une synthèse de l'actualité du jour. Ailleurs, on organise un roulement pour que chaque élève passe, dans son année, une journée entière aux cuisines, une journée avec le secrétariat, une avec le personnel d'entretien et une autre au centre de documentation. Plus loin, l'accent est mis sur les déplacements qui sont organisés sans sonnerie par des élèves qui, chacun à leur tour, vont chercher leurs camarades au bon moment et les accompagnent dans les couloirs afin d'éviter les bousculades. Presque partout, ce sont des regroupements réguliers de chaque classe avec tous leurs professeurs, et de tout l'établissement avec l'ensemble des personnels, pour une réflexion collective sur un événement ou une présentation artistique.

Bien sûr, cela se fait aussi chez nous : moi-même, jeune enseignant de français, j'avais été accueilli, dans les années 1970, par une équipe de collègues qui avaient mis en place des « assemblées générales » régulières pour chaque niveau et des « conseils d'élèves » pour chaque classe. Nos cours de français commençaient tous par le même rituel immuable : nous écrivions une citation au tableau avant l'arrivée de la classe et faisons entrer les élèves un par un à la porte en les saluant par leur prénom. Après s'être assis à la place qui lui était désignée, chaque élève

devait recopier la citation dans un carnet prévu à cet effet et consacrer cinq minutes à la mémoriser. Puis le cours commençait dans une atmosphère pacifiée et propice à l'attention collective. Mais, évidemment, nous ne gagnions pas seulement sur ce plan-là : ce rituel permettait aux élèves d'accéder à du vocabulaire nouveau, de mémoriser des structures syntaxiques, de réfléchir à des thématiques originales et de découvrir des auteurs dont nous reparlions ensuite pendant le cours. Méthode d'autant plus efficace qu'à partir du deuxième trimestre, c'était les élèves eux-mêmes qui, chacun à leur tour, choisissaient les citations et venaient les inscrire au tableau.

Aucune réserve donc sur l'impérieuse nécessité de rituels scolaires qui s'adressent indifféremment à toutes et tous et font de l'École un espace spécifique au sein duquel les comportements individuels sont « encadrés » par des pratiques chargées d'en incarner le projet. Pas de collectifs sans rituels. Pas de posture mentale adaptée à une situation donnée sans étayage de l'attention collective par une structuration adaptée de l'espace et du temps. C'est vrai pour la justice et le théâtre, les transports en commun et les repas de famille, les manifestations sportives et les formations en pédagogie. Dès lors qu'ils font sens, les rituels sont indispensables et ont une véritable fonction structurante : ils permettent à chacun et à chacune de s'exhausser au-dessus de ses préoccupations immédiates, d'articuler avec un passé où l'on s'empêtre souvent un futur porteur de nouvelles promesses.

Pas de collectifs sans rituels. Pas de posture mentale adaptée à une situation donnée sans étayage de l'attention collective par une structuration adaptée de l'espace et du temps.

L'impossible « indifférence aux différences »

D'où vient, alors, que la position de l'instruction pure et de l'ignorance systématique de toute histoire singulière ne soit pas complètement convaincante aujourd'hui ? D'une part,

parce que, depuis Bourdieu et Passeron¹, nous connaissons parfaitement les dangers de « l'indifférence aux différences » et savons que c'est là que se joue l'essentiel de la sélection sociale. L'instruction pure n'est, en rien, la neutralité absolue qui instituerait une égalité radicale et fondatrice de toutes et tous à l'égard des savoirs et de l'École : l'instruction pure est, *de facto*, une forme culturelle donnée, souvent plus proche du « charme discret de la bourgeoisie » que de l'universel kantien. Et, tous les enfants sont loin d'être égaux face à l'interpellation magistrale, fut-elle soutenue par des rituels adaptés comme ceux que savent bien mettre en place les enseignants et enseignantes de classes maternelles. Ces rituels ont un effet réel, mais ils n'abolissent pas par décret les différences et les singularités ; ils n'effacent pas miraculeusement les adhésions familiales ou sociales ; ils ne suppriment pas, *de facto*, les inégalités de développement liées aux pratiques sociales et linguistiques extérieures à l'école.

Par ailleurs, on ne peut passer par pertes et profits la question si difficile du conflit de loyautés à laquelle certains enfants se trouvent confrontés très jeunes, parfois dès l'école maternelle. Ils arrivent en classe avec des habitudes, des représentations, des convictions – qu'on peut considérer comme de dangereux préjugés – qui entrent en contradiction avec les allégeances que lui demandent le maître ou la maîtresse. Cela peut se jouer sur des détails qu'on juge insignifiants – la manière de regarder l'enseignant ou de se dévêtir pour faire la sieste – mais qui n'en mettent pas moins l'enfant en situation impossible : dans tous les cas, il lui faut trahir quelqu'un, quelqu'un qu'il estime et dont il veut conserver l'affection : sa mère ou son père, son maître ou sa maîtresse. Certes, il lui faudra, un jour, être capable de se détacher de ses parents comme de ses enseignants pour « penser par lui-même ». Mais « penser par soi-même » n'a rien à voir avec le fait d'être obligé de choisir prématurément entre deux influences dont on ne comprend pas pourquoi elles s'affrontent.

1. Cf. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964, et *La Reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

La construction de l'autonomie est un processus de maturation et d'accès à la pensée libre, non le basculement précipité d'un système de normes à un autre. Craignons, plus que tout, ce basculement qui, une fois effectué dans un sens, peut intervenir, de manière toute aussi irréfutable, dans un autre. Préférons-lui un travail, certes plus lent et compliqué, d'explicitation progressive des enjeux : dès que cela est possible, pratiquons la verbalisation qui permet de commencer à se mettre à distance : tu comprends pourquoi je te demande de faire cela ? Tu peux l'expliquer ? À moi, à tes parents ? Et ce que te demandent tes parents, tu peux me l'expliquer ? On ne fera pas disparaître ainsi miraculeusement le conflit de loyautés, mais on commencera à outiller l'enfant pour qu'il puisse intégrer psychiquement les différents registres de légitimation de ses actes, en espérant qu'à terme, il distinguera ce qui relève de la sphère privée de ce qui relève de la sphère publique.

La construction de l'autonomie est un processus de maturation et d'accès à la pensée libre, non le basculement précipité d'un système de normes à un autre.

Concrètement, bien sûr, il faudra se montrer ferme sur ce qui est principiel dans l'École : de l'égalité des sexes et des genres à l'interdit de nuire à autrui, jusqu'à l'impératif de référer les savoirs à l'ordre de la connaissance et non à celui des croyances. Mais, au sein de ce cadre, il faudra, au quotidien, permettre à chacune et chacun de s'asseoir à la table commune pour entrer dans la compréhension de ce qui permet de faire ensemble société dans l'espace public.

La pédagogie et l'ignorance méthodologique des différences

C'est pourquoi, sans aucun doute, les pédagogues font appel à l'ignorance méthodologique des singularités et non à l'illusion de leur éradication. Ils savent que, parfois, en « faisant comme si » les différences n'existaient pas, ils peuvent contribuer à donner

une chance supplémentaire à l'enfant... Mais à condition qu'ils sachent, par ailleurs, qu'elles existent vraiment quand même, et qu'ils en tirent les conséquences concrètes en termes de soutien, d'accompagnement et de sanctions adaptés. Les pédagogues proclament l'égalité de droits, mais connaissent les inégalités de fait. Et c'est leur capacité à travailler sur les secondes qui contribue à actualiser la première. Ils « convoquent l'élève », mais en sachant les difficultés de chacune et de chacun pour faire face à cette convocation et en travaillant concrètement, au quotidien, pour qu'il parvienne à s'exhausser au-dessus de ce qui l'a constitué, pour se montrer digne, *in fine*, de ce à quoi il est appelé : la réflexion critique, l'autonomie intellectuelle, la capacité de penser par soi-même... Une autre manière, en quelque sorte, de formuler l'injonction célèbre de Maria Montessori : « Se mettre à la portée des enfants, mais pas à leur niveau² ». Les prendre comme ils sont, mais surtout pas pour les laisser là où ils sont !

On décrète l'élève, d'un côté – cela donne parfois quelques résultats pour quelques-uns d'entre eux dans l'enceinte de l'école –, mais on ignore l'enfant de l'autre... qui, lui, peut poursuivre son histoire, d'un autre côté, totalement détaché de sa vie scolaire ainsi réduite à un simple jeu de rôle.

Car le danger majeur d'une « pédagogie de l'arrachement » qui s'accompagnerait d'une cécité volontaire sur les histoires singulières, au nom de l'instruction pure et d'une laïcité égalitariste, est de nier finalement l'entreprise éducative elle-même comme cheminement : on décrète l'élève, d'un côté – cela donne parfois quelques résultats pour quelques-uns d'entre eux dans l'enceinte de l'école –, mais on ignore l'enfant de l'autre... qui, lui, peut poursuivre son histoire, d'un autre côté, totalement détaché de sa vie scolaire ainsi réduite à un simple jeu de rôle.

Ne croyons pas, en effet, que nos enfants-élèves articulent spontanément ce qu'ils sont et ce que nous leur enseignons ; ils peuvent parfaitement vivre dans une schizophrénie acceptable qui les laisse développer

2. Maria Montessori, *Pédagogie scientifique – Tome 1 : La Maison des enfants*, Paris, DDB, 2004.

simultanément des savoirs et des croyances complètement hétérogènes sans qu'ils s'articulent jamais les uns et les autres dans une quelconque unité. Les enseignants savent que tout l'enjeu de la pédagogie est de parvenir à cette articulation, à sortir de la simple juxtaposition entre croyances et savoirs vernaculaires, d'un côté, et apprentissages académiques formalisés, de l'autre. Cela ne peut passer que par un vrai travail sur les représentations, la mise en place de débats structurés, de recherches documentaires ou de démarches expérimentales qui permettent l'émergence d'un véritable conflit sociocognitif dont la personne sort véritablement transformée.

Certes, je mesure ici à quel point le jargon « psychopédagogique » peut apparaître prétentieux et dérisoire à la fois. Face aux propos philosophiques et littéraires, comme dans l'arène médiatique, il fait mauvais effet : parler de conflit sociocognitif, c'est aller regarder ce qui se passe dans l'arrière-cuisine et ne pas s'en tenir aux effets de style et aux présentations colorées des privilégiés qui ont accès à la salle à manger. C'est se demander comment « ça travaille dans la tête de l'élève », non pas sur mon ordre, mais dans les situations et avec les ressources que je lui fournis. C'est s'interroger sur la manière dont cet élève se saisit, avec ce qu'il est et ce qu'il a, à un moment donné, de ce que je lui propose pour s'exhausser au-dessus de ce qu'il a et de ce qu'il est. C'est entrer dans la problématique de l'apprentissage et se dégager un moment – pour mieux y revenir ensuite – de la seule question de l'enseignement. Bref, c'est là affaire de pédagogie et non de « pensée magique », fût-elle laïque et républicaine !

Ignorer les valeurs ?

Cela dit, la thèse d'une laïcité qui s'en tiendrait, à l'École, à l'instruction pure, à l'écart, non seulement de toute religiosité, mais aussi de toute référence à des systèmes de valeurs – et donc à des croyances – est-elle, en elle-même, tenable ? Les pères fondateurs, eux-mêmes, n'y croyaient pas et ne jugeaient pas cette position souhaitable.

Ainsi, trouve-t-on, dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* coordonné par Ferdinand Buisson, et sous la plume de Buisson lui-même, qui prend bien soin de se placer sous l'autorité tutélaire de Jules Ferry, une vigoureuse mise en garde : « *Si, par laïcité de l'enseignement primaire, il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national. Ce serait ramener l'instituteur au rôle presque machinal de l'ancien magister dont les deux attributs distinctifs étaient la férule et la plume d'oie, l'une résumant toute sa méthode et l'autre tout son art. Si l'instituteur ne doit pas être un éducateur, quelques titres qu'on lui donne, quelque position qu'on lui assure, quelque savoir qu'il possède, sa mission est amoindrie et tronquée au point de n'être plus digne du respect qui l'entoure aujourd'hui. Il faut donc que l'instituteur puisse être un maître de morale en même temps qu'un maître de langue ou de calcul, pour que son œuvre soit complète. [...] Et un tel rôle est incompatible avec l'affectation de la neutralité, ou de l'indifférence, ou du mutisme obligatoire sur toutes les questions d'ordre moral, philosophique et religieux*³. »

Et, cela est vrai bien plus encore aujourd'hui : face à la montée des intégrismes, mais aussi des engouements pour les formes les plus extravagantes de superstition et d'obscurantisme, comme face au déchaînement du « capitalisme pulsionnel⁴ » et du « caprice mondialisé⁵ » que nous offre la machinerie publicitaire, l'École ne peut pas se contenter d'ignorer les questions qui taraudent les jeunes et les font basculer dans l'extrémisme, la délinquance ou

3. Article « Laïcité » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dirigé par Ferdinand Buisson, Paris, Robert Laffont, collection « Bouquins », 2017 (nouvelle édition à paraître).

4. Je reprends ici l'expression maintenant bien connue de Bernard Stiegler. Voir, en particulier, pour ce qui concerne notre sujet, *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008.

5. Voir mon ouvrage *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF éditions, 2007.

la frénésie consummatoire. Elle a, tout au contraire, le devoir, de proposer d'autres réponses, des réponses exigeantes et conformes avec les valeurs qu'elle a pour mission de promouvoir.

L'École porteuse de promesses

Bien évidemment, ces réponses ne peuvent nullement relever de « simples » leçons de morale. Elles renvoient à la capacité de l'École à permettre la rencontre avec des pratiques où s'éprouvent, dans l'action collective, les promesses républicaines et démocratiques dont elle est porteuse. À l'École de faire découvrir le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre. À l'École de faire entendre que la curiosité et l'exigence de vérité permettent d'accéder à des satisfactions intellectuelles inestimables. À l'École d'articuler les savoirs qu'elle enseigne avec les questionnements anthropologiques dont les élèves sont porteurs et qui les poussent – si on les ignore ou les méprise – à rechercher des réponses faciles et frelatées auprès des marchands d'illusions de toutes sortes. À l'École de faire éprouver l'inestimable vertu de l'entraide, contre toutes les formes d'individualisme et de mise en concurrence plus ou moins sauvage. À l'École de montrer que le moniteur – l'élève plus âgé ou un peu en avance qui prend le temps d'expliquer au plus jeune ou à celui qui rencontre une difficulté – progresse tout autant qu'il fait progresser celui ou ceux dont il s'occupe. À l'École de mettre en place de véritables situations de coopération qui permettent d'accéder à la création collective et de découvrir que le partage accroît les possessions de chacun et développe l'inventivité collective. À l'École de faire comprendre que la lente et souvent besogneuse construction du bien commun peut s'effectuer au profit de tous et au détriment de personne, que le débat serein et organisé libère des préjugés et fait pétiller le cerveau bien plus efficacement que les prothèses chimiques ou technologiques. À l'École de faire découvrir la joie du travail bien fait, de la fierté de se dépasser, du bonheur d'offrir au monde le meilleur de soi-même pour que le monde soit plus humain et solidaire...

Évidemment, l'École ne peut parvenir seule à promouvoir ces valeurs : c'est toute la société qui doit les porter et nul « républicain » autoproclamé – qu'il fasse de la politique ou des affaires, qu'il travaille dans les médias ou l'administration – ne peut s'en exonérer et en renvoyer la responsabilité aux seuls enseignants.

L'École ne peut parvenir seule à promouvoir ces valeurs : c'est toute la société qui doit les porter

Mais l'École doit néanmoins jouer sa partie et, bien loin des illusions laïcistes de « l'instruction pure », pourrait enfin être fidèle aux propos du Manifeste de Pontigny, rédigé en septembre 1937 par des syndicalistes, des militants associatifs, des enseignants et universitaires de plusieurs pays européens réunis par Jean Zay, le ministre de l'Éducation

nationale du Front populaire pour penser l'éducation du futur :

« Il ne s'agit pas de diffuser un nouveau catéchisme, même un catéchisme populaire ou républicain. [...] Persuadés du rôle primordial des faits économiques dans l'évolution des sociétés, certains en étaient venus à méconnaître les facteurs psychologiques et sociaux. Ils oubliaient qu'il ne servirait à rien de bâtir un monde économique nouveau si l'on ne préparait pas dès maintenant des hommes capables d'y bien vivre. Sinon l'équipe gouvernante changera peut-être, mais l'oppression et l'injustice renaîtront d'elle-même... Il faut, en particulier, que nous puissions nourrir les aspirations des jeunes, que nous puissions offrir à leur énergie autre chose que l'exaltation de telle vedette, ou la haine partisane née dans l'aveuglement, ou même une déification sommaire du sport...⁶ » Tout a été dit.

Tout reste à faire. Ou presque.

6. Cité par Benigno Cacéres, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, 1964, p. 124.

3

Le savoir et le croire

En déplacement à Limoges pour travailler avec des enseignants, j'ai eu la chance de pouvoir m'entretenir longuement avec mon collègue Jérôme Fatet, maître de conférences en histoire et épistémologie des sciences, qui, avec Romuald Jossierand, enseignant spécialisé au centre pénitentiaire de Varennes-le-Grand, a mis en place un module d'enseignement scientifique pour les mineurs détenus. ... Le hasard veut que le jour de cet entretien, L'Obs soit paru avec une couverture dont le titre ne pouvait passer inaperçu : « L'école défiée par la religion¹ ». L'hebdomadaire faisait état des résultats « exclusifs » d'une enquête menée auprès de 9 000 collégiens des Bouches-du-Rhône entre avril et juin 2015, par une équipe du CNRS et de l'Institut d'études politiques de Grenoble sous la direction du politologue Sébastien Roché.

Quoiqu'on puisse discuter le caractère représentatif de cette enquête et certaines de ses formulations, il reste que les résultats de cette recherche montrent l'emprise du religieux sur les jeunes, la prégnance de représentations issues de traditions religieuses et contraires aux principes républicains, la confusion entre le registre de la foi et celui du savoir, avec une forte prééminence chez les jeunes musulmans, mais une présence très significative aussi chez les jeunes catholiques.

Dans le même numéro de L'Obs, la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, rappelle, en écho, certains principes sur lesquels on ne peut qu'être d'accord : « L'école doit précisément rappeler [aux jeunes] que la laïcité garantit leur liberté de croire, ou de ne pas croire, en étant assurés d'être traités de manière égale. [...] Par ailleurs, l'école, qui a pour mission d'émanciper les individus, transmet des savoirs vérifiés qui ne peuvent être mis

1. N° 2071, semaine du 3 au 10 février, p. 27-38.

en cause par des croyances, qui, elles, relèvent de la conviction personnelle². » *Oui, bien sûr... Mais comment faire ?*

L'expérimentation scientifique et l'histoire des sciences en prison

C'est sur cette question, précisément, que les recherches de Jérôme Fatet et Romuald Josserand apportent, sinon des réponses, du moins des perspectives prometteuses. Ils travaillent, en effet, avec des mineurs incarcérés, pour la plupart, fortement imprégnés de culture religieuse (musulmane pour beaucoup, catholique pour les enfants du voyage) et tentés par le repli intégriste qui leur garantit la sécurité des certitudes, leur fournit une identité dans laquelle ils n'ont qu'à se lover, leur promet la protection du clan et l'inscription dans une histoire dont la promesse – contrairement à notre méritocratie « républicaine » – leur paraît accessible.

Deux fois par an, Jérôme Fatet et Romuald Josserand organisent pour ces jeunes, d'âges et de niveaux différents, une semaine consacrée à la découverte de la physique : chaque jour, ils proposent deux modules d'une heure trente, en veillant soigneusement à ce que l'ensemble des modules constituent une véritable unité et à ce que chacun d'entre eux puisse aussi être suivi de manière indépendante (il arrive que, pour une raison ou une autre, des jeunes détenus ne puissent assister à l'ensemble). Cet enseignement – car cela en est véritablement un – permet d'aider les jeunes concernés à « passer d'un temps contraint et morcelé à un temps construit », un « temps projeté », articulé autour d'objectifs annoncés, où les événements s'enchaînent de manière à permettre la perception d'une progression, l'identification d'une acquisition, bref une vectorisation qui rompt avec la répétition et l'impulsivité qui dominent leur vie par ailleurs³.

2. *Ibid.*, p. 37.

3. Voir Jérôme Fatet et Romuald Josserand, « "Faire son temps" au quartier des mineurs : vers une didactique des temps par l'épistémologie des sciences ? », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 59, 3^e trimestre 2012.

Mais – et c’est ce qui nous intéresse surtout ici – cet enseignement de sciences et d’histoire des sciences a aussi une finalité pédagogique essentielle dans l’apprentissage de la distinction fondatrice entre le savoir et le croire. Car il s’agit bien, ici, d’un apprentissage. Alors qu’un polémiste toujours en quête d’anathèmes et de provocations, affirme qu’il « faut clouer dans la tête [des élèves] la différence entre une croyance et un savoir⁴ », la pédagogie sait que la contrainte, dans ce domaine, ne produit que durcissement chez les uns et dissimulation chez les autres... Pire encore : « clouer dans la tête des élèves » quoi que ce soit, c’est se mettre en contradiction avec ce que l’on prêche, c’est imposer comme une « croyance » ce qu’on prétend être un savoir libérateur. Pas étonnant, alors, que l’autre se cabre en face : croyance contre croyance, face à face, voire corps à corps, violences verbales et sociales, affrontements en tous genres jusqu’à la soumission d’une des deux parties.

Croyance contre croyance, face à face, voire corps à corps, violences verbales et sociales, affrontements en tous genres jusqu’à la soumission d’une des deux parties.

C’est pourquoi *la démarche scientifique et la réflexion épistémologique* constituent une alternative constructive aux vaines injonctions des spécialistes du « y’a qu’à ». Elles sont, pour le moins, de précieux outils pour qui veut combattre les théories du complot et autres endoctrinements idéologiques qui prolifèrent sur l’aveuglement et l’ignorance.

En cheminant avec Galilée

En s’attachant en particulier à Galilée et à la rupture épistémologique qu’il constitue, Jérôme Fatet et Christophe Josserand amènent, en effet, leurs élèves à réaliser eux-mêmes des expériences, à isoler des paramètres pour en interpréter les résultats, à émettre des hypothèses, à les vérifier ou à les invalider, etc. C’est

4. Jean-Paul Brighelli, « L’école saisie par la foi : www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/brighelli-l-ecole-saisie-par-la-foi-08-02-2016-2016169_1886.php

ainsi que les élèves en viennent à observer des phénomènes qui contredisent radicalement leurs représentations et sont totalement contre-intuitifs : ils conviennent même que tous les objets, quelle que soit leur masse, tombent à la même vitesse ! Ces résultats sont systématiquement repris dans un écrit individuel, qui engage l'élève dans une tâche et permet, tout à la fois, la mise à distance à l'égard de la manipulation – souvent ludique – et la formalisation nécessaire pour pouvoir envisager le moindre transfert.

Bien sûr, l'enseignant joue, pour cela, un rôle essentiel et guide fermement et sereinement les élèves dans leurs activités ; mais il ne s'interdit pas, non plus, de raconter l'histoire de Galilée (qui fut, lui aussi emprisonné !), en s'appuyant sur ses « carnets d'expériences » afin de faire comprendre aux élèves qu'on peut réaliser des « expériences de pensée » qui, quoiqu'effectuées en imagination, peuvent être reproduites dans des environnements différents, et validées ensuite expérimentalement... comme les astronautes d'Apollo 15 ont pu le faire pour la chute des corps⁵. De même l'enseignant n'hésite pas à varier les supports en faisant représenter aux élèves à la craie le système solaire dans la cour de la prison. Il prend aussi le temps nécessaire à la métacognition, afin que chacun explique comment et quand il a compris, découvrant ainsi que comprendre fonctionne comme un « déclic », une « mise en ordre » qui permet d'appréhender un ensemble de phénomènes jusque-là séparés et inintelligibles qui deviennent, tout à coup, saisissables et permettent d'éprouver le plaisir d'apprendre⁶.

Et Dieu dans tout ça ?

Mais, bien évidemment, au cours de cette démarche, explique Jérôme Fatet, « Dieu ne manque pas de surgir » ! S'engage alors un travail essentiel : c'est dans l'expérimentation elle-même qu'on découvre que la science, si elle veut pouvoir continuer à chercher, doit refuser, méthodologiquement mais systématiquement,

5. Voir : www.youtube.com/watch?v=QlQIPje4FYQ

6. J'ai développé ce point, avec de nombreux autres auteurs, dans *Le Plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, 2013.

« l'hypothèse Dieu ». « Méthodologiquement mais systématiquement » : tout est là ! Il ne s'agit pas, en effet, d'entrer dans le domaine de la croyance ni d'en interroger la légitimité, mais bien de ne pas y recourir dans le cadre de la démarche scientifique. Car « l'hypothèse Dieu » interromprait immédiatement toute investigation quand, précisément, les élèves manifestent leur volonté de la poursuivre... Et c'est ainsi qu'ils peuvent accéder à la distinction fondamentale entre la structure de la pensée scientifique et celle de la pensée religieuse : la science n'interdit pas de croire en Dieu, mais propose de se mettre d'accord sur des phénomènes et des théories qui, parce qu'ils ne font appel qu'à la démonstration rationnelle acceptable et partageable par tous, sont stabilisés comme des savoirs, tandis que les croyances relèvent, elles, des sphères privées dans leur diversité.

« L'hypothèse Dieu »
interromprait
immédiatement
toute investigation
quand, précisément,
les élèves manifestent
leur volonté de
la poursuivre...

Nous sommes bien, ici, au cœur de la pédagogie de la laïcité, telle qu'on la trouve exposée, dès les années 1880, par Ferdinand Buisson et ses collaborateurs du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*⁷. Ainsi, Élie Pécaut écrit-il dans l'article « Préjugé » de ce dictionnaire : « *Il ne s'agit rien de moins que de fonder dans l'enfant ce que nous appelons l'esprit scientifique, c'est-à-dire l'habitude du libre examen, cette pratique du doute préalable et de la recherche personnelle.* » Démarche évidemment essentielle quand on veut former des citoyens.

Une démarche jamais achevée

J'ai dit « démarche » et ce mot n'est pas innocent pour moi : il indique que nul ne peut prétendre avoir, définitivement et une bonne fois pour toutes, séparé en catégories complètement étanches le savoir et le croire. À bien y regarder et aux dires des scientifiques les moins suspects de verser dans la religiosité, il y a

7. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dirigé par Ferdinand Buisson, collection « Bouquins », Robert Laffont, Paris, 2017 (nouvelle édition à paraître).

même toujours un « reste » de croyance dans les savoirs, comme, symétriquement, on trouve toujours des bribes de savoirs dans toute croyance. Heureusement, d'une certaine manière, car, c'est ce « reste » qui permet à la science de se développer et à la quête de savoirs de rester vivace. C'est pourquoi ce que nous avons à enseigner, c'est moins une catégorisation qu'une démarche de désintringement permanente et sans cesse inachevée. Nous avons à impulser, par un travail inséparablement expérimental et historique, concret et épistémologique, une démarche qui évite au sujet de s'enkyster, de s'enfermer, de s'identifier à un moment donné de son évolution et de sa configuration spécifique entre ce qu'il sait et ce qu'il croit.

Jérôme Fatet raconte, à cet égard, une anecdote particulièrement significative : un élève, pas particulièrement bien disposé à l'égard du travail proposé, lui demande, à la fin de la quatrième séance, s'il pouvait lui poser personnellement des questions scientifiques. Jérôme lui donne rendez-vous le dernier jour de la semaine à la bibliothèque pour en parler avec lui. Et l'élève arrive avec une copie double où sont inscrites des dizaines de questions sur tous les domaines scientifiques possibles. Jérôme lui avoue être incapable de répondre à toutes ces questions. L'élève lui rétorque alors : « *Oui, mais il y a peut-être des gens qui savent !* ». Affirmation décisive : ce n'est pas parce qu'on ne sait pas expliquer soi-même, ce n'est pas parce que les gens qu'on connaît ne savent pas expliquer... qu'on ne peut pas expliquer, ni chercher à expliquer ! Voilà une belle illustration de la fécondité du travail pédagogique sur l'histoire et l'épistémologie des sciences !

Reste que l'accès aux connaissances scientifiques ne permet pas systématiquement d'échapper à la radicalisation et au fanatisme dont Edgar Morin a bien décrit les composantes : la réduction du monde et de l'autre à ce que l'on en décide, le manichéisme qui rejette toute altérité dans le « mal absolu », et la réification qui enkyste le sujet dans une vision totalisante dont l'emprise est telle qu'elle peut lui faire commettre les pires

exactions⁸. L'histoire nous donne de tristes exemples d'hommes de sciences enrôlés par les totalitarismes les plus barbares, incapables de résister à la séduction d'une idéologie mortifère, jouissant même de mettre leurs connaissances et leur pouvoir au service de la terreur. Aujourd'hui encore, nous savons bien que de nombreux cadres djihadistes ont fait des études scientifiques poussées et, même, que certains de nos « bons élèves » peuvent être tentés de s'enrôler dans des groupuscules radicaux.

C'est que les savoirs scientifiques peuvent parfaitement être acquis sans que soit intégré le principe éthique qui constitue, en deçà mais aussi au-delà de leur acquisition, la condition d'une véritable science à hauteur d'homme : *convaincre sans vaincre*. Car, c'est bien cela qui trame toute l'épistémologie des sciences ; c'est bien cela qui permet à la science de progresser et de nous émanciper des pouvoirs arbitraires comme des préjugés archaïques ; c'est bien cela qui fait de la science un vecteur d'humanisation... Or, « convaincre sans vaincre » n'a rien de spontané : cela s'apprend et se construit dans l'éducation, cela se transmet de génération en génération par des éducateurs qui savent montrer qu'il y a là, tout à la fois, un renoncement nécessaire à la violence qui nous habite et une source de satisfactions immenses, individuelles et collectives.

« Convaincre sans vaincre » n'a rien de spontané : cela s'apprend et se construit dans l'éducation

Nous retrouvons bien là l'impérieuse nécessité d'introduire dans l'École l'apprentissage du débat argumenté, avec un protocole rigoureux et sur des objets précis, non comme un « supplément d'âme » et en dehors des disciplines scolaires traditionnelles, mais au sein de ces dernières et en garantissant l'implication de chacun et de chacune dans le processus. Bien évidemment, les cours de philosophie et les « ateliers philo » sont des lieux privilégiés pour cet apprentissage, mais, outre le fait que tous les élèves n'en bénéficient pas, il ne faudrait pas entériner l'idée, chez eux, que l'argumentation est cantonnée à

8. Edgar Morin, « Éduquer à la paix pour résister à l'esprit de guerre », *Le Monde*, 10 février 2016.

cette discipline, alors qu'ailleurs, ils n'ont qu'à écouter et obéir ! S'exprimer et se justifier, expliquer et démontrer représentent, en effet, des apprentissages absolument fondamentaux. C'est par là que l'élève sera amené, dans l'effort même que le groupe et l'enseignant soutiendront avec bienveillance, à élucider le statut de ce qu'il énonce. C'est dans le travail de formulation que se trouve la clé de la compréhension et de la distinction assumée sereinement entre le savoir et le croire. Qui est privé de cette interlocution est condamné à tâtonner sans fin et menacé de confusion mentale : sans étayages psychiques extérieurs, il ne peut se structurer mentalement et reste vulnérable face à toutes les intimidations comme à toutes les emprises.

Mais le débat argumenté est encore bien plus que cela. Débattre avec l'autre, c'est se reconnaître comme faisant partie du même monde. C'est reconnaître l'autre comme un interlocuteur qui mérite d'être convaincu et dont l'adhésion m'importe plus que la soumission parce qu'il est, comme moi, un être de raison. Débattre avec l'autre, c'est accepter aussi que je peux être « affecté » par lui : non seulement, parce qu'il peut me permettre de voir des pans de la réalité qui me sont invisibles, mais parce qu'il peut avoir compris mieux que moi certaines choses et qu'ainsi ses objections me sont infiniment précieuses. Comme le disait Paul Ricœur, en réponse à un interlocuteur qui lui demandait de définir la tolérance, « ce n'est pas une concession faite à l'autre, c'est l'acceptation du fait que je n'ai pas la vérité tout seul ». Qui peut prétendre, aujourd'hui, que ce n'est pas là un enjeu pédagogique majeur ?

Se reconnaître comme parties prenantes de « l'humaine condition »

Ainsi la reconnaissance de l'altérité est-elle toujours, simultanément, reconnaissance des différences qui nous spécifient et reconnaissance de la ressemblance fondatrice qui nous unit. Jérôme Fatet et Romuald Josserand en sont tellement conscients qu'ils mettent en pratique, dans des conditions particulièrement

difficiles, le débat argumenté et n'hésitent pas à « raconter des histoires » à leurs élèves.

C'est que, comme Martha Nussbaum nous l'a rappelé⁹, les récits littéraires et l'expérience artistique constituent les moyens privilégiés de l'apprentissage de l'empathie. À travers eux, l'enfant et l'adolescent découvrent que les autres sont fondamentalement nos semblables, dans leurs inquiétudes et leurs angoisses, dans leurs peurs et leurs espoirs. Ils comprennent aussi ce qu'est la souffrance infligée à l'autre et en quoi ils peuvent, eux aussi, la ressentir. Parce qu'ils donnent forme à ce qui les habite et permettent de mettre un peu d'ordre dans leur chaos psychique, les arts représentent un accès privilégié à ce qui fait « l'humaine condition ». Ils ne déclenchent pas mécaniquement la solidarité, mais ils créent ce terreau sur lequel elle pourra émerger et se développer. Car ils amènent doucement le sujet sur le chemin de l'universalité : non pas une universalité arrogante et qui s'impose au nom de la supériorité d'une « civilisation », mais une universalité modeste qui se construit à partir des convergences qu'on peut entrevoir dans les différents récits fondateurs et rites sociaux, dans les œuvres littéraires comme dans les expressions artistiques des différentes communautés humaines. Il faut, pour cela, les entendre comme des réponses différentes à des questions fondatrices qui nous habitent tous. Et l'on peut se reconnaître alors, malgré les différences considérables de nos réponses, comme fils et filles des mêmes questions.

Ainsi se construisent des projets à proprement parler fabuleux, et, le plus souvent, en toute modestie, dans des établissements scolaires ordinaires. Ici, ce sont des élèves de cours moyen qui travaillent sur les différents rites associés au solstice d'hiver, pour découvrir l'importance de la lumière dans l'histoire des humains. Là ce sont des élèves de cinquième qui comparent les institutions

On peut
se reconnaître alors,
malgré les différences
considérables
de nos réponses,
comme fils et filles
des mêmes questions.

9. Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques*, Paris, Climats, 2011.

judiciaires dans plusieurs traditions et en font émerger les rituels invariants ainsi que les principes universels qui les structurent. Ailleurs, ce sont des élèves de lycée professionnel qui enquêtent sur la tradition du bijou à travers le monde et s'interrogent sur le sens de ces « objets inutiles ». Plus loin, ce sont des apprentis qui échangent avec leurs homologues de plusieurs continents pour découvrir comment les humains, aux quatre coins du monde, protègent leurs habitations de la chaleur et du froid...

Dans tous les cas, aucune facilité : un travail précis et rigoureux et une découverte progressive, de ce qui peut nous réunir. Aucun renoncement, non plus : chacun garde la liberté de juger du bien-fondé de ce qui nous différencie, mais avec, à l'horizon, une vision pacifiée du monde et la perspective essentielle, qui se construit petit à petit, de l'égale dignité de tous les humains. Et qui peut dire que ce n'est pas là une démarche qui conduit vers les valeurs fondatrices de notre République comme de notre démocratie : liberté, égalité, fraternité ?

Malgré les railleries, le pédagogue reste, en effet, consubstantiellement un grand naïf aux yeux des esprits forts. Mais il persiste et signe. Il entend bien, autour de lui, ceux et celles qui lui disent que ses propositions ne pèsent guère face aux rapports de force économiques et politiques. Il comprend cela. Mais il demande une réciprocité minimale : qu'on reconnaisse que rien de ce qui est fait avec les « petits d'hommes » n'est totalement innocent pour notre avenir commun et que le moindre geste peut aussi changer bien des choses.

4

Peut-on se passer de symbolique ?

Cette jeune collègue, professeur des écoles débutante, vient d'être nommée dans une école de banlieue pour y effectuer un remplacement de quelques jours. Elle apprend, en même temps que sa nomination, qu'elle va être inspectée dans les quarante-huit heures. Enthousiaste, cultivée, convaincue du caractère émancipateur des savoirs et de l'éducabilité de toutes et tous, elle sait que ce ne sera pas facile avec une classe qu'elle ne connaît pas et dans laquelle elle n'a pas pu mettre en place un minimum de rituels structurants. Les élèves vont la tester, la pousser dans ses retranchements et n'hésiteront pas à la mettre en difficulté le jour de l'inspection : fini le temps, en effet, où les élèves se solidarisaient spontanément avec leur professeur à l'arrivée de la hiérarchie ! Aujourd'hui, rien ne peut empêcher la partie de bras de fer dès lors qu'un enseignant est « parachuté » et qu'il n'a pas pu construire sur la durée une relation exigeante et confiante à la fois avec sa classe. Mais l'enseignante doit faire face. Elle décide de construire deux séquences : une leçon de biologie sur la reproduction végétale et une étude de texte à partir d'un récit tiré de la mythologie grecque.

Les choses vont mal se passer : à peine a-t-elle annoncé le thème de la leçon de biologie que les cris fusent : « On s'en fout m'dame de la reproduction des végétaux ! », « Parlez-nous plutôt de comment on en... les platanes ! », « Et toi, tu as déjà fait l'amour avec une carotte ?... » Malgré la présence de l'inspecteur – qui n'intervient pas –, la classe se déchaîne et même les menaces de punition ne parviennent pas à la calmer. L'enseignante continue néanmoins contre vents et marées et parvient à faire copier un vague résumé de la leçon, avant d'aborder la lecture du texte : « En ce temps-là, Zeus était le plus important des dieux... ». Instantanément, elle est

coupée : « Y a qu'un seul dieu et c'est Allah ! ». Elle tente de s'expliquer : « C'est une légende et c'était il y a très longtemps... ». Peine perdue : sa voix est couverte par ses élèves qui scandent en chœur « Allah Akbar... Allah Akbar... ». Arrivée du directeur alerté. Interruption de l'inspection : l'inspecteur comprend, il ne fera pas de rapport, il reviendra une autre fois.

L'École : une institution menacée ?

On dira que, de toute évidence, une telle situation est assez rare, qu'elle est tout à fait conjoncturelle et qu'on ne peut en tirer aucune leçon. Est-ce si sûr ? Il est vrai que l'enseignante est jeune et fragile. Il est vrai que le quartier est particulièrement difficile et cette classe réputée « impossible ». Il est évident qu'une remplaçante est une proie idéale pour ces élèves et il est parfaitement possible qu'elle ait mal choisi les thèmes de ses séquences. Mais, pour autant, ce qui s'est passé là est révélateur de bien des choses.

C'est d'abord, bien évidemment – mais il ne faut jamais hésiter à le rappeler –, une des conséquences de notre histoire coloniale et de notre urbanisation irresponsable. C'est aussi l'un des effets d'une situation géopolitique marquée par un conflit israélo-palestinien qui s'enkyste depuis des années et gangrène progressivement toute la planète. Mais c'est également, plus près de nous, le signe d'un échec radical de notre politique de la ville en matière de mixité sociale : nous sommes bien là dans un ghetto, c'est-à-dire un quartier où les phénomènes claniques et la soumission à la norme en vigueur viennent contrecarrer les principes fondateurs de toute socialité républicaine.

Il n'y a pas d'autre loi que la loi du clan et « instituer de l'École » est ici une gageure : comment, en effet, faire entendre que la classe est régie par l'exigence de vérité, dans le respect de chaque personne, alors que règnent, dans tout son environnement, l'emprise absolue de gourous et la violence de stéréotypes archaïques et sexistes ? Comment tenir encore une vague promesse scolaire quand le chômage de masse domine

tout le quartier et que la seule perspective offerte aux jeunes est de s'investir dans un quelconque trafic pour tenter d'accéder à quelques-uns des gadgets que leur fait miroiter la machinerie publicitaire ? Comment les mobiliser sur des enjeux sportifs ou culturels quand les mouvements d'Éducation populaire, qui, jadis, leur offraient la perspective de s'investir dans une activité collective, ont été largement décapités ? Comment leur transmettre le désir de s'intégrer quand tout le tissu social, autour d'eux, des services publics aux commerces de proximité, s'est désintégré ?

Notre responsabilité collective de citoyens est, ici, terriblement engagée : comment avons-nous pu plébisciter des politiques qui ont permis que s'installent de telles situations ? Comment pouvons-nous fermer les yeux sur le caractère terriblement velléitaire des décideurs dans ce domaine ? Comment pouvons-nous tolérer une politique de la ville en telle déshérence et une politique sécuritaire qui s'acharne à masquer les symptômes au lieu de s'attaquer aux véritables causes de ce désastre ?

Soyons clairs : le combat, sur ce terrain, est évidemment politique ! Mais il est aussi institutionnel et pédagogique. L'Éducation nationale a, en effet, une responsabilité propre, et la pédagogie – nous devons impérativement le postuler, au risque d'être acculés à la démission – est loin d'être impuissante. Ainsi, peut-être, aurait-on pu s'efforcer de faire exister dans ce quartier, malgré son caractère profondément sinistré, une véritable « maison d'École » ? À l'image, au moins, de ces tentatives exemplaires qu'on voit émerger parfois dans des camps de réfugiés, des bidonvilles ou des espaces ruraux totalement désertés : quand, face à l'adversité, des adultes se coltinent la construction d'un « espace hors menaces » où des rituels permettent d'apaiser les pulsions et de partager la culture.

*Soyons clairs :
le combat,
sur ce terrain,
est évidemment
politique ! Mais il est
aussi institutionnel
et pédagogique.*

Mais il eût fallu, pour cela, qu'on nomme dans cette « banlieue difficile » des enseignants chevronnés, reconnus pour

leurs compétences, déchargés pour pouvoir travailler en équipe, accompagnés de façon régulière par des formateurs, déterminés à mettre en place des structures susceptibles de pacifier l'atmosphère, décidés à engager des relations étroites et constructives avec les parents, capables de ne rien lâcher sur le fond sans, pour autant, brutaliser quiconque. Cela existe, bien sûr, et l'Éducation nationale a même fait quelques efforts pour encourager ce mouvement. Mais pas ici, de toute évidence, malgré l'existence dérisoire, dans nos rectorats et inspections académiques, de services de « ressources humaines » ! Car il eût fallu penser à former spécifiquement des remplaçantes et remplaçants pour éviter d'assigner à cette tâche des néotitulaires qui ont imprudemment désigné ce type de poste en dernier vœu pour éviter un déménagement... Bref, il eût fallu renouer avec l'inspiration fondatrice des « zones d'éducation prioritaires » !

La raison destituée

Mais, malgré tous nos efforts politiques et institutionnels, je suis convaincu que nous ne pouvons pas éviter de nous interroger sur la dimension proprement pédagogique de ce qui se passe parfois dans nos classes difficiles et qui a contribué à mettre gravement en échec la remplaçante que j'évoquais tout à l'heure. Au cours de l'entretien que j'ai eu avec elle après sa mésaventure, elle m'a lâché cette phrase : « Aucun discours rationnel n'a prise sur ces élèves ! ». Là est bien le problème majeur qui nous hante aujourd'hui, la fameuse interrogation platonicienne : « Comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison ? »

*Aucun discours
rationnel n'a prise
sur ces élèves !*

Car notre École a fonctionné, depuis sa création, avec un implicite qui, de Descartes à Jules Ferry, de Condorcet à Victor Hugo, postulait que le bon sens, « l'explication convaincante » et « la démonstration rationnelle », pouvaient – devaient même ! – faire reculer automatiquement l'ignorance, détruire les préjugés, abolir les superstitions et, pour tout dire, éradiquer, tout

à la fois, les croyances dangereuses pour la République et la tentation de la barbarie. Postulat heuristique sans aucun doute puisqu'il nous a permis, et nous permet encore, de construire de beaux échafaudages programmatiques où s'engrènent dans une cohérence conceptuelle presque inattaquable l'apprentissage des savoirs et des comportements, la formation de l'esprit et celle du jugement, les connaissances scientifiques et l'accès à la citoyenneté. Postulat heuristique encore aujourd'hui puisqu'il permet aux didactiques de se développer et, quand elles intègrent la question des représentations ou des conceptions préalables des élèves, de comprendre ce qui bloque afin d'esquisser des protocoles permettant de « dépasser un niveau de représentations pour le stabiliser à un niveau supérieur ». Mais ce postulat butte sur l'expérience historique du mal absolu : comment des individus appartenant au peuple le plus cultivé du monde, nourris de Kant, Hegel et Husserl, ont-ils pu perpétrer ou absoudre les abominations que l'on sait ?

Daniel Kahneman, prix Nobel d'économie, peut peut-être nous éclairer : il met en évidence, dans ses travaux sur la prise de décision, ce que l'on pourrait nommer une faille épistémologique radicale. Il identifie, en effet, deux registres de pensée qu'il nomme « système 1 » et « système 2 » ; le premier renvoie aux « sentiments primaires » et à des croyances que l'on refuse de remettre en question car elles permettent des réponses rapides et quasiment automatisées ; le second exige un effort, jamais achevé et que nul ne peut effectuer à la place de quiconque, de contrôle de soi, de prise en compte d'un ensemble de données souvent contradictoires et de mise en œuvre d'une pensée réflexive élaborée¹. Or, nul ne peut prétendre, expliquer-il, détenir le « commutateur miracle » qui permet de passer du « système 1 » au « système 2 » !

Pour avancer sur cette question, qu'on me permette un détour à caractère anthropologique. C'est Claude Lévi-Strauss

1. Daniel Kahneman, *Système 1, système 2 – Les deux vitesses de la pensée*, Paris, Flammarion, collection « Champs », 2016.

qui, dans *La Pensée sauvage*², montre la limite de la « rationalité » conçue comme catégorisation « fonctionnelle » (« c'est utile pour ceci ou pour cela ») ou taxonomique (« les choses se comprennent en fonction de leur appartenance à des catégories rationnelles »). Il souligne, en effet, que, pour les Indiens du nord-est des États-Unis comme pour les peuples sibériens et les « primitifs » de toutes les régions du monde, « *les espèces animales et végétales ne sont pas connues pour autant qu'elles sont utiles : elles sont décrétées utiles ou intéressantes parce qu'elles sont d'abord connues*³ ». C'est ainsi que des « sauvages » peuvent passer à côté de baies sauvages savoureuses sans les toucher... et faire, par ailleurs, des marches épuisantes dans la forêt pour cueillir des plantes rares mais sacrées dont ils font des concoctions nauséabondes. Autrement dit : *le symbolique surdétermine le fonctionnel*.

Voilà, d'ailleurs, quelque chose dont nous faisons la triviale expérience tous les jours. Nous ne nous habillons pas seulement pour nous protéger du froid, sinon nous porterions tous les mêmes vêtements : nous nous habillons pour nous inscrire dans un collectif et nous en distinguer tout à la fois. Nous ne mangeons pas seulement pour nous nourrir, mais aussi pour nous rassembler (autour de la table qui nous unit et sépare à la fois), pour scander le temps de la journée et satisfaire nos aspirations gustatives et esthétiques. Et si un discours, parfaitement argumenté et rationnel, nous enjoignait de manger de la viande de chien, nous n'y obéirions pas pour autant. Car le chien occupe, dans nos sociétés, une place symbolique particulière qui n'est pas celle d'un animal de boucherie : c'est un compagnon à qui l'on peut tout dire sans craindre d'être contredit et qui partage nos malheurs avec une compassion sans pareille. Cette « place symbolique » défie toute rationalité scientifique !

Toutes proportions gardées, il en est de même pour les « savoirs scolaires » que refusent certains de nos élèves dans

2. Claude Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.

3. *Ibid.*, p. 15.

nos classes : inutile de perdre du temps à démontrer rationnellement leur importance et leur utilité, inutile de s'acharner à expliquer leur véracité... ils sont d'avance disqualifiés ! Aucun commutateur rationnel ne nous permet de les faire passer dans le « système 2 » de nos élèves. La pédagogie doit alors jouer sur une autre scène : non en renonçant aux savoirs, mais en leur donnant la valeur symbolique qui leur permet d'être entendus comme des enjeux anthropologiques et pas seulement comme des utilités scolaires.

Plagions Lévi-Strauss : « Les savoirs scolaires ne sont pas connus parce qu'ils sont utiles, ils sont décrétés utiles parce qu'ils sont d'abord connus. » Et ajoutons : c'est pour cela, pour une large part, que les élèves des milieux favorisés réussissent mieux à l'école. Et c'est pour cela que nous devons montrer aux autres élèves que ces savoirs peuvent prendre place dans leur univers symbolique pour contribuer à leur développement. La question du plaisir d'apprendre⁴ n'est donc pas une question de nanti, tout au contraire : elle est une question décisive pour les plus en difficulté. C'est à partir d'elle et sur des savoirs qui ne sont pas nécessairement valorisés par l'institution scolaire – mais qui sont néanmoins de « vrais savoirs » – que peut, parfois, se jouer le passage du « système 1 » au « système 2 » : en se confrontant avec des objets complexes, grâce à un travail appelé bien à tort « manuel » ou encore dans le cadre d'une création artistique. C'est aussi en inscrivant notre enseignement dans l'aventure des savoirs et en montrant comment ils ont émergé dans l'histoire des humains, dans quels conflits ils ont été impliqués et pourquoi ils nous ont libérés de nos chaînes, que nous laisserons entrevoir leur pouvoir émancipateur et ferons peut-être vaciller quelques certitudes.

Car ces savoirs, en restant sur la seule scène scolaire, comme des « essences éternelles et immuables » destinées à évaluer le

Les savoirs scolaires ne sont pas connus parce qu'ils sont utiles, ils sont décrétés utiles parce qu'ils sont d'abord connus.

4. Voir *Le Plaisir d'apprendre* (sous la direction de Ph. Meirieu), Paris, Autrement, 2014.

niveau des élèves, n'ont guère de chance de devenir un jour attractifs pour ceux qui en sont le plus éloignés. En revanche, s'ils s'inscrivent dans une mythologie de la connaissance, s'ils sont habités par des forces qui dépassent – et de loin – les seuls enjeux curriculaires, alors pouvons-nous espérer qu'ils entrent dans leur univers symbolique et, ouvrent, peut-être, à une possible rationalité. Car la rationalité elle-même n'est mise en œuvre que portée par un désir, lui-même inscrit dans une configuration mentale assumée et partagée à la fois. Décidément, « on ne fait pas entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison », et nul ne choisit la raison si elle ne s'intègre dans sa construction identitaire, si elle ne fait sens dans une aventure dont il est partie prenante. Il faut avoir éprouvé ce que la raison a de pouvoir libérateur, il faut avoir été impliqué, d'une manière ou d'une autre, dans ses combats contre l'obscurantisme et l'aliénation, il faut avoir goûté à la jouissance intellectuelle qu'elle procure, pour en faire un élément décisif de sa construction identitaire. Or, je ne suis pas certain que nous ayons bien pris la mesure de cela et que nous en ayons tiré toutes les conséquences pédagogiques et didactiques pour la scolarité de nos enfants !

« On ne supprime que ce que l'on remplace... »
(Régis Debray)⁵

Mais, même si nous y parvenions, aurons-nous, pour autant, résolu tous les problèmes ? Ne nous cachons pas derrière notre petit doigt. La question de l'Islam en France est une question vive et, à côté d'un Islam humaniste, riche de son histoire et de sa culture, ouvert à la possibilité d'une démocratie politique, la montée de l'Islam intégriste et de ce que l'on nomme la radicalisation nous compliquent considérablement la tâche : notre institutrice remplaçante en a fait la rude expérience. Et cela pose une question que l'on n'ose pas toujours regarder en face : qu'avons-nous à offrir à ces jeunes à la place de cet embrigadement mortifère ?

5. Régis Debray, *Jeunesse du sacré*, Paris, Gallimard, 2012.

Car ils trouvent là, à portée de main, un prêt-à-penser qui leur fournit toutes les réponses sans avoir à se poser de questions : quoi de plus pratique ? Ils disposent, clé en main, d'une structuration du temps et de l'espace, des moments et des lieux, qui leur permet de ne plus être, dans ce monde, des vagabonds condamnés à l'errance : quoi de plus rassurant ? Et puis, il y a le groupe fusionnel sous l'emprise du chef qui leur offre son inconditionnelle protection : quoi de plus sécurisant ? Et, enfin, les voilà avec une identité qui les transforme d'exclus en victimes, de victimes en vengeurs et de vengeurs en héros : quoi de plus exaltant ?

Face à tout cela – il faut bien l'avouer –, nous n'avons pas grand-chose en magasin : l'idéal de la Nation et de la Patrie n'est guère prisé par ceux dont les parents et grands-parents en furent victimes, d'autant plus que sa récupération par l'extrême droite lui donne une désagréable odeur de moisi. Les grands récits « de gauche » peinent à se remettre du stalinisme et du maoïsme réunis, et la Corée du Nord ne fait plus rêver grand monde. Les démocraties occidentales s'enfoncent dans une improvisation gestionnaire qui cache mal leur assujettissement au marché le plus ravageur. L'Europe s'empêtre dans une technocratie aussi pointilleuse qu'incompréhensible, bien loin du projet généreux de Jean Monnet. La laïcité – perspective à laquelle j'adhère personnellement sans réserve – est un cadre organisationnel plus qu'un idéal de vie : elle organise la coexistence pacifique des croyances et institue l'autonomie du « civique », mais ne fournit guère de raison de vivre. Pour reprendre une formule de Régis Debray, « *c'est un cadre indispensable, mais il y manque le tableau*⁶ ». Quant à la « raison universelle » – qui fut, parfois, l'objet d'un véritable culte dans notre histoire –, elle est aujourd'hui totalement marginalisée

Face à tout cela
– il faut bien
l'avouer –, nous
n'avons pas
grand-chose
en magasin

6. Régis Debray vient de publier, avec Didier Leschi, un ouvrage extrêmement utile à mes yeux pour contribuer à définir ce « cadre » : *La Laïcité au quotidien – Guide pratique*, Paris, Gallimard, collection « Folio », 2016.

par l'hégémonie du « capitalisme pulsionnel », le triomphe de l'immédiateté, la frénésie consommatoire et l'usage compulsif de nos prothèses technologiques.

Alors, faute de pouvoir proposer une alternative à ce qui nous menace, faut-il succomber au nihilisme et se complaire, avec une jouissance narcissique malsaine, à prophétiser des catastrophes ? Je ne le crois pas.

Gaïa : l'avenir du commun

Quitte à paraître déplacé ici, qu'il me soit permis de dévoiler ce qui est devenu pour moi une conviction fondatrice : *l'avenir du commun, c'est celui de notre Terre Patrie*, selon la belle expression d'Edgar Morin⁷ : « *L'internationalisme voulait faire de l'espèce un peuple. Le mondialisme veut faire du monde un État. Il s'agit de faire de l'espèce une humanité, de la planète une maison commune pour la diversité humaine*⁸ », explique-t-il. Certes, on ne peut ignorer « l'énormité des forces contraires » qui justifient, chez beaucoup, un appel au réalisme. Mais ce « réalisme » – qui est, en réalité, un renoncement – nous conduit tout droit au suicide collectif. Au point que c'est la gravité même de la situation qui doit, justement, nous inviter à l'audace d'une « réforme de la pensée » : « *Les forces de barbarie, de morcellement, d'aveuglement, de destruction qui rendent utopique un politique planétaire sont tellement menaçantes aujourd'hui pour l'humanité qu'elles nous indiquent a contrario que la politique d'hominisation et la révolution planétaire répondent à un besoin vital*⁹. » L'avenir du commun ne se situe donc plus dans un universel abstrait au nom duquel une « civilisation » serait habilitée à imposer sa loi au monde, ni dans la transcendance d'un être suprême sur le message duquel les humains continuent à se déchirer, mais bien dans ce qu'il y

7. Edgar Morin, en collaboration avec Anne Brigitte Kern, *Terre-Patrie*, Le Seuil, collection « Points », Paris, 2010.

8. *Ibid.*, p. 163.

9. *Ibid.*, p. 177.

a de plus concret et qui, pourtant, nous appelle à dépasser nos intérêts individuels et claniques : Gaïa, la Terre.

Là, réside, en effet, la seule et paradoxale transcendance disponible aujourd'hui : dans cette Terre Patrie sur laquelle nous avons pris pied il y a deux cent mille ans et dont l'avenir est aussi notre avenir. Verticalité d'une temporalité qui traverse nos sédiments civilisationnels et nous permet d'espérer, si nous en faisons le vecteur de nos éphémères présences, un avenir pour l'humain en ce qu'il a de meilleur : la capacité de penser au-delà de nous-mêmes et de notre clan, au-delà de l'instant et de l'abri précaire que nous sommes parvenus à nous aménager¹⁰.

Là, réside, en effet,
la seule et paradoxale
transcendance
disponible
aujourd'hui : dans
cette Terre Patrie sur
laquelle nous avons
pris pied il y a
deux cent mille ans
et dont l'avenir est
aussi notre avenir.

J'entends bien ceux qui vont s'amuser ici d'un discours écologiste convenu. Mais pourquoi ce qui est « convenu » ne serait-il pas « convenable » ? Et, plus encore, pourquoi n'y aurait-il pas là un idéal possible pour mobiliser les humains et proposer à nos enfants de s'engager ? Ce qui se passe déjà, autour de nous comme aux quatre coins de la planète, montre à quel point la jeunesse peut être réceptive à cette question, sans renoncer pour autant – tout au contraire ! – à une pensée critique nourrie de connaissances scientifiques et de réflexion philosophique.

On dénoncera également le caractère « lointain » de cet idéal, aussi généraliste qu'évanescent, à mille lieues de nos urgences quotidiennes : mais il l'est de moins en moins, tant les dégâts de l'acharnement productiviste sont aujourd'hui visibles par toutes

10. Je dois dire ici à quel point l'encyclique du pape François sur l'écologie, *Laudato si*, me paraît un témoignage absolument essentiel et le signe, aussi, d'une possible « verticalité commune » capable sinon d'unir au moins de rendre possible un « faire ensemble » commun aux différentes croyances : « Face à la détérioration globale de l'environnement, je voudrais m'adresser à chaque personne qui habite cette planète. L'humanité possède encore la capacité de collaborer pour construire notre maison commune. Il n'y a pas deux crises séparées, l'une environnementale et l'autre sociale. Les possibilités de solution requièrent une approche intégrale pour combattre la pauvreté, pour rendre la dignité aux exclus et simultanément pour préserver la nature. Le défi urgent de sauvegarder notre maison commune inclut la préoccupation d'unir toute la famille dans la recherche d'un développement durable et intégral, car nous savons que les choses peuvent changer. » (Paris, Quasar éditions, 2015.)

et tous. Et puis Gaïa peut nous permettre, précisément, de res-saisir la multitude de nos préoccupations en un projet unifié : de notre alimentation à notre rapport au travail, de notre rythme de vie au dérèglement climatique, de notre souci de témoigner notre solidarité aux plus démunis jusqu'à celui de les associer à la construction d'un avenir commun, de notre angoisse face à la mort à notre « dur désir de durer », comme dit le poète.

On soulignera, enfin, que le « commun » doit s'incarner dans des rites, avoir ses sanctuaires et ses fêtes, ses textes sacrés et sa liturgie, et que l'écologie pourrait bien représenter alors une régression assez pitoyable au paganisme des druides de jadis. Mais c'est là confondre le « commun » et le retour – effective-ment fort préoccupant – au fusionnel archaïque. C'est oublier que la démocratie politique est encore dans les limbes, mais que rien ne nous empêche de nous battre, dès aujourd'hui, pour la construire en « instituant » – au sens le plus fort de ce mot – des « machines à fabriquer du bien commun » sur tous nos terri-toires, en un aller-retour incessant du local au global.

Certes, nous savons tous que faire émerger du collectif et l'assigner à « produire du commun » n'est jamais chose facile. Car les rivalités qu'on nous décrit au plus haut sommet de l'État ne sont pas fondamentalement différentes de celles qui traversent

l'association bouliste de mon quartier, avec les mêmes querelles de préséance, de personnes et de territoires, la même dramatisation des inci-dents les plus mineurs et, souvent, la même cécité sur les enjeux à long terme. Mais on peut faire baisser la température de ces réacteurs dérisoires qui nourrissent de leurs déchets toxiques notre socialité de proximité comme notre environnement médiatique. Nous le devons. Pour nous épargner individuellement le ridicule de gesticulations absurdes. Et pour nous épargner collectivement l'emballement

pulsionnel qui met, à chaque instant, la guerre civile – picrocho-line ou dramatique – à portée de main.

On peut faire baisser la température de ces réacteurs dérisoires qui nourrissent de leurs déchets toxiques notre socialité de proximité comme notre environnement médiatique.

Je crois que nous pouvons y parvenir. À condition de situer les enjeux au bon niveau, celui de notre survie collective. À condition, également, de conférer à ces enjeux une dimension d'éthique collective dans des institutions démocratiques qui nous aideront à « tenir debout » ensemble, à tous les échelons de nos collectifs. À condition, enfin, de se donner des règles et des rituels qui incarnent le projet fondateur de faire émerger et durer l'humain : le sursis au passage à l'acte pour permettre à la pensée réfléchie de s'inscrire dans la durée et de se nourrir de culture, l'écoute respectueuse d'autrui sans renoncer à l'expression argumentée de son point de vue, la construction de projets collectifs intégrateurs où chacun et chacune peut trouver sa place et exercer des responsabilités, le souci constant d'élargir notre champ de vision et de faire vivre, entre les humains et la planète qui les accueille, une solidarité en actes. Bref, à condition de promouvoir, à tous les échelons, un modèle authentiquement coopératif. Un commun sans communautarisme. Une communauté sans mimétisme. Un collectif sans exclusion ni parasitisme.

Edgar Morin évoque le mot « religion » pour désigner cette démarche, « *parce que, nous avons besoin, explique-t-il, d'une force communicante et communiant, il faut un élan, religieux dans ce sens, pour opérer la reliance entre les humains, qui elle-même stimule la volonté de relier les problèmes les uns aux autres*¹¹ ». Cette « religion laïque », en quelque sorte, serait une religion des profondeurs : « la communauté de souffrance et de mort ». « *Ce serait une religion sans vérité première, ni vérité finale [...] mais qui nous lierait les uns aux autres dans l'Aventure inconnue. [...] À la différence des autres religions qui refoulent le doute par le fanatisme, elle reconnaîtrait en son sein le doute et dialoguerait avec lui. Ce serait une religion qui assumerait l'incertitude. Ce serait une religion ouverte sur l'abîme.*¹² » Je ne suis pas certain, pour ma part, que le mot « religion » soit ici le plus approprié, sans doute en raison de sa

11. *Ibid.*, p. 232.

12. *Ibid.*, p. 233-234.

charge historique et de la multitude des représentations qu'il véhicule. Mais peu importe ! On peut parler de « verticalité commune », voire même d'une nouvelle « République », une « chose publique » enfin élargie à l'ensemble des humains et à la Terre qui les accueille. On peut parler aussi de la nécessaire émergence d'une citoyenneté planétaire. L'important est que nous sachions faire vivre cela sous les yeux de nos enfants et le vivre avec eux pour qu'ils puissent s'en saisir¹³.

Rien, bien sûr, ne nous garantit, pour autant, que les jeunes générations, enfants de ghettos de riches comme de ghettos de pauvres, trouveront, à coup sûr, dans la défense de la Terre Patrie un idéal à leur mesure. Mais voilà ! D'une part, je crains que nous n'ayons rien d'autre en magasin et, d'autre part, je crois qu'il n'y a pas de plus gros enjeu pour demain. Disons alors que, dans ces conditions, le jeu en vaut quand même la chandelle.

C'est pourquoi je ne me résigne pas. Je ne veux pas me résigner à laisser nos jeunes – qu'ils soient ou non « issus de l'immigration » – basculer dans des fanatismes nihilistes. Je n'exige pas de l'École, pour autant, qu'elle se lance dans un quelconque endoctrinement, fût-il écologiste et de bon aloi. Ce n'est pas là son rôle, même si, bien évidemment, elle a beaucoup à faire pour permettre à toutes et à tous de comprendre la profonde solidarité qui nous unit entre nous et avec la planète. Mais c'est à la société tout

Je ne veux pas me résigner à laisser nos jeunes – qu'ils soient ou non « issus de l'immigration » – basculer dans des fanatismes nihilistes.

entière de prendre la mesure du vide qui habite notre jeunesse, des tentations qui la menacent et de l'impératif – que je voudrais « catégorique » – de lui offrir autre chose à quoi se dévouer que la consommation compulsive, l'arrivisme individualiste, le refuge dans des mysticismes de pacotille ou le djihad. Je me trompe peut-être sur la réponse, mais je ne crois pas avoir tort de poser la question.

13. Voir, à ce sujet, ma conférence au Forum Planet'Ére en novembre 2001 : « Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? – Du monde objet au monde projet » : www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET_PROJECT-RTF.pdf

5

Le socle et le « commun »

Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture entre en vigueur à la rentrée scolaire 2016¹. Il fut l'objet de nombreux débats et représente, sous sa forme actuelle, une incontestable avancée : mieux structuré, clarifié, enrichi, il peut constituer un véritable « guide de la scolarité obligatoire ». Mais, comme l'avait souligné, dès le début du xx^e siècle, l'intellectuel polonais Alfred Korzybski, « une carte n'est pas le territoire ». Aussi, au-delà de la satisfaction des adultes que nous sommes d'être parvenus à stabiliser « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer² » et devons transmettre à tous nos enfants, saurons-nous les mobiliser vraiment sur ces savoirs fondamentaux afin de donner un véritable avenir à ce « commun » ? L'enjeu est considérable : le projet d'une véritable « École de la République », digne de ce nom, ne peut s'accommoder d'une part d'échec « incompressible », génératrice d'exclusions, qui décrédibilise largement tous les discours que l'on peut tenir, par ailleurs, sur « le droit à l'éducation pour tous ». La République ne peut se prétendre l'incarnation de « la chose publique », du « bien commun », que si elle est capable d'offrir à toutes et tous les moyens d'accéder à ce qu'elle considère comme fondateur de la citoyenneté. Qu'elle se résigne à en écarter certains et c'est toute sa promesse qui s'effondre.

1. Cf. : eduscol.education.fr/pid23410/le-socle-commun.html

2. Selon la formule d'Octave Gréard (1828-1904), universitaire et haut fonctionnaire, connu, en particulier, pour avoir contribué, très largement, à la création des lycées de filles et réformé le baccalauréat autour des « savoirs fondamentaux ».

Démocratisation de l'accès à l'école et démocratisation de la réussite scolaire : un écart qui se creuse !

Pour comprendre toute l'importance du socle commun, il faut, sans doute, revenir un peu en arrière afin de bien identifier les raisons de son émergence et de savoir ce que nous pouvons attendre, aujourd'hui, de sa définition. Car, assez bizarrement, les débats – essentiels – sur les formulations et le contenu du socle ont un peu éclipsé la réflexion – absolument nécessaire à mes yeux – sur son usage.

Je dois aux analyses de l'historien Antoine Prost d'avoir perçu, dès les années 1980, que le problème majeur de l'institution scolaire française était l'écart considérable entre la démocratisation de l'accès et la démocratisation de la réussite³. La première, mise en place dès Jules Ferry pour l'école primaire, a été conduite à marche forcée à partir du Front populaire : 1936, c'est la scolarité obligatoire à 14 ans ; 1959, la scolarité obligatoire à 16 ans ; 1963, la réforme Fouchet-Capelle et « l'explosion scolaire », selon la célèbre formule de Louis Cros⁴, on inaugure alors, en France, un collège par jour ouvrable ! Ainsi, avant d'être l'année des fameux « événements » que l'on sait, 1968 est la première année où la quasi-totalité des élèves accède à la classe de troisième. Puis, 1975, c'est la fameuse réforme Haby et la mise en place du collège unique. Dès 1977, il n'y a plus, officiellement, de filière dans les collèges et tous les élèves du premier cycle du secondaire suivent la même scolarité. À bien des égards, on peut dire que la démocratisation de l'accès est faite !

Mais, c'est loin d'être le cas de la démocratisation de la réussite. Déjà, en 1964, nous avons été déniés par la publication des *Héritiers* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : nous y avons appris que la réussite scolaire était subordonnée à

3. Voir son remarquable ouvrage, *L'École et la famille dans une société en mutation*, tome IV de *l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (sous la direction de Louis-Henri Parias), Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981 (réédition, collection « Tempus », 2004).

4. Cf. Louis Cros, *L'Explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961.

la capacité à s'appropriier les savoirs... capacité bien loin d'être équitablement répartie dans le champ social et profondément liée aux caractéristiques de la transmission familiale et sociale. Puis nous avons compris, grâce à de nombreux témoignages, que la démocratisation de l'accès pouvait même avoir des effets particulièrement pervers : dès lors que l'on proclame à tous vents que les enfants des milieux populaires sont enfin les bienvenus au collège, de victimes de l'exclusion sociale qu'ils étaient, ils deviennent responsables de leur propre échec : « Vous avez été accueillis et vous n'en avez pas profité : c'est que vous n'avez pas fourni les efforts nécessaires ou que votre famille ne vous a pas accompagnés comme elle le devait : vous n'avez qu'à vous en prendre qu'à vous ! ».

L'échec scolaire – expression qui apparaît justement dans les années 1960 et a fait florès depuis – devient alors la manifestation insupportable de cet écart entre la démocratisation de l'accès et la démocratisation de la réussite, écart qui ne cesse de se creuser depuis – les derniers résultats de l'enquête PISA

en attestent encore largement – et que les pouvoirs publics se doivent de réduire, au risque d'engendrer, chez les laissés-pour-compte de la réussite, l'amertume et la colère, avec le sentiment terrible d'avoir été complètement trompés et la tentation de basculer dans la violence ou – pire peut-être ? – la résignation.

L'échec scolaire devient alors la manifestation insupportable de cet écart entre la démocratisation de l'accès et la démocratisation de la réussite

De quelques prothèses pour réduire cet écart...

Trois pistes vont être principalement explorées pour résorber cet écart : les classes spécialisées, le soutien et l'individualisation. Les classes spécialisées existaient avant le collège unique mais elles vont vite réapparaître au sein de ce dernier. Un des exemples les plus intéressants de cette tentative est la mise en place des « quatrièmes et troisièmes technologiques ». Le projet est généreux : on prend acte des difficultés que rencontrent certains

élèves pour accéder à l'abstraction et à la formalisation des savoirs académiques et on leur propose une « pédagogie du projet technologique » censée leur permettre d'accéder aux mêmes savoirs que leurs camarades, mais par la médiation d'une fabrication-conceptualisation accompagnée de manière exigeante. Je peux témoigner, ici, de la qualité exceptionnelle des recherches et travaux menés dans ce cadre et qui pourraient encore profiter aujourd'hui à bien des élèves de collège, peut-être même à tous ! Mais, néanmoins, ces classes seront supprimées en 1992 par Jack Lang et en 1993 par François Bayrou.

C'est que chacun convient finalement que la générosité des intentions, même assortie d'un travail pédagogique de qualité, ne parvient pas à renverser la logique immanquablement ségrégative des classes spécialisées : conçues comme une manière de faire accéder tous les élèves aux mêmes savoirs par des voies différentes, elles ne les ramènent guère dans les cursus « normaux » et finissent inévitablement comme voies de relégation. De plus, on y envoie systématiquement « le dernier wagon » sans s'apercevoir qu'une fois ce dernier wagon détaché, il y a encore un dernier wagon qui sera lui-même détaché à l'aiguillage suivant !

C'est une des raisons pour lesquelles René Haby avait préféré au principe des filières la formule du soutien : chaque semaine, en français, mathématiques et première langue vivante étrangère, les élèves, après avoir suivi les cours en classe complète, devaient être ventilés, selon leurs résultats, en « soutien » ou « approfondissement ». Cette décision hebdomadaire – très exigeante pour les enseignants – avait un grand mérite : les contraindre à spécifier leurs objectifs et à proposer, à chacune et à chacun, un travail complémentaire en fonction de ses besoins.

Pour autant, le « soutien » n'a guère fonctionné : jugées insuffisantes pour permettre de rattraper des retards importants, les heures de soutien ont été systématiquement utilisées en classes complètes, pour terminer le programme, avec toutes et tous ! Et puis, les pédagogues n'ont pas manqué de faire remarquer que le soutien relevait d'une confusion fâcheuse entre le qualitatif et le quantitatif : utile pour certains – les élèves plus lents, ayant

besoin de recevoir des explications ou de faire des exercices supplémentaires –, il s'avérait inefficace pour ceux qui avaient besoin d'une « pédagogie du détour » – d'une véritable alternative pédagogique – et à qui l'on ne proposait pas « autre chose », mais simplement, au risque de renforcer leur échec, voire leur rejet scolaire, « un peu plus de la même chose ». Ainsi, en réalité, quand, en 1985, Jean-Pierre Chevènement supprime et « banalise » les heures de « soutien », elles n'existent déjà plus nulle part.

Et c'est petit à petit que va émerger la notion d'individualisation. Certes, celle-ci n'est pas nouvelle puisqu'on la trouve aux États-Unis, avec la pédagogue américaine Helen Parkhurst et le plan Dalton, dès 1905, puis, chez Édouard Claparède, dans *L'École sur mesure*, en 1921, et chez le pédagogue et militant de l'Éducation nouvelle, Henri Bouchet, dans son ouvrage intitulé précisément *L'Individualisation de l'enseignement*, en 1933⁵. Ces deux ouvrages ont d'ailleurs eu un succès et un retentissement considérables en leur temps, mais ils étaient largement tombés dans l'oubli quand la notion est réapparue dans les années 2000. C'est qu'à ce moment-là, et systématiquement, l'individualisation – associée, dans un modèle pharmaceutico-médical, à la « remédiation⁶ » – est pensée sur le mode de l'externalisation. Il s'agit alors, pour le professeur, de « diagnostiquer » les difficultés des élèves afin de proposer un « traitement » adapté à chacune et à chacun, mais le plus souvent à l'extérieur de la classe : du « projet personnalisé de réussite éducative » au « suivi individualisé », de « l'aide aux devoirs » aux « cordées de la réussite », on propose à des élèves devenus des « patients », une « remédiation », en dehors de « l'activité pédagogique ordinaire », par des « personnes-ressources », voire des « intervenants extérieurs ».

5. Sur cette histoire, voir mon ouvrage *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013, en particulier le chapitre : « L'individualisation : de "l'école sur mesure" à la pédagogie différenciée », p. 63-94.

6. Cf. mon analyse de ce modèle dans « Richesses et limites du modèle médical en éducation » : www.meirieu.com/ARTICLES/GFEN_modele_medical.htm

L'École tout entière se met ainsi à fonctionner comme une gigantesque centrifugeuse, renvoyant toujours plus loin du « cœur du réacteur », la question de l'apprendre et de son accompagnement. Au point que certains enseignants de classes primaires n'hésitaient pas à affirmer, en 2011, que « la classe est devenue un lieu où l'on passe son temps à évaluer les élèves pour voir s'ils ne seraient pas mieux ailleurs ! ». Les choses n'ont pas fondamentalement évolué d'ailleurs : une enquête récente auprès d'un ensemble de quarante-six collègues montre que plus de 72 % de ce qui est recensé comme « innovations pédagogiques » par l'institution consiste à mettre en place des dispositifs externalisés de suivi et d'accompagnement.

L'École tout entière
se met ainsi
à fonctionner comme
une gigantesque
centrifugeuse,
renvoyant toujours
plus loin du « cœur
du réacteur »,
la question de
l'apprendre et de son
accompagnement.

Le danger de ce mouvement est évidemment très grand : dévitalisation de l'activité pédagogique en ce qu'elle a d'essentiel – la transmission à tous, au sein de la classe, de savoirs mobilisateurs –, déresponsabilisation en chaîne des acteurs et, à terme, si cette évolution se poursuit « naturellement », privatisation de ces dispositifs, avec toutes les injustices sociales que cela entraînera. Ce n'est pas un des moindres paradoxes, en effet, que de voir à quel point ce qui est présenté comme un moyen de lutter contre les inégalités se trouve pris dans un mouvement global qui les renforce en légitimant *de facto* l'appel systématique à des aides individuelles extérieures à l'institution. L'École elle-même est ainsi remise en cause dans son projet institutionnel et politique propre, qui n'est pas seulement d'« apprendre », mais d'« apprendre ensemble ». C'est pourquoi Marcel Gauchet a parfaitement raison d'écrire : « *L'institution scolaire s'épuise à poursuivre le contraire de ce qui la constitue comme institution en se moulant sur les demandes individuelles et les parcours singuliers.* »⁷ « S'épuise », en effet : le mot est bien choisi, tant on observe aujourd'hui, tout à la fois,

7. Marcel Gauchet, Marie-Claude Blais, Dominique Ottavi, *Transmettre, apprendre*, Stock, Paris, 2014.

l'affaissement des valeurs du collectif dans l'École et la fatigue immense de ses acteurs.

Le socle commun : mettre l'exigence de démocratisation de la réussite au cœur du système

Ainsi l'échec – ou, au moins, les graves insuffisances – des politiques de classes spécialisées, de soutien et d'individualisation appelait-il un geste politique fort qui déplace le problème et manifeste l'exigence de démocratisation de la réussite non par la mise en place de prothèses ou d'étayages externes, mais bien dans ce qui structure la transmission même des savoirs pendant la scolarité obligatoire. C'est précisément le projet du socle commun. Il apparaît, pour la première fois, à la suite de la consultation conduite par Claude Thélot, dans la Loi d'orientation de 2005⁸. Ses ambitions : donner enfin un contenu opérationnel au projet démocratique de « l'école fondamentale », permettre une lisibilité maximale, pour les enseignants et les parents, des exigences de la Nation envers ses enfants, faciliter le pilotage de l'action pédagogique par les maîtres en leur permettant, chaque fois que c'est nécessaire, de différencier leur pédagogie... Bref, garantir l'acquisition des fondamentaux de la citoyenneté.

Sans entrer dans l'analyse approfondie qui serait requise ici, notons que la mise en place de ce socle commun s'est heurtée, d'emblée, à plusieurs obstacles majeurs : la coupure, quasiment ontologique en France, entre l'école primaire et le collège, la juxtaposition problématique d'un socle et de programmes n'obéissant pas du tout à la même logique, l'ambiguïté et le

8. Je renvoie, à ce sujet, aux analyses très informées de Claude Lelièvre qui montre que le principe d'une « culture commune » a émergé dès la présidence de Valéry Giscard d'Estaing et que, lors de sa première officialisation, en 2005, le socle a bien failli ne pas être « commun ». Cf., en particulier, Claude Lelièvre, *Des idées en mouvement*, n° 222, novembre-décembre 2014, p. 10. Voir également le dossier paru dans *La Revue de l'éducation*, n° 2, octobre-novembre 2014, p. 21-29. Cf. *Le Café pédagogique* : www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/09/23092014Article635470538901323713.aspx

flottement terminologique des termes utilisés (compétences, capacités, connaissances, savoirs, etc.), la complexité baroque du Livret personnel de compétences qui semblait mettre sur le même plan des « compétences » aussi hétérogènes que « *savoir attacher une pièce jointe à un courriel* » et « *adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et des objectifs poursuivis* ». Il n'est donc pas étonnant que cette première mouture du socle ait été, tout à la fois, fortement critiquée et parfois même ignorée par des enseignants qui n'y ont vu qu'une exigence technocratique supplémentaire, ajoutée artificiellement par une hiérarchie plus soucieuse de contrôle que d'accompagnement, à un métier déjà fort difficile à exercer.

La deuxième mouture du socle, publiée en juillet 2014, représente, au regard de cette première tentative, un progrès significatif. Connaissances et compétences ne s'opposent plus mais contribuent, ensemble, à l'appropriation d'une culture commune. Le socle se présente clairement comme la matrice des programmes futurs. L'élève est pris en compte dans toutes ses dimensions, y compris la maîtrise des émotions et la créativité. La compréhension du monde et du sujet dans le monde sont clairement identifiées comme des objectifs fondamentaux. Les enseignants, enfin, sont libérés d'une conception étroitement programmatique du socle et même invités à « planifier et choisir la façon la plus pertinente de parvenir aux objectifs ».

On n'enseigne pas le socle... avec le socle

Ainsi, même si l'on peut légitimement discuter telle ou telle formulation, regretter des redites et croisements intempêtes, voire contester la classification proposée en cinq grands domaines, ce nouveau socle reste un texte intéressant. Il constitue, effectivement, une présentation acceptable des « fondamentaux de la citoyenneté ». Mais est-il clair, pour autant, sur « le fondamental » de l'École ? Cela est moins sûr ! Certes, on entend bien Marie-Claude Blais, membre du Conseil supérieur des programmes, affirmer qu'« *une fois le socle défini, la*

*pédagogie reprend ses droits*⁹ », mais a-t-on, pour autant, écarté toute ambiguïté sur le statut de ce texte ? Car, à mes yeux, l'enjeu essentiel reste que, s'il faut enseigner le socle, on n'enseigne pas que le socle et, surtout, on n'enseigne pas par le socle.

Pour employer une métaphore – facile mais parlante – le socle est un « tableau de bord », mais il ne peut, en aucun cas, se substituer au « moteur ». Les éléments du socle indiquent les objectifs que les élèves doivent atteindre ; ils ne décrivent nullement ce qui est susceptible de les mobiliser. Pas plus, d'ailleurs, qu'ils ne dispensent d'une réflexion inventive de la part des maîtres sur les voies – les médiations et les méthodes – qui permettent cette mobilisation et l'engagement actif dans l'apprentissage.

En d'autres termes, si le socle renvoie à une demande sociale – légitime – de la société envers son école, il ne répond pas à l'urgence anthropologique à laquelle notre École est aujourd'hui confrontée. En effet, à l'époque du « capitalisme pulsionnel », quand la machinerie publicitaire et médiatique exhorte nos enfants, sur tous les écrans possibles, au passage à l'acte immédiat et systématique, quand nos élèves sont massivement poussés à « prendre leur pied plutôt qu'à se prendre la tête », le problème majeur des enseignants est bien de les mobiliser sur les savoirs, de leur transmettre le désir d'apprendre et de leur faire découvrir la joie contagieuse du comprendre. Or, le socle explicite les résultats que l'institution scolaire veut garantir pour tous ses élèves, mais il ne dit rien de ce qui peut donner sens à cette institution et qui se passe ailleurs, sur la scène pédagogique.

Entendons-nous bien : il n'est pas question de reprocher au socle de ne pas dire ce qui ne relève pas de son projet. Il est encore moins question de dénier à une société le droit – le devoir

L'enjeu essentiel reste que, s'il faut enseigner le socle, on n'enseigne pas que le socle et, surtout, on n'enseigne pas par le socle.

9. Marie-Claude Blais, « Le savoir, c'est du commun », *Des idées en mouvement*, n° 222, novembre-décembre 2014, p. 12.

même, à mes yeux – d’expliciter les connaissances et compétences dont elle juge la maîtrise indispensable par toutes et tous. Mais il est essentiel de rappeler que ces exigences ne sont pas, en elles-mêmes, des « objets pédagogiques », au sens où elles ne peuvent en rien exonérer le maître de la mise en scène de la rencontre des savoirs, en ce qu’ils représentent, selon la belle formule d’Olivier Reboul, « ce qui libère et ce qui unit¹⁰ ». Ce qui libère du narcissisme initial, de l’égocentrisme enfantin et du fantasme de la toute-puissance, ce qui libère des préjugés de tous ordres, des certitudes claniques, de la suffisance des « je sais tout » et du fatalisme des « ce n’est pas possible ». Ce qui unit en aidant à désintriquer les croire singuliers des savoirs communs, en permettant d’accéder aux questions fondatrices à l’origine de toutes les œuvres... bref, en faisant participer chacune et chacun à l’aventure des savoirs, en ce qu’elle a de plus subversif, en ce qu’elle nous délivre – toujours fragilement, mais nous n’avons guère d’autres choix ! – de la solitude et de l’égoïsme, de la séduction des apparences comme de la médiocrité des stéréotypes.

Évitons plus que tout de structurer nos enseignements avec le socle et d’« enseigner le socle », au risque de réduire nos classes à un « parcours de l’écologiste », assorti d’un « casier scolaire » plus ou moins bien utilisé, technocratique et vide de sens.

Considérons donc le socle tout au plus comme un « cahier des charges » et évitons d’en faire un paradigme pédagogique. Évitons plus que tout de structurer nos enseignements avec le socle et d’« enseigner le socle », au risque de réduire nos classes à un « parcours de l’écologiste », assorti d’un « casier scolaire » plus ou moins bien utilisé, technocratique et vide de sens. Le socle n’a rien, en effet, de cette « saveur des savoirs » dont Jean-Pierre Astolfi a si magnifiquement fait l’éloge¹¹. La saveur des savoirs est ailleurs : dans les œuvres par lesquelles les humains ont tenté de comprendre le monde et de

10. Olivier Reboul, *La Philosophie de l’éducation*, Paris, PUF, 1989.

11. Jean-Pierre Astolfi, *La Saveur des savoirs – Disciplines scolaires et plaisir d’apprendre*, Paris, ESF éditeur, 2014 (nouvelle édition).

subvertir toutes les fatalités, dans les chefs-d'œuvre qui ouvrent nos élèves à l'intelligence des êtres et des choses, dans tout ce qui peut mettre en route tous ceux et celles qui, n'ayant pas trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau, découvriront là que déchiffrer les énigmes de l'univers est l'occasion de fabuleuses satisfactions.

Vers une « pédagogie du chef-d'œuvre »

C'est pourquoi je propose qu'à côté du socle qui constitue le référentiel final de la scolarité obligatoire, l'on promeuve délibérément une « pédagogie du chef-d'œuvre¹² ». Chefs-d'œuvre hérités de notre histoire et dont la rencontre permet d'accéder à la jouissance fondatrice du partage. Chefs-d'œuvre réalisés par les élèves eux-mêmes qui, loin de toute répétition d'exercices stéréotypés, permettent de rencontrer des obstacles cognitifs, intellectuels et techniques que l'on apprend à surmonter pour progresser, et à dépasser pour se dépasser. Chefs-d'œuvre artistiques et scientifiques qui permettent d'entrer dans l'aventure des savoirs et d'être associé au projet qui a permis leur émergence. Chefs-d'œuvre documentaires ou technologiques, dossiers ou maquettes, réalisations de toutes sortes, qui permettent de mobiliser connaissances et compétences pour devenir soi-même « faiseur de culture ». Chefs-d'œuvre qui donnent à comprendre le monde pour se comprendre dans le monde, chefs-d'œuvre qui permettent à un sujet de construire des objets où il met le meilleur de lui-même pour « se faire œuvre de lui-même ».

C'est ainsi que l'on passe des « fondamentaux » au « fondamental », de la juxtaposition de compétences à l'engagement comme « être de culture » dans un monde où l'on n'est plus simplement assujéti à reproduire, mais appelé à s'engager. Un monde où l'on accède, tout à la fois, aux savoirs et à la pensée, aux connaissances et aux « humanités ». Car « les humanités »,

12. Voir ma contribution dans *Le Plaisir d'apprendre*, Philippe Meirieu (et col.), Paris, Autrement, 2014.

contrairement à ce que propose Jean-Michel Blanquer, ancien directeur général de l'Enseignement scolaire et directeur général du Groupe ESSEC, en se référant – abusivement à mes yeux – à Edgar Morin¹³, ne sont pas le « couronnement » d'une démarche d'apprentissage qui viendrait comme un « supplément d'âme » après que les « préalables » techniques aient été acquis. « Les humanités », c'est ce qui donne à tous les savoirs, depuis les « apprentissages premiers » – la lecture, l'écriture et le calcul mais aussi les rituels sociaux nécessaires à la structuration de tout collectif – jusqu'aux recherches scientifiques les plus poussées, des savoirs les plus techniques jusqu'aux théories les plus abstraites, leur dimension proprement humaine, leur caractère mobilisateur pour un sujet à qui l'on propose d'apprendre, pour un élève à qui l'on enjoint de « s'élever ».

Le « socle du socle » : l'entrée dans l'écrit

Et ces « humanités » prennent corps, à mes yeux, dans ce que Bernard Rey décrit comme la priorité de l'École : l'accès à « l'intention scripturale¹⁴ ». « *Puisque l'écriture est ce qui reste, ce qui survit au présent de la parole, elle est toujours l'indice qu'il y a quelque chose qui fait sens au-delà de l'instant présent [...]. Ainsi toute écriture, par sa pérennité, manifeste la loi comme transcendante aux fluctuations individuelles*¹⁵. » Et si l'apparition de l'écriture est liée, d'après les anthropologues, à celle des lois de la Cité qui régissent les rapports entre les humains, elle est aussi, dans son acte même, l'expression d'un rapport à une loi commune : la loi de l'écrit et des règles qu'impose son usage.

Dès l'origine, en ce qu'elle libère la mémoire et permet de conserver dans un système mnésique externalisé, une multitude d'informations, l'écriture offre au sujet des possibilités nouvelles. Plus encore, l'écriture, en ce qu'elle échappe à la fugacité et à

13. Jean-Michel Blanquer, *L'École de la vie*, Paris, Odile Jacob, 2014.

14. Bernard Rey, *Les Compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, 1996.

15. *Ibid.*, p. 172.

l'approximation de l'oralité, permet aux savoirs de s'autonomiser de manière fiable. En ce qu'elle stabilise le flux verbal et isole des unités sémantiques, elle impose à ces savoirs eux-mêmes une exigence nouvelle et ouvre à la possibilité d'une transmission échappant au solipsisme et au délire, une transmission qui, même si elle est, de fait, limitée par la langue utilisée, s'offre comme potentiellement accessible à toutes et tous. Enfin, en ce qu'elle articule étroitement convention et invention, l'écriture permet au sujet d'inscrire sa singularité dans une communauté, de manifester son appartenance au groupe sans renoncer à exprimer sa singularité.

J'ai eu l'occasion, à plusieurs reprises, d'interroger des élèves sur leur rapport à l'écriture. Le verdict est terrible : pour l'immense majorité d'entre eux, l'entrée dans l'écrit est synonyme de souffrance. Quand ils devraient considérer l'écriture comme une façon de subvertir la limitation de leur mémoire et la tyrannie de l'immédiateté, une précieuse possibilité d'accéder à la communication différée et à distance, l'occasion de préciser sa pensée et la joie de pouvoir exprimer ses sentiments sans braver le ridicule, ils n'y voient qu'une soumission inutile aux exigences arbitraires d'adultes un peu maniaques. Seuls quelques élèves – fort peu nombreux malheureusement – ont intégré ce fait majeur, déterminant : les contraintes de la langue écrite sont de formidables ressources pour la pensée. Eux trouvent du plaisir à écrire et ne rechignent pas aux apprentissages techniques requis dont ils voient toute la fécondité¹⁶.

*Les contraintes
de la langue écrite
sont de formidables
ressources pour
la pensée.*

C'est pourquoi « le socle du socle » devrait être constitué, à mes yeux, par « l'entrée dans l'écrit ». Comprendre et mettre en œuvre une écriture qui libère et unit à la fois. Accéder à des formes multiples d'écrits en percevant les exigences qui les spécifient. Engager et mener à bien des écrits longs, le plus tôt possible et tout au long de la scolarité. Réhabiliter, comme Célestin

16. Voir mon ouvrage : *Pourquoi est-il (si) difficile d'écrire ?*, Paris, Bayard, 2007.

Freinet le préconisait il y a près de cent ans, la correspondance, l'enquête et le poème, le panneau et le roman, le dossier et le journal. Permettre aux élèves de s'engager dans des écrits pour en faire de véritables chefs-d'œuvre, sur lesquels ils travaillent longuement, reviennent à plusieurs reprises, corrigent et perfectionnent la moindre formulation, jusqu'à ce qu'ils en soient fiers... Et, ce n'est pas là la seule tâche des enseignants du premier degré et des professeurs de français : c'est la tâche exigeante du système éducatif tout entier. Un système éducatif qui doit permettre à chacune et à chacun de vivre au quotidien et en permanence l'expérience fondatrice de l'écriture : expérience d'implication et de prise de distance, expérience d'expression et de communication, expérience d'obéissance et de liberté, autrement dit expérience de citoyenneté.

De la rationalité, mais aussi de l'espérance

Les sociologues ne cessent de nous le répéter : il n'y a plus aujourd'hui – si tant est qu'il n'y en ait jamais eu – d'adéquation parfaite entre le projet des institutions et les projets des personnes qui les constituent. Ne rêvons pas à une miraculeuse coïncidence entre les aspirations de nos élèves et les attentes de la société à l'égard de son École. On ne peut espérer qu'une chose : qu'elles se rencontrent à travers des médiations qui, tout à la fois, mobilisent les enseignants comme leurs élèves et leur permettent d'accéder ensemble aux savoirs que la Nation a fixé comme objectifs au système scolaire. C'est pourquoi il est si important de lutter contre cette « prolétarianisation » des professeurs, que dénonce si justement Bernard Stiegler¹⁷, et qui survient inévitablement quand les personnes ne sont pas appelées à chercher et à inventer, mais réduites à obéir à des injonctions technocratiques, quand les enseignants ne sont plus invités à partager la culture qui les fait vivre, mais réduit à cocher des cases et à remplir des tableaux Excel... quand ils ne sont plus

17. Cf. le dictionnaire d'*Ars Industrialis* : <http://arsindustrialis.org/prolétarianisation>

en mesure d'utiliser les outils à leur service, mais doivent se mettre au service de ces outils. Or, c'est peu de dire que cette « prolétarianisation » est à l'œuvre aujourd'hui. D'autant plus à l'œuvre que la formation pédagogique des maîtres – initiale et continue – est réduite à la portion congrue !

Réjouissons-nous donc de voir un nouveau socle commun sortir des limbes. Mais restons extrêmement vigilants afin qu'il ne vienne pas étouffer toute initiative pédagogique pour mobiliser les élèves sur les savoirs et la culture. Méfions-nous de l'illusion qui consiste à croire que, quand on a défini des objectifs, on a construit, *de facto*, des situations d'apprentissage. Reconnaissons que l'École doit rendre lisible ses exigences et rendre compte aux citoyens de son activité, mais n'étouffons pas, sous la pression sociale et « l'obligation de résultats », le nécessaire engagement culturel et politique sans lequel les enseignants risquent de sombrer dans le découragement et la dépression. Pas plus que les « compétences », à elles seules, ne peuvent mobiliser les élèves sur les savoirs et la culture, le « management » et la gestion rationalisée des flux ne peut mobiliser les enseignants... Car, si la rigueur scientifique – que l'on ne doit pas confondre avec la foi aveugle en la science, qui, elle, n'a rien de scientifique ! – est éminemment nécessaire en sciences de l'éducation comme ailleurs, donner de l'espoir et communiquer de l'enthousiasme aux enseignants, susciter la passion d'enseigner et le désir d'apprendre n'a, finalement, rien de méprisable¹⁸.

Susciter la passion
d'enseigner et le
désir d'apprendre
n'a, finalement, rien
de méprisable.

18. Je ne saurais trop, à cet égard, renvoyer à Daniel Hameline et à la conclusion de son très bel ouvrage : *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur, 2000.

6

Instituer le collège

La réforme du collège, qui entre aussi officiellement en vigueur – avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture – à la rentrée 2016, a, comme tous les changements, engendré de vives inquiétudes chez les professeurs. Inquiétudes habituelles, mais légitimes, sur les moyens qui lui seront affectés, puisqu'il n'est pas certain que les postes annoncés soient au rendez-vous, qu'ils soient suffisants pour mettre en place tous les nouveaux dispositifs, ni même que l'on puisse recruter facilement les personnes pour les pourvoir. Inquiétudes sur le travail en équipe des enseignants, particulièrement nécessaire dans cette réforme et dont les conditions restent aléatoires. Inquiétudes sur l'accompagnement et la formation de ces équipes. Inquiétudes, aussi, sur la fragmentation de la scolarité induite par la multiplication des dispositifs. Inquiétudes, enfin, sur la « confusion pédagogique » que risquent d'entraîner ces nouveaux dispositifs quand, explique-t-on, les élèves – et en particulier les plus fragiles – auraient besoin de plus de clarté et de rigueur.

On connaît, par ailleurs, la mobilisation importante des professeurs contre la disparition des options « langues anciennes » et des classes bilingues, dont il n'est pas certain qu'elles représentaient partout des refuges pour initiés : pour ma part, j'aurais souhaité que, dans ce domaine, on soit plus prudent et que, par exemple, on renonce moins vite aux apports culturels pour tous que constitue la culture gréco-latine¹.

1. Voir mon entretien paru en mars 2016 dans *Causeur* : « Je crois que la réforme du collège s'inscrit dans une volonté de rééquilibrage des moyens pour aller vers plus de justice sociale. Je suis même partisan qu'on aille jusqu'au bout de ce qu'a évoqué le ministre : proportionner les moyens affectés aux établissements publics et privés (en y intégrant les salaires, bien entendu) aux difficultés sociales des élèves qui y sont scolarisés. Et ma position sur le latin et le grec n'a pas varié depuis 1989, lorsque je participais au Conseil national des programmes : tout élève de collège a le droit d'accéder à la culture gréco-latine, et il doit pouvoir le faire par l'apprentissage des langues elles-mêmes ou bien par celui de la littérature. C'est pourquoi j'aurais souhaité – bien plus que cela est fait aujourd'hui dans le cadre des "enseignements pratiques interdisciplinaires" – qu'on systématiser la découverte de cette culture, avec un horaire obligatoire pour tout élève, en langue ancienne ou dans des traductions. » (n° 33, p. 68).

J'aurais également souhaité une mise en place progressive, avec des « innovations accompagnées », menées d'abord par des volontaires, plutôt qu'une avancée au forceps qui risque de provoquer des blocages techniques et idéologiques, avant, in fine, une application a minima et un retour en arrière probable au prochain changement de gouvernement... Mais nul ne peut nier que le collège reste aujourd'hui la grande « gare de triage » de notre enseignement, là où se nouent les destins de bien de ceux qui vont basculer dans l'exclusion et deviendront des proies faciles pour les « recruteurs » en tous genres. Il fallait donc bien le réformer.

Des dispositifs qui font sens

Il faut se réjouir, tout d'abord, que la réforme prévoit un *développement des temps d'« accompagnement pédagogique »* au sein du collège et par les professeurs eux-mêmes. Il est temps, en effet, de mettre un terme à ce processus d'externalisation qui s'amplifie d'année en année et qui délègue cet accompagnement à des « acteurs » toujours plus éloignés du système scolaire, de manière souvent fort inégalitaire et aléatoire. Certes, cet accompagnement est parfois effectué par des professionnels ou des bénévoles qui acceptent de s'y former, certes, cet accompagnement peut avoir des effets positifs, tant sur l'intégration des connaissances que sur la confiance en soi, mais son extension incessante laisse à penser que l'École est incapable de prendre cet accompagnement en charge. Les parents – on le sait – en tirent les conséquences : inquiets pour l'avenir de leurs enfants, ils succombent souvent aux sirènes des marchands de réussite qui spéculent honteusement sur les insuffisances de l'institution scolaire.

Félicitons-nous donc de cette réinternalisation et espérons qu'elle réussisse. Il me semble que, pour cela, il faut réunir plusieurs conditions importantes. On l'a dit, l'existence du socle commun et de ses futures déclinaisons par cycles devrait pouvoir constituer un utile « tableau de bord » ; grâce à lui, l'accompagnement pourra porter sur des objectifs précis et permettre, tout à la fois, un meilleur suivi des élèves et une objectivation

du travail effectué dans ce cadre. Ce n'est pas là anecdotique : combien de dispositifs finissent par se « dissoudre » ou par disparaître dans le maquis des emplois du temps, faute d'objets de travail identifiés et d'outils élaborés pour les mettre en œuvre ! Il faut aussi, bien sûr, un responsable-référent de cet accompagnement : ce devrait être explicitement le rôle du professeur principal dont il conviendrait – enfin ! – qu'au moins pour les classes de sixième, il puisse bénéficier d'une décharge de service... et même – rêvons un peu ! – d'un bureau pour recevoir les élèves et leurs parents afin de faire le point régulièrement avec eux. Ainsi, si les heures d'accompagnement doivent être réparties entre plusieurs enseignants, il doit revenir au professeur principal d'en coordonner l'utilisation et d'en harmoniser les pratiques.

Quant à ces pratiques, précisément, il conviendrait de permettre aux enseignants de les améliorer en se formant par exemple à « l'entretien d'explicitation² ». Faute d'une telle formation, il faudrait au moins que, dans chaque collège, les professeurs élaborent un protocole commun qui stabilise le déroulement de chaque heure : l'accueil des élèves, les consignes initiales, l'utilisation de l'outil affecté à cette activité (cahier de suivi, portfolio, etc.), les ressources mises à disposition (manuels, usuels, livres, logiciels, etc.), les propositions de regroupement (travail individuel, monitorat, travail de groupe, entretien avec le professeur, etc.), les scansion temporelles, le recueil et la transmission des informations importantes recueillies à cette occasion, etc. Rien de très original, dans tout cela, mais une manière de donner corps au dispositif, essentielle si l'on veut qu'il perdure, soit intégré pleinement dans la scolarité et remplisse vraiment sa fonction.

Il en est de même pour les « *entraînements pratiques interdisciplinaires* ». Car, même si l'on peut regretter une terminologie discutable (qui reprend l'opposition éculée et obsolète entre « théorie » et « pratique » et laisse supposer qu'on ne s'« entraîne » pas ailleurs), le principe de consacrer une partie

2. Sur ce thème, voir, entre autres, Pierre Vermersch, *L'Entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, 2010.

du temps scolaire à des activités interdisciplinaires me semble particulièrement important : cela permet, en effet, de référer les approches disciplinaires aux objets qui, tout à la fois, les réunissent et les spécifient. Car, contrairement à

Contrairement à ce qu'une conception fâcheuse de l'interdisciplinarité laisse parfois entendre, les disciplines ne s'effacent pas quand on les met en œuvre sur un projet commun.

ce qu'une conception fâcheuse de l'interdisciplinarité laisse parfois entendre, les disciplines ne s'effacent pas quand on les met en œuvre sur un projet commun. Tout au contraire, le projet met en relief leur apport respectif et facilite leur appréhension réciproque : quand un professeur d'histoire, un professeur de mathématiques et un professeur de technologie font construire ensemble la maquette d'une ville romaine, ils sont amenés à expliciter, mieux encore que dans leur cours, ce dont

ils sont porteurs et ce en quoi les connaissances de leur discipline font sens, sans rien renier de leur rigueur... et même, plus précisément, parce qu'elles ne renient rien de leur rigueur !

Et, justement, les « activités interdisciplinaires » doivent avoir une place importante au collège parce qu'entre l'école primaire et le lycée, le collège est le lieu de la découverte progressive des spécificités des épistémologies disciplinaires. Certes, cela a été engagé plus tôt, mais de manière implicite le plus souvent. Certes, cela sera renforcé plus tard au lycée, mais, pour pouvoir choisir son orientation autrement que sur de vagues affinités ou des réussites aléatoires, il faut avoir appréhendé les identités des différentes disciplines, leur rapport au « réel », leurs méthodes d'investigation, leurs outils de démonstration, leurs modes de validation. Et cette découverte doit se faire au collège, tout à la fois, par des « activités disciplinaires » et par des « activités interdisciplinaires », car c'est la complémentarité des unes et des autres, bien comprise et intégrée, qui est formatrice.

Or, c'est là, effectivement, que se pose le principal problème : comment éviter la juxtaposition entre un enseignement disciplinaire progressif et, le plus souvent, expositif, avec des « entraînements pratiques interdisciplinaires », centrés sur des tâches

complexes, juxtaposant des approches empiriques, avec pour seul critère l'efficacité immédiate, et qui risquent d'apparaître aussi ludiques que les cours, à côté, apparaîtront ennuyeux ? Comment éviter qu'au sein de ces activités, centrées sur un projet, ne s'investissent vraiment que les bons élèves, tandis que les autres se répartiront en exécutants, chômeurs et perturbateurs ?

Là encore plusieurs conditions pédagogiques sont nécessaires : il faut, d'abord, bien sûr, que la nature du projet soit définie par les enseignants concernés et qu'ils ajustent leurs enseignements afin de les articuler précisément à l'activité interdisciplinaire. Cela, simultanément, finalisera leurs cours et garantira la réussite du projet. Il faut, ensuite, s'assurer de l'investissement de chaque élève dans le projet, de ses acquisitions, de sa capacité à les formaliser et à les transférer. C'est pourquoi, outre l'attention à apporter sur le mode de fonctionnement du groupe (la nécessaire rotation des tâches, par exemple), il me semble essentiel que chaque élève, au-delà du projet collectif, élabore, dans ce cadre, un document qu'il devra présenter, expliciter et soutenir pour attester de ses acquisitions, un « cahier des réussites et des acquisitions » en quelque sorte. Ce pourrait être là une des formes de la pédagogie du chef-d'œuvre que j'ai défendue plus haut et dont on a pu voir, avec les travaux personnels encadrés (TPE) au lycée, que, menée avec rigueur, elle permettait des acquisitions plus marquantes et durables que bien des leçons. Là encore, il s'agit de donner corps à un dispositif afin de garantir qu'au-delà des intentions générales et généreuses, il permette bien à chaque élève de progresser.

Mais, pour cela, je suis convaincu que le ministère de l'Éducation nationale dispose d'une clé qu'il utilise bien trop peu : l'évaluation et, en particulier, l'organisation des diplômes, comme le Diplôme national du Brevet que tous les élèves passent en fin de troisième. Il suffirait, en effet, de remplacer le système actuel, d'une invraisemblable complexité, par un ensemble d'« unités de valeur » ou de « brevets », tous exigibles pour obtenir cet examen. Chaque élève devrait ainsi présenter un dossier sur un sujet à caractère interdisciplinaire qu'il soutiendrait devant un

jury extérieur à son établissement : ce dossier devrait obéir à un cahier des charges précis, être correctement mis en page et comporter, par exemple, une approche historique, un texte en langue étrangère, des éléments de réflexion nourris par la littérature, une approche scientifique, des illustrations, etc.

Outre ce dossier qui devrait être validé pour obtenir le diplôme, l'élève devrait témoigner de ses acquisitions au collège à travers des portfolios réunissant ses travaux dans les trois parcours qui sont aujourd'hui proposés : parcours artistique et culturel, parcours citoyen, parcours de découverte professionnelle et du monde économique. Trois ou quatre épreuves pourraient venir compléter cet ensemble, afin de vérifier des compétences spécifiques dans les disciplines structurantes. Mais, bien sûr, sans qu'il y ait de compensation possible entre les composantes du diplôme... Gageons alors que, même sans réforme structurelle imposée par la hiérarchie du ministère, nous verrions émerger des pratiques nouvelles et, peut-être même, se construire un tout autre collège.

Vers la classe verticale ?

Car, si l'on prend au sérieux la thématique de la « refondation », c'est bien de cela qu'il s'agit. Récapitulons :

- Le collège reste tiraillé entre le modèle de l'école primaire et celui du lycée : les bons élèves y sont scolarisés sur le modèle du lycée, les élèves en difficulté y sont regroupés dans des dispositifs qui singent l'école primaire. Il conviendrait de lui donner enfin une véritable identité. Il conviendrait aussi que cette identité prenne en compte la spécificité de l'adolescence comme temps d'exploration des possibles, de socialisation par les pairs et de construction de la personnalité.
- Le collège doit permettre la découverte des épistémologies des différentes disciplines dans leurs spécificités : l'articulation rigoureuse d'activités disciplinaires et interdisciplinaires peut le permettre.

– Les élèves qui entrent au collège peinent à avoir une représentation de l’institution qui les accueille, de ses principes et de ses exigences ; ils ne voient jamais leurs professeurs en même temps, ne sont que rarement accompagnés et suivis de manière globale ; leur scolarité est éclatée, faite de segments désarticulés dont seuls quelques-uns – et surtout quelques-unes – parviennent à reconstituer l’unité. C’est pourquoi la mise en place d’un accompagnement pédagogique est indispensable à condition qu’elle se fasse dans un cadre stabilisé, avec des interlocuteurs identifiés et des outils appropriés.

À cela rajoutons quelques rappels historiques et évidences pédagogiques :

– Le collège souffre, plus encore que l’école primaire et le lycée, du mythe de la classe homogène imposée par Guizot dans les années 1830, au moment de la fameuse « querelle des méthodes » et de l’adoption du « modèle simultané » contre le « modèle mutuel » : notre institution vit ainsi toujours, peu ou prou, avec la perspective qu’une « bonne classe » est un ensemble d’élèves du même âge et du même niveau qui font la même chose en même temps sous l’autorité du maître.

– Le collège ignore très largement, alors que l’adolescence est l’âge de la socialisation secondaire par excellence, les vertus des interactions entre pairs et, plus encore, la formidable efficacité du monitorat entre élèves de niveaux différents. Il se prive ainsi d’un moteur et d’un outil essentiel de l’apprentissage en même temps qu’il écarte un facteur puissant de formation à la solidarité et à la citoyenneté.

Et, à partir de là, rêvons un peu et explicitons ce que j’avais proposé, jadis, sous le nom un peu barbare d’« unité pédagogique fonctionnelle » et que je suggère volontiers de baptiser aujourd’hui la « classe verticale »... Ce ne serait surtout pas une grande réforme nationale, juste un « appel à initiatives » destiné aux collègues volontaires, que les chefs d’établissements devraient s’engager à faciliter et les rectorats à accompagner. Il suffirait de regrouper quatre classes de niveaux différents (une

sixième, une cinquième, une quatrième, une troisième, ou bien deux sixièmes et deux cinquièmes, etc.) et de les considérer comme un microcollège confié à une équipe de professeurs qui accepteraient d'y consacrer la plus grande part – ou, mieux encore, la totalité – de leur service. Dans ce cadre, et seulement s'ils le souhaitent, certains d'entre eux pourraient enseigner deux disciplines afin de constituer une équipe plus resserrée pouvant se consacrer entièrement aux quatre classes : une formation complémentaire devrait, bien sûr, leur être dispensée afin que cette bivalence soit réellement pertinente³.

Dans ces conditions, l'équipe responsable du microcollège disposerait d'une grande liberté d'organisation pédagogique : certes, elle aurait pour référentiel le socle commun et devrait préparer à un Diplôme national du Brevet organisé sous forme d'un ensemble d'unité de valeurs à acquérir ; certes, elle devrait effectuer, sur l'année scolaire, le nombre d'heures prévu pour chaque discipline ainsi que se soumettre au cadrage horaire quotidien et hebdomadaire prévu pour les élèves, mais il lui reviendrait d'articuler les différents temps de la scolarité en fonction des apprentissages à réaliser et des besoins des élèves pour les effectuer. L'équipe des enseignants responsable de cette classe verticale constituerait ainsi une référence forte pour tous les élèves, référence qui s'exprimerait aussi bien dans le cadre d'assemblées générales régulières où les professeurs, en commun, présenteraient les principes, contenus et exigences de l'enseignement que dans le cadre d'un tutorat institué : chaque élève aurait un professeur principal responsable de son suivi et de son accompagnement.

Il s'agit là, en effet, d'un enjeu absolument essentiel : que l'École s'incarne et structure la scolarité concrètement, pour chaque élève, que l'« institution » se donne à voir dans ses finalités comme dans ses modalités, que ceux qu'elle accueille ne soient par réduits à en deviner les codes et à en reconstituer

3. Je conçois, bien sûr, ces microcollèges, non pas comme réservés aux élèves difficiles que l'on pourrait circonscrire ainsi, mais destinés à tous et pouvant exister comme des entités spécifiques au sein d'établissements. À terme, il me semble que tout établissement devrait être constitué d'un ensemble de microcollèges.

mentalement l'unité, mais que tout cela soit ritualisé sous leurs yeux et présent quotidiennement dans leur esprit. Contre la dispersion, la désinvolture, la juxtaposition et la débrouillardise, il faut, en effet, promouvoir aujourd'hui « l'institution » : ce qui tient debout, clairement, fermement et symboliquement.

Dans ce qui serait alors un vrai « cadre », au sens psychologique et éducatif du terme (ce que ne sont guère certains collèges aujourd'hui), l'équipe des enseignants pourrait organiser un ensemble d'activités : groupes de suivi et d'accompagnement, groupe de niveaux par disciplines, groupes de besoins disciplinaires ou interdisciplinaires, groupes de projets, groupes de monitorat et d'entraide. Ils pourraient ainsi, pour une part, s'émanciper des

« niveaux de classe » et organiser leur classe verticale comme un véritable ensemble de personnes solidaires, disposant de ressources communes, échangeant leurs richesses et productions réciproques, au service de la progression et de la réussite de chacune et de chacun. On pourrait y développer, de manière rigoureuse, la notion de « parcours », qui a fait son apparition dans les textes, mais risque de peiner à se mettre en place en raison du caractère tronçonné de la scolarité (parcours artistique et culturel, parcours citoyen, parcours de découverte des métiers et du monde économique). Enfin, cette « unité pédagogique » constituerait aussi une référence pour les parents, un cadre pour leur permettre de découvrir le collège et d'avoir avec lui une interlocution régulière et constructive.

J'ai conscience qu'en répétant, de manière quelque peu insistante, cette proposition depuis plusieurs années, je risque de passer pour un obsessionnel – ce qui n'est pas très grave –, mais aussi de subir le tir croisé, d'un côté, de ceux qui considèrent que je ne fais que rappeler des évidences déjà mises en œuvre depuis longtemps dans le cadre de bien des initiatives

*Contre la dispersion,
la désinvolture,
la juxtaposition et
la débrouillardise,
il faut, en effet,
promouvoir
aujourd'hui
« l'institution » :
ce qui tient debout,
clairement,
fermement et
symboliquement.*

pédagogiques, et, d'un autre côté, de ceux qui crieront à l'utopie libertaire et y verront une nouvelle étape dans la remise en cause de l'École de la République. Je prends néanmoins le risque, convaincu que la « désinstitutionnalisation » de bien des collègues est liée à la reproduction, sans véritable réflexion, d'une « forme scolaire » héritée du « modèle simultané » de Jean-Baptiste de La Salle et imposée par François Guizot (qui, ni l'un ni l'autre, que je sache, étaient des « républicains » !), « forme scolaire » aujourd'hui, largement inadaptée à la transmission des savoirs⁴. Convaincu aussi que les « expérimentations » exemplaires engagées ici ou là l'ont été, le plus souvent, dans la difficulté, avec une multitude d'obstacles institutionnels à franchir et une suspicion systématique que seule une dépense d'énergie considérable peut contribuer à dépasser.

Je le fais, bien évidemment, en étant conscient que cette proposition suppose un suivi rigoureux qui pourrait être confié, sous l'autorité de l'Éducation nationale, à des chercheurs. Je le fais en étant convaincu de la force de contagion des collègues qui s'engageront dans cette aventure et du pouvoir de transformation dont ils seront porteurs plus largement. Je le fais, enfin, parce que le collège reste aujourd'hui, pour les élèves les plus fragiles, le lieu de tous les dangers. Parce que des adolescents qui vivent dans des univers familiaux difficiles ou dans des milieux sociaux défavorisés, des jeunes assaillis en permanence par des sollicitations commerciales et tentés de trouver leur identité dans l'ésotérisme ou le nihilisme, ont besoin de s'inscrire dans un collectif stable, aux contours bien identifiés, encadrés par des adultes qui soient, dans tous les sens du terme, des « références » pour eux, avec des activités où ils puissent faire l'expérience décisive de la responsabilité et de la réciprocité. Rien d'extraordinaire dans cette exigence : c'est, tout simplement, ce que nous devons à nos adolescents si nous voulons les aider à devenir des citoyens lucides d'une démocratie solidaire.

4. Sur la « querelle des modèles » et la prégnance de la « forme scolaire » héritée de Jean-Baptiste de La Salle et imposée par François Guizot, je dois beaucoup aux récentes analyses de Sylvie Jouan effectuées dans le cadre de ses recherches universitaires. Je renvoie à son excellent ouvrage, *La Classe multiâge : archaïsme ou école de demain ?*, Paris, ESF éditeur, 2015.

7

Conjuguer le geste et la pensée

*J*nvité par le lycée professionnel Jean-Guéhenno de Saint-Amand-Montrond à l'occasion du trentième anniversaire du journal lycéen Le Mur¹, j'ai pu, à cette occasion, rencontrer, tout à la fois les cadres et les enseignants de l'établissement, les parents et partenaires locaux, mais aussi les élèves avec qui Jean-Pierre Marcadier, professeur de lettres-histoire investi dans ce journal depuis sa création, avait organisé un vrai débat... Je connais, bien sûr, ce lycée (lycée des métiers de la bijouterie) depuis longtemps et j'ai eu la chance de pouvoir accompagner, modestement mais régulièrement, la superbe aventure du Mur : journal exceptionnel par sa longévité et sa qualité, il est aussi au centre d'un ensemble d'activités pédagogiques remarquables : voyages d'études, échanges internationaux, rencontres culturelles, recherches d'archives, travaux sur l'histoire locale, collecte de témoignages, créations artistiques interdisciplinaires, tutorat entre élèves, groupes de réflexion, etc. On ne peut qu'être frappé, face à tout cela, par l'excellence – et j'emploie ici ce mot à dessein – du travail accompli.

Quand tant d'élèves se sentent condamnés, par une orientation qu'ils n'ont pas choisie, à des études où ils vont s'échouer et échouer, quand – malgré les déclarations répétées en boucle sur « l'égalité des voies de formation » – les études professionnelles, en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis, sont vécues comme « dégradantes » ou, pire encore, totalement ignorées par notre « élite », quand certains établissements professionnels deviennent de véritables ghettos ethniques, quand

1. Site du journal : www.le-mur.fr/_mur/

les « métiers manuels » restent méprisés ou regardés avec une condescendance insupportable par les médias mondains... il est temps de rappeler que le souci de perfection qui anime « le travail de la main » peut contribuer à donner à chaque être accès à l'intelligence du monde et à la pensée réfléchie.

Élitisme et excellence

Nous souffrons, en France, d'une confusion particulièrement fâcheuse, et profondément ancrée dans nos représentations, entre l'élitisme et l'excellence : l'élitisme, fût-il « républicain », est, en effet, fondé sur la sélection des élèves à travers l'enseignement général, sélection qui conduit, par le processus bien connu de la distillation fractionnée, de la maternelle aux classes préparatoires aux grandes écoles. On peut tenter de « démocratiser » cet élitisme en drainant quelques élèves de zones urbaines sensibles vers de prestigieux lycées de centre-ville, voire des grandes écoles, mais la « discrimination positive » est toujours plus ici une « dérivation individuelle » qu'une « promotion sociale ». On sauve quelques personnes qui assureront la présence de la diversité dans les grands corps de l'État, on ne garantit nullement le véritable renouvellement de ces derniers. On soutient l'aspiration méritoire et les efforts de quelques-uns, on ne crée pas de véritable espérance collective. Plus encore : on entretient l'idée qu'un sujet ne pourrait « se réaliser », accéder à la création, développer des initiatives d'ampleur, faire progresser le collectif auquel il appartient et l'humanité tout entière, que par la « voie royale » des études classiques.

Entendons-nous bien ! Il ne s'agit pas ici de remettre en cause le principe du socle commun, surtout depuis que, fort heureusement, on a ajouté « la culture » aux « connaissances et compétences ». Jamais, en effet, nous n'avons eu autant besoin de culture, quelque métier que nous soyons amenés à faire, car toute profession travaille désormais avec la complexité. Jamais nous n'avons eu autant besoin de nous nourrir des œuvres qui ont marqué l'émancipation des humains, pour lutter contre

tous les assujettissements qui menacent. Jamais nous n'avons eu autant besoin de modèles théoriques pour comprendre le monde et y exercer la moindre responsabilité... On ne militera donc jamais assez pour un haut niveau de « culture générale » (l'expression ne me fait pas peur) porté par des exigences scolaires fortes pour toutes et tous, mais aussi par un développement volontariste d'une « formation tout au long de la vie » dégagée du modèle purement économique et adéquationniste de la formation exclusivement organisée pour l'emploi !

Pour autant, la « normalisation » par l'enseignement général au-delà du collège devient de plus en plus insupportable : comment continuer à laisser croire que seules les études générales permettent la formation de l'humain et l'accès à un haut niveau d'exigence intellectuelle ? Oui : je dis bien « intellectuelle », car qui peut croire encore à la distinction stupide entre « métiers manuels » et « métiers intellectuels » ? Nous sommes heureux que le chirurgien qui nous opère soit un bon « manuel »... quoiqu'il soit à bac + 10 ! Comme nous sommes heureux qu'un agriculteur ait pris le temps de se former longuement à la permaculture puisque cela protège notre santé et contribue à sauver la planète ! Et puis, comment peut-on ignorer à ce point la réalité des métiers et exclure un charpentier ou un fraiseur, un cuisinier ou un cordonnier de l'excellence intellectuelle ? Rien n'est plus exigeant qu'un « objet », rien ne sollicite plus la modélisation, l'anticipation, la reprise minutieuse, le polissage des moindres détails. L'objet concret témoigne bien mieux et bien plus de *la perfection de la conception et du geste* que certaines spéculations qui ne séduisent que grâce à la part d'hermétisme ou d'incompréhension qu'elles véhiculent. C'est pourquoi on reconnaît mieux une pièce de bois bien travaillée qu'on ne distingue un article conceptuellement solide. C'est pourquoi, paradoxalement, je gage que la médiocrité s'installe

L'objet concret témoigne bien mieux et bien plus de la perfection de la conception et du geste que certaines spéculations qui ne séduisent que grâce à la part d'hermétisme ou d'incompréhension qu'elles véhiculent.

bien plus facilement là où l'absence de « référent objet » permet de jouer l'esbroufe et l'intimidation... c'est-à-dire dans les « hautes sphères » !

« L'égalité des voies de formation » ?

Qu'on aille visiter les expositions des « chefs-d'œuvre » des Compagnons pour s'en convaincre : on y verra précisément à l'œuvre ce que Claude Lévi-Strauss décrit comme l'art de la miniature dans ce qu'il a de plus exigeant : quand on élabore une miniature, explique Lévi-Strauss, « la connaissance du tout précède celle des parties » : il faut donc avoir mentalisé un modèle complexe. Quand on construit un « chef-d'œuvre », il faut avoir une « véritable expérience sur l'objet » et c'est ainsi que « l'on comprend comment il est fait ». Plus encore : Lévi-Strauss explique que cette fabrication a une « vertu intrinsèque » : elle « *compense la renonciation à des dimensions sensibles par l'acquisition de dimensions intelligibles*². » Exactement la démarche par laquelle Platon définit la philosophie !

Évidemment, je ne dis pas qu'un « intellectuel » ou un « décideur » ne peuvent atteindre l'excellence : je dis qu'ils n'en ont pas l'exclusivité. Je ne suis pas naïf non plus : je sais que les élèves de bijouterie du lycée de Saint-Amand-Montrond sont privilégiés, au regard de cette démarche, par rapport à des élèves d'un lycée professionnel mécanique ou tertiaire comme à ceux de certains centres de formation d'apprentis. Mais néanmoins, ne pourrions-nous pas, enfin, nous demander comment, précisément, mettre en œuvre cette « égale dignité des voies de formation » que nous ne cessons de proclamer ?

Il faudrait, pour cela, introduire, dès l'école primaire de vrais « enseignements de l'objet » et, déjà, une découverte systématique des métiers, en commençant par l'artisanat de proximité. Il faudrait, tout au long du collège, s'assurer que chaque élève

2. Claude Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 34-36.

a pu explorer des activités dites « manuelles » et y découvrir, tout à la fois, le plaisir qu'elles procurent et l'exigence qu'elles requièrent. Il faudrait cesser d'envoyer systématiquement en lycée professionnel les élèves en échec en mathématiques, en français et en langue vivante. Il faudrait donner, à tous les lycées professionnels, les moyens techniques et pédagogiques pour mettre en place une véritable « pédagogie du chef-d'œuvre » mobilisatrice et formatrice.

Il faudrait donner,
à tous les lycées
professionnels,
les moyens techniques
et pédagogiques
pour mettre en place
une véritable
« pédagogie
du chef-d'œuvre »
mobilisatrice
et formatrice.

Et puis, Français, encore un effort pour être « républicains » ! Comment les enseignants peuvent-ils refuser la bivalence des enseignants au collège – au nom de « l'exigence des disciplines » – en faisant mine d'ignorer qu'elle existe au lycée professionnel ? Comment pouvons-nous laisser le présentateur du 20 heures déclarer, chaque année, au mois de juin, le jour de l'épreuve de philosophie des terminales générales et technologiques, que « tous les élèves de terminale viennent, avec la philo, de passer leur première épreuve du bac » ? Que peut penser en effet, en entendant cela, l'élève de terminale de lycée professionnel, qui a commencé à passer son baccalauréat il y a plusieurs jours ou semaines... et qui n'a pas de philosophie au programme ? Comment accepter aujourd'hui que l'on considère ces élèves comme incapables de s'intéresser aux questions de la vie, de l'amour, de la mort ? Quelle négation de leur existence ! N'y a-t-il pas là un véritable « état d'urgence » ?

L'objet et la pensée

D'autant plus que les élèves de lycée professionnel comme de centres de formation d'apprentis sont vraiment demandeurs de philosophie. Et j'ai encore pu le vérifier moi-même dans le débat que j'ai eu récemment avec les élèves du lycée Jean-Guêhenno. C'était le lendemain des attentats terroristes de Bruxelles. On sentait ces

élèves habités par une multitude de questions : comment « vivre ensemble » quand on n'a pas les mêmes croyances ? Pourquoi des hommes se détruisent-ils eux-mêmes pour en tuer d'autres ? Et nous, notre métier, la bijouterie, n'est-ce pas dérisoire par rapport à tout cela ? Les parures dont s'ornent les corps humains ne sont-elles pas d'inutiles futilités ? Ou, au contraire, des signes précieux que le corps humain est sacré ? Voilà de bien beaux « sujets de dissertation » ! Sans doute ! Mais de véritables interrogations existentielles aussi. Des interrogations qu'il faut, au moins, formuler et reformuler jusqu'à les rendre saisissables. Des interrogations qu'il faut nourrir d'expériences humaines et d'œuvres de culture. Des interrogations qu'il faut aider à conceptualiser si l'on ne veut pas abandonner ces élèves à leur chaos psychique, aux joueurs de flûte publicitaires ou aux emprises intégristes.

Notre débat avait lieu dans la salle du journal, tapissé des multiples exemplaires et des couvertures successives : j'y voyais, bien sûr, des échos à ce dont nous débattions et je me disais que ces élèves-là avaient la chance de participer à cette aventure du *Mur* grâce à laquelle, justement, ils pouvaient mettre les choses à distance, se dégager des clichés et entrer dans *un univers symbolique* qui, tout à la fois, donnait sens à leur « métier de lycéen » et les aidait à donner sens à leur vie. Je sais qu'il y a, dans bien d'autres lycées professionnels, des aventures comparables sur le patrimoine industriel ou la création de coopératives... Mais le destin intellectuel de trop d'élèves ne tient encore qu'à l'aléatoire de rencontres individuelles ou d'opportunités institutionnelles. Vous avez dit « droit à l'éducation pour toutes et tous » ? On en est loin.

Un philosophe mécanicien

Et puis, le hasard a voulu que cette visite coïncide pour moi avec la lecture du dernier livre de Matthew B. Crawford : *Contact – Pourquoi nous avons perdu le monde et comment le retrouver*³. J'avais particulièrement apprécié le précédent

3. Paris, La Découverte, 2016.

ouvrage de ce philosophe américain, professeur de philosophie à mi-temps et réparateur de motos pour son autre mi-temps, *Éloge du carburateur – Essai sur le sens et la valeur du travail*⁴ : il y prenait le contre-pied de la pensée managériale qui « considère l'éthos artisanal comme un obstacle à éliminer »⁵ et plaidait pour le caractère éminemment formateur du « travail manuel ». Il dénonçait la séparation du « faire » et du « penser » – prônée aussi bien par Taylor que Staline – et dressait le « portrait de l'homme de métier en philosophe stoïque ». « Prendre les choses en main », au sens propre du terme, permet, en effet, de les « prendre en mains » au sens figuré, de se réapproprier son métier et de se redécouvrir capable de pensée, capable de penser.

Dans son dernier ouvrage, le philosophe mécanicien prolonge sa réflexion en partant de la question de l'attention⁶ : il souligne que cette dernière doit être considérée comme « un bien commun », que nous devons donc lutter contre toutes les formes de « distraction systématique organisée » et que, pour la retrouver – et aider nos enfants à la construire – nous avons besoin du « contact » avec l'objet. Mais pas de n'importe quel contact : une relation dialectique, explique Matthew B. Crawford, entre « la tradition » et « l'invention », entre ce que le passé nous a légué et ce que nous inventons pour le prolonger ou l'améliorer, entre ce que nous inventons pour le présent et ce que nous léguons aux générations futures.

Je ne suis pas certain qu'il existe de plus belle définition de l'acte d'enseigner que celle-là. Car, si la tradition nous impose de transmettre le passé, l'invention nous invite à le faire dans des situations sans cesse renouvelées, à le « faire pour » celles et ceux qui arrivent. Et si l'invention nous impose de nous projeter dans le futur, la tradition nous invite, elle, à le « faire avec » ce

4. Paris, La Découverte, 2009.

5. « Le savoir-faire artisanal signifie en effet cette capacité de consacrer beaucoup de temps à une tâche spécifique et de s'y impliquer profondément [...]. Dans la novlangue du management, c'est là un symptôme d'introversion opérationnelle excessive ! On lui préfère de loin l'exemple du consultant en gestion, qui ne cesse de vibronner d'une tâche à une autre et se fait un point d'honneur de ne posséder aucune expertise spécifique. » (p. 28).

6. Cf. Philippe Meirieu, « À l'École, donner du temps pour la pensée », *Esprit*, janvier 2014, n° 401, p. 20-33.

que nous avons reçu. Enseigner, alors, c'est « se saisir de ce qui est », « prendre en mains » les savoirs pour se les approprier, les transformer et les transmettre tout à la fois. C'est dans ce processus – cette alchimie, diront certains – que l'enseignant, quel que soit l'objet de son enseignement, devient éducateur. Il n'y a

plus ainsi, pour lui, de « métier manuel » ni de « métier intellectuel », car, comme le disait Jean-Jacques Rousseau, « *vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme.*⁷ »

Il n'y a pas de hasard. Je réfléchissais à tout cela, à Saint-Amand-Montrond, avec mes collègues du lycée Jean-Guéhenno. Un homme étonnant ce Jean Guéhenno ! Fils

d'un cordonnier breton, contraint d'abandonner l'école à quatorze ans pour s'embaucher dans une usine de « galoches », il passa seul le baccalauréat avant, quelques années plus tard, d'accéder à l'École normale supérieure et à l'Académie française. Résistant farouche, il milita toute sa vie pour un projet d'émancipation collective qui ne laisse personne au bord du chemin. Sur la façade de la maison qu'il habita les vingt dernières années de sa vie, rue Pierre-Nicole à Paris, une plaque rappelle qu'il est l'auteur de la formule : « *Les peuples, comme les hommes, se mesurent à leurs rêves.* »

Enseigner, alors,
c'est « se saisir
de ce qui est »,
« prendre en mains »
les savoirs pour
se les approprier,
les transformer et
les transmettre
tout à la fois.

7. *Émile ou De l'Éducation* (1762), livre I.

8

Repenser l'évaluation

*R*égulièrement, les médias et l'opinion publique s'enflamment sur la question de l'évaluation. Ainsi quand le Conseil supérieur des programmes (CSP) a fait des propositions afin de diminuer le poids de la notation dans le travail et la scolarité des élèves¹, il s'est immédiatement attiré les foudres de l'intelligentsia. Il est vrai que Le Monde a évoqué, à cette occasion, « une révolution dans l'évaluation des élèves » et donné la parole à Michel Lussault, le président du CSP, qui a affirmé, à cette occasion, qu'« il faut en finir avec la course aux armements en matière d'évaluation ». Ce dernier a souligné aussi, une fois de plus, l'absurdité des moyennes et de la compensation entre matières, précisant que le refus de la notation n'était pas ici une facilité, mais bien le signe d'une exigence structurante pour notre système scolaire : « Le socle, ce n'est pas une culture au rabais, c'est la meilleure pour tous². »

Certes, le texte du CSP « ne vise pas une mise en application directe » et comporte, au détour de quelques lignes, les concessions qui pourront autoriser assez facilement un repli stratégique en cas d'urgence politique. Certes, il présente, ici ou là, quelques « contorsions théoriques » étranges et même quelques formulations assez obscures. Mais il y a là, néanmoins, des propositions susceptibles de faire progresser les pratiques pédagogiques de manière significative vers plus d'efficacité et de justice, vers plus de vrais progrès intellectuels pour tous les élèves et plus de plaisir d'apprendre aussi, afin que chacune et chacun réussisse mieux aujourd'hui à l'école pour continuer, demain, à se cultiver et à se former.

1. Cf. : cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/83/9/evaluation_socle_20_nov_MEF-CSP_371839.pdf

2. Mattéa Battaglia et Aurélie Collas, « Vers une révolution dans l'évaluation des élèves ? – Le président du Conseil supérieur des programmes propose à la ministre de supprimer notes et moyennes », *Le Monde*, dimanche 30 novembre – 1^{er} décembre 2014, p. 11.

Car, qui peut nier, en effet, que ce qui mine notre système éducatif, entretient les rivalités inutiles entre élèves, pousse les parents à se comporter en « consommateurs d'école », alimente la hiérarchie et la concurrence entre établissements, contribue à creuser inéluctablement la fracture scolaire, c'est l'hégémonie de la notation chiffrée ? Qui peut nier que les notes sont, au cœur du système, l'instrument majeur de la construction des ghettos scolaires et de la destruction de l'espérance chez les plus défavorisés ? Qui peut nier qu'elles engagent nos enfants et nos adolescents dans une conception mortifère de la réussite. Tout le contraire, précisément, de ce qu'Albert Jacquard considérait comme l'outil majeur du progrès de l'humanité : « Non pas chercher à être meilleur que les autres, mais à devenir meilleur que soi-même³ » ?

La démagogie et le laxisme,
c'est la notation traditionnelle...

Comme chaque fois, dès les premières annonces mettant en question l'hégémonie de la notation chiffrée, les réactions des « conservateurs »⁴ ne se sont pas fait attendre. Et, comme chaque fois, elles nous ont éclairé, si c'était encore nécessaire, sur l'enjeu essentiel de cette question : ainsi Yves Thréard, dans *Le Figaro*, n'hésite-t-il pas à conclure son éditorial en expliquant que les notes sont là pour « *préparer les élèves à un avenir d'adultes qui, lui, sera de toute manière sélectif*⁵ » et Luc Ferry, à la page suivante, lui fait écho en soulignant que « *si on supprime la notation dans le cadre scolaire, la réalité post scolaire se chargera de la rappeler, et de manière autrement plus dure...*⁶ ».

3. Voir mon ouvrage : *Comment aider nos enfants à réussir, à l'école, dans leur vie, pour le monde*, Paris, Bayard, 2015.

4. J'hésite à employer ici le mot « conservateur » qui a, à mes yeux, une vraie noblesse, tant il y a de choses essentielles à conserver, comme, par exemple, notre planète ou la culture pédagogique... Il faut donc l'entendre dans ce texte, non dans le sens du respect – essentiel – de notre patrimoine mais plutôt dans celui du culte du *statu quo*, plus ou moins assorti de l'illusion rétrospective que « c'était mieux avant » (mais sans dire véritablement ni quoi ni quand).

5. Yves Thréard, « Tout faux », *Le Figaro*, 2 décembre 2014, p. 1.

6. Luc Ferry : « C'est stupéfiant de niaiserie », *Le Figaro*, 2 décembre 2014, p. 2. Voir la réaction de Claude Lelièvre : blogs.mediapart.fr/blog/claude-lelievre/021214/luc-ferry-stupefiant-de-niaiserie

On ne saurait mieux dire ! Et mieux avouer qu'on charge l'École de préparer nos enfants, le plus tôt possible, à la concurrence inévitable qu'ils devront affronter... et entretenir ! *Exit* la formation citoyenne de toutes et tous, la culture commune nécessaire à chacune et à chacun pour comprendre le monde, l'ambition d'une scolarité obligatoire garantissant l'acquisition universelle de « ce que nul n'est censé ignorer ». *Exit* l'idée de socle commun que les mêmes, pourtant, plébiscitaient il y a peu : le socle, oui... mais avec la sélection ! L'apprentissage des fondamentaux, certes, mais dans la concurrence !

Le principe d'une école fondamentale fondée sur la réussite solidaire, et cela avant tout processus d'orientation, est ainsi ouvertement bafoué au nom d'une résignation « réaliste » à la concurrence comme moteur constitutif de tout effort et de tout apprentissage. « *Il faut être arriviste à sept ans pour réussir dans votre école* », écrivaient les enfants de Barbiana en 1967 ; et ils ajoutaient : « *Cela vous évite d'avoir à nous donner envie d'apprendre*⁷. » Nous en sommes toujours là !

On croyait pourtant avoir progressé en affectant clairement à la scolarité obligatoire un objectif de formation pour tous, et cela avant tout objectif de sélection. Et voilà que, là comme dans bien des domaines, les « conservateurs » se crispent sur les positions les plus réactionnaires, revendiquant sans scrupule le darwinisme scolaire dès l'école primaire.

On croyait s'être débarrassé, une bonne fois pour toutes, de l'accusation qui fait des « pédagogies actives » un « ersatz d'idéologie post-soixante-huitarde et de démagogie gauchisante ». Et voilà qu'on oublie à nouveau qu'elles sont apparues dès le XIX^e siècle et se sont construites, précisément, en réaction contre ce mélange d'autoritarisme arbitraire et de laxisme permanent qui caractérise la notation traditionnelle et évacue toute authentique évaluation⁸. Quand on « paye » un mauvais devoir d'une

7. Les enfants de Barbiana, *Lettre à une maîtresse d'école*, Paris, Mercure de France, 1967.

8. Voir l'analyse de Catherine Chabrun qui montre fort bien qu'évaluer n'est pas noter : blogs.mediapart.fr/blog/catherine-chabrun/031214/evaluer-n-est-pas-noter

mauvaise note et qu'on en reste là, quand on prétend à un jugement « objectif » sur un travail et qu'en réalité on hiérarchise subtilement des habiletés sociales, quand on tolère qu'un 13 en physique compense un 7 en français – ou vice-versa – et qu'on encourage à jouer sur les coefficients et les options pour obtenir « le meilleur résultat possible avec le moins d'efforts inutiles », quand on confond la débrouillardise avec l'autonomie, l'efficacité tacticienne avec l'entrée dans la culture... on n'a vraiment de leçon à donner à personne en matière de « niaiserie » ! Mais on peut en donner, peut-être, en matière de cynisme et d'amnésie.

La critique de la notation : une vieille histoire !

Il y a déjà près d'un siècle, en effet, qu'au congrès de Calais, à l'origine de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle en 1921, Adolphe Ferrière considérait les notes comme « une invention du diable » dévoyant l'énergie de l'enfant, cultivant des rivalités stériles entre les élèves et les éloignant des apprentissages authentiques au profit d'acquisitions superficielles et stratégiques. L'année d'après, en 1922, le psychologue Henri Piéron publiait les premières études de docimologie et mettait déjà en garde contre le caractère parfois fort approximatif de l'évaluation chiffrée. Depuis, les études se sont multipliées⁹ : on a mis en relief « l'effet de halo » et « l'effet de contraste », montré à quel point les comportements des évaluateurs étaient liés aux informations et aux attentes implicites qu'ils avaient sur les élèves, en relation avec leur statut scolaire, social, voire ethnique¹⁰.

On a aussi souligné l'hégémonie de la courbe de Gauss, la courbe dite « normale », en cloche, qui impose subrepticement aux enseignants – le plus souvent à leur insu – de répartir toujours, plus ou moins, leurs élèves en trois tiers : un tiers au-dessous de 8, un tiers entre 8 et 12, et un tiers entre 12 et 16...

9. Voir, à ce sujet, l'ouvrage de Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial, *Les Méthodes de l'évaluation – Textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, De Boeck, 1977.

10. Les travaux de Georges Noizet et Jean-Pierre Caverni (*Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978) restent, à cet égard, tout à fait d'actualité et leurs mises en garde ne valent pas seulement pour l'évaluation chiffrée.

et cela quel que soit le niveau de départ des élèves, au nom d'une représentation – pour le moins discutable – selon laquelle tout groupe humain, dès lors qu'on l'évalue sur une performance donnée, devrait être constitué d'un tiers de débilés, d'un tiers de médiocres et d'un tiers d'élite. Le professeur de mathématique et pédagogue André Antibé, avec le succès que l'on sait, a poussé l'analyse jusqu'à construire la notion de « constante macabre », version laïcisée de l'hérésie cathare selon laquelle le petit nombre des élus garantit la béatitude au paradis¹¹. Les journalistes et les sociologues ont même observé que les parents cautionnent massivement cette conception puisque, juste après avoir demandé leur note à leurs enfants, ils s'empressent de leur poser la question : « Et les autres, ils ont eu combien ? » Et si, par malheur – ou, plus exactement, par bonheur – l'enfant répond : « J'ai eu 18 comme toute la classe... », ils sont plus enclins à soupçonner la démagogie laxiste de l'enseignant qu'à louer son efficacité didactique¹².

Malgré tout cela et en dépit des preuves expérimentales accumulées année après année (il faudrait 127 correcteurs pour obtenir une note stabilisée d'une copie de philosophie, 78 en français et même 16 en physique), en dépit des analyses pédagogiques particulièrement fines de Charles Hadji qui a débusqué avec talent tous les pièges de l'évaluation et montré comment les déjouer¹³, en dépit des travaux psychologiques qui démontrent le caractère anxiogène, voire paralysant, des notes sur les élèves les plus fragiles, en dépit des expériences particulièrement probantes de « double correction par le même correcteur » (avec une première évaluation assortie de conseils pour améliorer le travail et une deuxième évaluation, ensuite, dont seul le résultat est pris en compte), en dépit de l'usage impulsé par la « pédagogie institutionnelle » de la formule des « ceintures de judo » qui permet de n'affronter l'évaluation que quand on se sent prêt et qu'on

11. Voir, en particulier, *Les Notes : la fin du cauchemar*, Paris, Nathan, 2007.

12. Voir aussi tous les travaux de Pierre Merle, en particulier *Les notes – Secrets de fabrication*, Paris, PUF, 2007. Lire aussi son excellente étude, très claire, rigoureuse et documentée sur le site La vie des idées : www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html

13. Voir, en particulier, *L'Évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF éditeur, 1989.

veut tenter de se dépasser soi-même plutôt que de se mesurer aux autres, en dépit de la tentative de remplacer les notes par des « bilans de compétences », acquises, non acquises et – le plus souvent ! – en voie d’acquisition, en dépit de tout cela, les notes restent, dans l’imaginaire social, la seule véritable modalité d’évaluation « sérieuse », garantissant aussi bien la mobilisation des élèves que l’objectivité des jugements portés sur eux.

Soyons clairs :
il n’est pas question
de se passer
d’évaluation
dans l’École.
Tout élève a droit
d’être évalué

Soyons clairs : il n’est pas question de se passer d’évaluation dans l’École. Tout élève a droit d’être évalué et c’est un devoir pour l’adulte que de l’aider à analyser ses approximations et erreurs, à comprendre en quoi il est éloigné ou proche de ce qui est attendu de lui, à l’accompagner pour s’améliorer et se dépasser. Soyons lucides aussi : l’École a besoin d’évaluer les résultats qu’elle obtient

au regard des ambitions qu’elle affiche. Mais ce qui est détestable dans « le pilotage par les résultats », c’est qu’il amène, dans bien des cas, à « arroser là où c’est déjà mouillé », quand il faudrait adopter ici, tout au contraire, la logique qui avait présidé à la création des zones d’éducation prioritaire : « Donner plus, et surtout mieux, à ceux qui ont moins¹⁴. »

C’est pour toutes ces raisons que le rapport du Conseil supérieur des programmes – même tardif et inabouti – constitue un intéressant document de travail. Il s’efforce de distinguer et définir les objectifs des différents types d’évaluation scolaire. Il montre comment elles peuvent être au service des apprentissages et du cursus scolaire des élèves. Il précise que le travail sur l’évaluation – dès lors qu’il ne phagocyte pas tout le reste – permet à l’enseignant d’orienter, d’enrichir et de réguler son enseignement. Il souligne l’importance de travailler de manière positive sur les erreurs afin d’aider chacun à progresser. Il invite à des concertations entre enseignants pour construire des outils

14. Voir, à ce sujet, l’analyse sans concession de Enrico Bottero, sur ce qui est en train de se passer en Italie avec le projet « Bonne école » : www.meirieu.com/FORUM/bonne-ecole-bottero.pdf

d'évaluation pertinents et adaptés. Il proscriit les « moyennes de moyennes » et dénonce les effets particulièrement pervers de la compensation. Il suggère d'organiser des bilans réguliers permettant de suivre la progression des élèves, mais en se limitant à quatre ou six niveaux de maîtrise. Il propose de valider le socle commun en combinant l'évaluation de deux « projets personnels » et d'une épreuve terminale anonyme et nationale, le tout constituant le Diplôme national du Brevet... Autant de perspectives qui méritent d'être travaillées sérieusement.

Le retour du refoulé ?

Mais il n'est pas certain que la formule proposée ne se réduise pas à un habillage provisoire du système actuel. On sait comment a été dévoyée, puis abandonnée, la proposition de remplacer la note sur 20 par les lettres A, B, C, D, E. On sait les dérives du « contrôle continu », voire des « contrôles en cours de formation » qui, malgré la qualité des référentiels affichés et l'effort pour inventer des situations d'apprentissage adaptées, peinent à sortir de la logique de « l'examen permanent ». On sait le jeu subtil des annotations connotées qui, sur les bulletins et carnets de liaison, permettent de faire passer aux collègues de la classe supérieure des messages peu décodables par les parents mais qui constituent des marqueurs indélébiles, déterminants pour la carrière d'un élève. On sait le sort réservé, il y a quelques années, à l'évaluation des travaux personnels encadrés (TPE) en terminale : alors que ces derniers étaient particulièrement pris au sérieux par les élèves, ils furent supprimés car ils entachaient, aux yeux des « conservateurs », le sérieux de la formation. On sait aussi l'immense imagination institutionnelle pour combiner les résultats des évaluations-bilans avec ceux des « projets personnels » et ceux des « évaluations certificatives » en d'improbables ensembles difficiles à hiérarchiser. On sait, enfin, que, la courbe de Gauss reste particulièrement prégnante dans les esprits et que, de descriptive, elle devient vite prescriptive : il faut donc chercher un système qui ne lui permette pas de rentrer par la fenêtre dès qu'on l'a chassée par la porte !

C'est pourquoi, en réalité, la seule véritable formule lisible et cohérente, parfaitement saisissable par les élèves comme par les parents, exigeante sur les contenus et autorisant inventivité et souplesse sur les méthodes est celle que Célestin Freinet avait empruntée au scoutisme : la formule des brevets. Ainsi, Célestin Freinet, dès les années 1930, avait-il mis en place un système de brevets individuels qui lui permettait de distinguer les apprentissages imposés à tous (les « brevets obligatoires » comme le brevet de lecture, le brevet d'écrivain, d'historien ou d'ingénieur des végétaux) de ceux qui relèvent des choix de chacun (les « brevets accessoires » comme le brevet de cueilleur de plantes médicinales ou le brevet de marionnettiste). Chaque brevet présenté par un élève était évalué et validé par une « commission des brevets » associant plusieurs enseignants, des représentants des élèves et des parents dans une séance au caractère volontairement solennel. D'ailleurs, pour Freinet, la combinaison de brevets devait, à terme, se substituer aux examens, et cela à tous les niveaux de l'enseignement.

Et qu'est-ce qui empêcherait, effectivement, de considérer que chaque cycle doit être validé par un ensemble de brevets et que le baccalauréat ou les diplômes universitaires soient construits sur le même modèle ? Si l'on se dégage du caractère un peu « exotique » de la proposition de Freinet et qu'on l'outilise sérieusement, la scolarité pourrait devenir un véritable parcours de formation permettant la passation d'« unités de valeurs », non compensables entre elles, préparées dans des classes hétérogènes et des « groupes de besoin », sans redoublements inutiles et avec un accompagnement pédagogique garantissant une exigence intellectuelle et culturelle maximale. Ce serait là, d'ailleurs, le prolongement logique de la « pédagogie du chef-d'œuvre » que j'ai déjà plusieurs fois évoquée ici.

On pourrait, d'ailleurs, à cet égard, revisiter les propositions particulièrement fécondes formulées par les chercheurs Go Nunziati, Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial, dans les années 1985, sur « l'évaluation formatrice » : en identifiant avec les élèves les critères de réussite de la tâche, on leur fournit une

« carte d'étude » qui leur permet de s'orienter dans leur travail et d'effectuer les apprentissages nécessaires à la réussite de leur projet. On combine ainsi la mobilisation sur un enjeu complexe, l'appropriation du niveau d'exigence de la tâche dans ses différentes composantes, l'identification des indicateurs de ce niveau et la mise en œuvre d'apprentissages spécifiques mais contextualisés¹⁵. Qui peut dire alors que nous sommes là dans un crypto-gauchisme libertaire ? Nous sommes, en réalité, au cœur de ce que nous apprennent les recherches les plus précises sur l'apprentissage et l'organisation du travail intellectuel.

Quel avenir pour la notation ?

Mais ne rêvons-nous pas ? Ne surestimons-nous pas l'importance de l'évaluation pour faire évoluer les pratiques pédagogiques et améliorer l'efficacité du système ? Ne sous-estimons-nous pas, symétriquement, les résistances d'une opinion publique au sein de laquelle chacun cherche à obtenir des informations sur la position de ses enfants dans le processus de sélection plutôt que de contribuer à faire évoluer toute la jeunesse vers plus de culture et de citoyenneté ?

Il y a, je crois, une bonne raison d'espérer et une vraie raison de s'inquiéter.

Une bonne raison d'espérer... Regardons ce qui s'est passé en Éducation physique et sportive : c'est la transformation des pratiques d'évaluation, accompagnée d'une recherche poussée en didactique et d'une formation des maîtres de qualité, qui a permis de passer du « paradigme sportif », fondé sur la mesure de performances brutes hiérarchisées, à un paradigme de « maîtrise des conduites motrices » qui permet à toutes et à tous de progresser et de construire des compétences physiques associant le plaisir de l'effort réussi, l'accès à la santé et la culture

15. Voir, en particulier, le précieux texte de Go Nunziati de 1988, paru dans *Les Cahiers pédagogiques* et qu'on trouve sous ce lien : (le lien ne fonctionne pas, merci de vérifier l'adresse url) http://web.actoulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf

du collectif. Pourquoi ce qui s'est passé là ne pourrait-il pas se passer dans les autres disciplines ? Mais il faudrait bien sûr, pour cela, une impulsion forte en matière de recherche pédagogique et didactique ainsi qu'un développement significatif de la formation initiale et continue dans ce domaine. L'enjeu est suffisamment important pour mériter qu'on s'engage délibérément sur ce chemin.

Une vraie raison de s'inquiéter. En 2006, le Canton de Genève a vécu un débat passionné sur la question des notes. Une réforme préparée très sérieusement par des universitaires compétents, soutenue par les autorités cantonales et le ministre de l'Éducation, et qui supprimait les notes, a été balayée massivement par une votation populaire lancée par un groupe d'activistes « conservateurs »¹⁶. Malheureusement ou heureusement – c'est un autre débat ! –, nous n'avons pas, en France, la possibilité d'organiser ce type de votation. Mais l'événement genevois doit être regardé de très près : les arguments pédagogiques des réformateurs, pourtant très solides, n'ont pas été entendus, ou, tout au moins, ils n'ont pas convaincu. Preuve s'il en est que le débat pédagogique ne relève pas complètement de la rationalité universitaire. Et exige de s'engager résolument sur le plan politique pour participer pleinement au débat d'idées citoyen. Nous devons montrer qu'à travers la question de la notation, se profilent de vrais projets de société et que les choix à opérer ici ne peuvent relever de l'addition de stratégies individuelles légitimes, mais renvoient bien à la conception que l'on se fait du « bien commun » scolaire.

À travers la question de la notation, se profilent de vrais projets de société.

Mes amis pédagogues et mes collègues universitaires rechignent parfois à « franchir le pas » jusqu'à l'engagement politique. On peut les comprendre au regard de l'image que donnent les politiques aujourd'hui. Mais on peut se dire aussi,

16. Sur la votation du 24 septembre 2006 à Genève, voir : www.ge.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=dossier.html&id=40

justement, qu'il est temps de changer cette image et que si personne ne s'y met, « on n'est pas sorti de l'auberge ! ». Alors, faisons de cette vraie raison de s'inquiéter une bonne raison de s'engager... et d'espérer.

9

Articuler finalisation et formalisation

On a beaucoup reproché à la ministre de l'Éducation nationale d'avoir affirmé que les élèves – ou, du moins, certains d'entre eux – s'ennuyaient en classe. L'histoire se répète ou, du moins, bégaye : c'est aussi pour avoir utilisé ce mot d'« ennui » que l'équipe chargée de la consultation sur les lycées en 1998 s'était fait épingler et avait subi les foudres de celles et ceux qui entendent lutter contre la démagogie scolaire, refusent de s'en remettre aux « caprices des élèves » et prônent l'exigence intellectuelle contre la manipulation et la séduction qui feraient de l'École républicaine une nouvelle forme d'agence de publicité ou de tourisme.

On peut comprendre l'inquiétude qui se manifeste là et même partager vigoureusement la conviction que l'École doit résister au « capitalisme pulsionnel », à l'immédiateté compulsive, à la régression dans l'infantile et au syndrome de la toute-puissance. Mais il me semble qu'on ne doit pas, pour autant, traiter le phénomène de l'ennui à l'école par l'ignorance ou le mépris. Nous avons besoin d'une réflexion approfondie sur cette question qui permette, sans céder aux sirènes de la démagogie, de mobiliser les élèves fortement sur les savoirs qui leur sont proposés.

Nous en avons besoin car, pour beaucoup d'enfants, le travail scolaire, et, plus généralement, tout ce qui touche à l'exercice de la pensée, renvoie à une souffrance, tandis qu'ils sont massivement invités à chercher leurs satisfactions dans les plaisirs du corps, plus ou moins stimulés par divers produits, environnements ou prothèses. Or, comment enseigner à qui, d'emblée, associe l'apprentissage à l'ennui, n'y voyant qu'une épreuve fastidieuse imposée par des

adultes, sans qu'ils ne puissent en espérer la moindre satisfaction à terme ? Comment espérer faire accéder à des savoirs émancipateurs l'élève qui n'y voit qu'un assujettissement à la volonté du maître ? Comment éviter qu'il ait la tentation d'aller « se réaliser » ailleurs ?

L'ennui à l'école : une vieille histoire

Consultons à nouveau le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié sous la direction de Ferdinand Buisson à la grande époque de la fondation de l'École républicaine¹, on trouve, dans l'article « Ennui » de Félix Pécaut, quelques lignes étonnantes de la part d'un inspecteur général de l'Instruction publique : « *Qui n'a été frappé, en pénétrant dans la cour d'un de nos grands établissements d'enseignement secondaire, de la mine maussade, éteinte, ennuyée, d'un grand nombre de jeunes garçons ? Qui ne les a vus, dans la classe, subir les leçons comme une corvée monotone, sans que leur visage s'animât, sans que le moindre tressaillement vînt annoncer que le cœur prenne part à l'effort de l'intelligence ? Qui ne sait que, l'éducation terminée, un trop grand nombre d'entre eux se hâte d'oublier une époque de leur vie qui, par leur faute ou par celle de leur maître, ne leur apparaît que comme un temps de labeur ingrat et ennuyeux ?* »

L'ennui n'est donc nullement un phénomène nouveau dans l'institution scolaire, mais ce qui, de toute évidence, a changé, ce sont ses manifestations. Nous assistons, en effet, aujourd'hui au passage d'un ennui contenu dans les limites de la convenance scolaire, à un ennui qui s'étale ostensiblement avec une arrogance insupportable, interroge la légitimité même des enseignants et menace parfois l'équilibre de l'institution... Mais, en fait, c'est moins la réalité du phénomène qui pose problème aux enseignants, aujourd'hui, que les comportements qui lui sont associés et qui sont vécus comme beaucoup plus agressifs de la part de ceux qui sont chargés d'enseigner dans l'institution

1. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dirigé par Ferdinand Buisson, Paris, Robert Laffont, collection « Bouquins », 2017 (nouvelle édition à paraître).

scolaire. Disons-le crûment : les élèves qui savent s'ennuyer poliment n'ont, aujourd'hui, aucun problème avec l'école. Le problème, ce sont les autres !

En d'autres termes, la convenance scolaire est devenue, pour un grand nombre d'élèves, une « langue étrangère ». Face à ce constat, trois possibilités se présentent spontanément : enseigner en « langue étrangère », par exemple en verlan, au risque évident d'une surenchère de démagogie ; enseigner à tous la « langue maternelle scolaire » au risque d'une perte de temps infinie et de conflits culturels dans lesquels les enseignants peuvent s'épuiser ; réserver les bénéfices de l'enseignement à ceux qui maîtrisent la « langue maternelle scolaire », avant même d'arriver à l'école, au risque d'exclure de l'accès aux savoirs scolaires le plus grand nombre des enfants et adolescents.

La convenance scolaire est devenue, pour un grand nombre d'élèves, une « langue étrangère ».

L'enseignement entre « le plaisir de la rencontre » et « les contraintes de l'organisation »

Ces trois formules mènent à des impasses. Aussi, plutôt que de chercher désespérément à refonder l'obligation scolaire sur la convenance scolaire, il vaut sans doute mieux essayer de repenser l'institution scolaire à partir du pari que le projet d'apprendre peut encore, aujourd'hui, s'engrener, dans l'École, sur le projet d'enseigner.

Mais il me semble que, si les choses sont compliquées, c'est que, pour un enseignant, le déni de l'ennui dans sa propre histoire scolaire est sans doute nécessaire comme moyen de réassurance personnelle. C'est peut-être même un moyen de résister à la fragilisation inévitable que produirait une trop grande lucidité sur le caractère dérisoire et insupportable de certaines situations pédagogiques. Enseigner exige, sans aucun doute, au risque d'un découragement permanent, une certaine forme de cécité sur la réalité de ce qui se passe dans sa classe.

D'autant plus que la nostalgie et l'exaltation de son propre rapport au savoir dans sa propre histoire scolaire sont, sans doute, pour beaucoup de professeurs, génératrices de dynamisme pédagogique. Comme je l'ai expliqué dans ma *Lettre à un jeune professeur*², tout professeur idéalise la scène primitive où il a découvert, dans le bonheur d'une rencontre fondatrice, les savoirs qui nourrissent son engagement professionnel. Souvenons-nous le début du *Phèdre* de Platon : cette rencontre extraordinaire où le maître et l'élève vont se baigner dans la rivière et devisent tranquillement. Les pieds dans l'Ilissos, ils savourent ensemble le plaisir d'apprendre...

Mais le monde grec lui-même, dès lors qu'il a dû instituer l'enseignement, ne l'a pas organisé autour de l'Ilissos : de toute évidence, il n'y aurait pas eu assez de place ! Il l'a organisé au gymnase, ce champ de manœuvres où l'élève se formait pour la guerre sous le coup d'une obligation de résultat qu'on peut résumer par ce choix terrible : « Tuer ou être tué. » Ainsi, entre la scène archétypale, où le maître et l'élève devisaient tranquillement ensemble les pieds dans l'Ilissos, et le gymnase où, de façon

indiscutablement utilitariste, se transmettent des savoirs sociaux exigibles, il y a un écart probablement constitutif de ce qui fait la difficulté d'enseigner aujourd'hui. L'exigible n'est pas toujours désirable et le désirable n'est pas toujours possible. Les savoirs qui font advenir l'humain dans l'homme relèvent de rencontres qui ne sont pas toujours facilement compatibles avec les contraintes d'une quelconque organisation scolaire.

Ainsi, parce qu'il n'est que « médiateur » entre le savoir et l'élève, le maître a la responsabilité essentielle de créer des liens entre le concret immédiat et les images qui permettent de se le représenter, entre l'univers chaotique de « la vie » et les modèles symboliques

Les savoirs qui font advenir l'humain dans l'homme relèvent de rencontres qui ne sont pas toujours facilement compatibles avec les contraintes d'une quelconque organisation scolaire.

2. *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF éditeur, 2016 (dernière édition).

grâce auxquels il devient intelligible, entre l'expérience intime de chacun et la culture dans son projet d'universalité.

À partir de là, et de façon bien trop schématique, on pourrait identifier deux grands courants pédagogiques qui ont tenté de résoudre le problème de l'apprentissage et que je nomme ici, pour simplifier les choses, la « pédagogie de l'intérêt » et la « pédagogie de l'exercice ».

Éviter l'ennui en pratiquant « la pédagogie de l'intérêt » ?

La « pédagogie de l'intérêt » apparaît de manière formalisée et systématique, en 1889 à Abbostholme, en Angleterre, avec le pasteur Cecil Reddie. Dans l'école qu'il fonde, on supprime tous les enseignements : les enfants font des mathématiques en dessinant le cadastre et tenant la comptabilité ; ils apprennent la biologie en s'occupant du jardin potager et travaillent sur la littérature en montant des pièces de théâtre pour les habitants du village. Ils sont donc censés découvrir l'ensemble des savoirs à travers une activité qui les mobilise et dont ils ne se détournent que pour effectuer les apprentissages nécessaires à sa réalisation... Ce mouvement s'est développé en France avec Eugène Demolins et la fondation de l'école des Roches, avant de donner naissance, au début du ^{XX}^e siècle à ce que l'on nommera « l'Éducation nouvelle ». Il s'est traduit concrètement par la promotion des « méthodes actives » qui n'ont cessé de se revendiquer de la formule empruntée à John Dewey – mais qui en appauvrit considérablement la pensée : « *Learning by doing*³. »

Or, si l'on étudie de près l'histoire de la « pédagogie de l'intérêt », nous observons sa difficulté consubstantielle à se dégager d'une « logique de production » : progressivement, l'accent mis sur « l'intérêt » devient obsession de l'activité et, parfois même, systématisation du bricolage. L'activité, pour favoriser la

3. Sur cette histoire, voir mon ouvrage *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013.

finalisation et la coopération, devient exclusivement une activité collective : construction de maquettes, de panneaux, de journaux scolaires... À ce moment-là, la réussite immédiate et matérielle surdétermine le fonctionnement du groupe, produisant la division du travail et l'exclusion de ceux et celles qui ne disposent pas déjà d'une compétence. Enfin, si l'on parvient quand même à interrompre l'attraction de la tâche pour prendre le temps nécessaire à des apprentissages formalisés, on observe une vraie difficulté – en particulier pour les élèves qui ne disposent pas déjà d'acquis solides – à s'approprier des modèles cognitifs dégagés de l'empirie et transférables à d'autres situations. En réalité, et comme certains « pères » de l'Éducation nouvelle n'hésitaient pas à le revendiquer, ainsi pratiquée, la « pédagogie de l'intérêt » développe les capacités déjà existantes des meilleurs élèves appelées à devenir les « futurs « chefs », sans guère bénéficier à ceux et celles qui sont – et seront – cantonnés dans les rôles subalternes.

Ainsi, si la « pédagogie de l'intérêt » évite l'ennui, c'est, parfois, au prix d'une surenchère de séduction qui, comme le montre le mouvement de l'Éducation nouvelle lui-même, risque en permanence d'assujettir l'élève à son émancipateur. Ce dernier récupère, en effet, aisément en fascination ce qu'il a abandonné en contrainte.

Lutter contre l'ennui en mobilisant l'attention de l'enfant par une « pédagogie de l'exercice »

Face à cette « pédagogie de l'intérêt », s'est développée ce qu'on pourrait nommer une « pédagogie de l'exercice ». On trouve même quelque chose qui ressemble à cette dernière chez des pédagogues qu'on rattache pourtant, d'une manière ou d'une autre, à l'Éducation nouvelle. Ainsi, Pestalozzi, auquel se réfèrent en permanence les tenants des « méthodes actives »,

explique-t-il, dans la *Lettre de Stans*⁴, en 1799, qu'il ne faut pas hésiter à demander à des élèves difficiles de regarder un doigt pendant dix minutes et de se concentrer dessus, afin qu'ils apprennent à fixer et soutenir leur attention. On trouverait aussi facilement un éloge de la « pédagogie de l'exercice » chez Maria Montessori, quand elle parle de « l'esprit absorbant » des enfants et affirme que le drame de l'éducation scolaire est de distraire les petits élèves en leur imposant des gesticulations inutiles quand il faudrait, tout au contraire, s'appuyer sur leur immense capacité de concentration pour leur permettre de progresser en effectuant des exercices de plus en plus complexes⁵.

Mais c'est sans aucun doute Alain – souvent identifié, à tort, comme un adversaire des pédagogues – qui a le mieux formalisé ce qu'on peut entendre par « pédagogie de l'exercice ». Pour lui, l'enfant se forme dans l'apprentissage de la concentration, de la maîtrise de soi qu'impose l'exercice dans son ingratitude apparente elle-même... et c'est cela qui permet de découvrir le plaisir de l'activité intellectuelle, seule véritable antidote contre l'ennui : « *Il faut que l'enfant se sente grandir lorsqu'il passe du jeu au travail. Ce beau passage, loin de le rendre insensible, je le voudrais marqué et solennel. L'enfant vous sera reconnaissant de l'avoir forcé et vous méprisera de l'avoir flatté [...]. Le travail a des exigences étonnantes, et que l'on ne comprend jamais assez. Il ne souffre point que l'esprit considère les fins lointaines ; il veut toute l'attention. Le faucheur ne regarde pas au bout du champ. Et tout cet ennui, là autour, et ce vide sans profondeur, sont comme une leçon bien parlanté*⁶. »

Pour Alain, l'apprentissage scolaire est d'abord l'apprentissage de la densité du geste. Cela requiert, dit-il, une « action dénudée », que « le travail montre son froid visage, insensible à la peine et même au plaisir ». Cela nécessite « de répéter et de faire répéter, de corriger et de faire corriger », « d'essayer, faire,

4. Voir la *Lettre de Stans* de Pestalozzi, dans la traduction de Michel Soëtard, présentée et commentée sur mon site : www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf.

5. Maria Montessori, *L'Esprit absorbant de l'enfant*, Paris, DDB, 2003.

6. Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, collection « Quadrige », 1986.

refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit... » et, au bout du compte, cela impose une « simplicité monastique » et une « patience d'atelier⁷ ».

Ainsi, dans l'atelier, l'enfant apprend-il à manipuler physiquement et mentalement des objets pour se former à penser. Et la pensée, ici, parvient à trouver sa jouissance dans le rapport maîtrisé d'une intentionnalité qui s'éprouve grâce à l'exigence des consignes du maître, à sa fermeté pédagogique qui entraîne l'esprit et forge la volonté.

Mais une telle pédagogie, aussi séduisante soit-elle et dont les anciens bons élèves que nous avons été se souviennent avoir fait l'expérience, ne garantit guère plus que la « pédagogie de l'intérêt » l'accès systématique au savoir, au plaisir d'apprendre et à la joie de comprendre pour tous les élèves. Et même, de toute évidence, elle est susceptible d'exclure celles et ceux qui n'ont jamais entrevu, dans leur histoire personnelle, les perspectives fabuleuses qu'elle offre : quand, chez un enfant, toute activité intellectuelle est corrélée à l'échec, voire à la souffrance, quand nul, dans son entourage, n'a pu prendre le contre-pied de la machinerie médiatique qui exalte le plaisir du corps et méprise l'effort de l'esprit, il ne peut la vivre que comme génératrice d'ennui *a priori*, et refuser même d'en faire l'expérience.

De plus, comme l'avaient justement noté les pédagogues de l'Éducation nouvelle, l'exercice, déconnecté de toute possibilité de lui donner du sens, peut être vécu, par certains élèves, comme une simple soumission. Pour d'autres, l'obsession de la perfection formelle interdit toute ouverture vers de nouveaux savoirs et phagocyte toute possibilité de transférer ce qu'ils apprennent là dans d'autres situations et contextes.

7. *Idem*.

Articuler « pédagogie de l'intérêt » et « pédagogie de l'exercice »

Ainsi, voit-on toute l'importance qu'il y a à articuler une « pédagogie de l'intérêt », mobilisatrice, et une « pédagogie de l'exercice », formalisatrice. L'apprentissage requiert, en effet, tout à la fois, l'exploration et la formalisation. Sans la première, il est vide de sens ; sans la seconde, il est incapable de parvenir à des savoirs stabilisés, investis par des sujets capables de les maîtriser mentalement et durablement. Sans la première, il exclut les élèves qui ignorent le statut même des savoirs scolaires et sont convaincus qu'il ne s'agit que d'« utilités scolaires » inventées par une institution pour sélectionner des élites ; sans la seconde, il exclut les élèves qui ignorent ce que « penser » veut dire et croient que les savoirs humains ne sont que des réponses empiriques et conjoncturelles à des problèmes concrets.

L'apprentissage
requiert tout à la fois,
l'exploration et la
formalisation.

On comprend particulièrement bien comment fonctionne cette dialectique si l'on s'intéresse à l'apprentissage absolument déterminant, tant pour la construction de la personnalité, la réussite scolaire que la formation citoyenne, de l'écriture. Qui peut nier, en effet, que la question de l'écrit constitue le nœud de bien des difficultés des élèves, tout particulièrement des garçons qui n'y voient que l'imposition de normes artificielles et sans intérêt, s'opposant frontalement à leurs envies du moment et suscitant même, dans certains cas, leur volonté immédiate de les transgresser ? Pour eux, l'École et sa « manie de l'écriture » est totalement étrangère à leur univers, ils ne peuvent que la récuser. Dans ces conditions, on l'a vu, il faut absolument redonner à l'écrit sa valeur émancipatrice anthropologique : écrire, c'est laisser une trace du présent et s'émanciper de l'immédiété ; écrire, c'est y voir plus clair en soi, se donner une chance de mieux convaincre ; écrire, c'est finalement une manière de lutter contre la mort, les petites morts, quotidiennes, de l'oubli, et la grande mort, un jour, qui nous anéantira à jamais... Tout cela peut être découvert en classe par des situations de finalisation et

tous les pédagogues, de Korczak à Freinet, nous ont donné des clés pour les construire : de la liste de tâches à la petite annonce, de la lettre à l'affiche, du récit au journal, de la découverte de la poésie à celle des grandes œuvres de la mythologie, etc.

Mais, pour autant, ces situations n'exonèrent aucun pédagogue du travail de formalisation qui doit étroitement s'y articuler : en effet, la découverte des satisfactions et des promesses de l'entrée dans l'écrit peut vite se heurter à l'échec si « le pouvoir d'écrire » n'est pas instrumenté. La liberté offerte est alors une « liberté du vide » ! Il faut donc s'efforcer à l'exercice, mais un exercice finalisé ; comme, symétriquement, on s'efforcera de placer l'élève dans des situations de découverte en saisissant toutes les occasions de lui montrer en quoi les contraintes qui régissent ce qu'il découvre ont permis son élaboration. Comprendre la genèse et comprendre la structure, accéder à l'une par l'autre et vice-versa : voilà sans doute un bon moyen de lutter contre toutes les formes d'exclusion.

Comprendre
la genèse et
comprendre
la structure, accéder
à l'une par l'autre
et vice-versa.

Cette brève analyse – qui mériterait, bien sûr, beaucoup de compléments et d'exemples – nous montre néanmoins à quel point il est vain de « s'écharper » sur la question de l'ennui à l'école. L'ennui est bien là, il agace les enseignants et c'est bien compréhensible au regard de leur histoire personnelle. Mais c'est un signe et n'importe quel adulte qui se souvient honnêtement de sa propre scolarité ne peut le nier, un signe qui rappelle au professeur que son magistère ne relève pas de la pensée magique, mais nécessite un peu de pédagogie.

Pas question, pour autant, de s'engager dans une surenchère de séductions en développant un activisme qui occupe artificiellement les élèves. Pas question, non plus et symétriquement, sous prétexte de ne point basculer dans la démagogie, de se rabattre sur un formalisme scolaire qui, en accroissant l'ennui, peut nous donner l'illusion de la rigueur. La réflexion pédagogique nous ouvre le chemin : articuler finalisation et formalisation sans rien

renier de l'intérêt et de la complémentarité des deux démarches. Permettre ainsi, à chaque élève, d'accéder, tout à la fois, au sens des savoirs et à leur appropriation raisonnée.

Et n'est-ce pas là, d'ailleurs, la meilleure manière d'introduire nos enfants dans le monde ? Engager l'action et apprendre à la suspendre. S'appuyer sur le comprendre pour nourrir son engagement : dialectique qui sauve, peut-être, de tous les enfermements.

10

Instaurer une véritable autorité

*J*nvité avec François Miquet-Marty, directeur de Viavoice, en novembre 2015, par le quotidien Libération, dans le cadre de son forum « Libertés chéries », nous devons débattre de la question « L'autorité est-elle dépassée ? ». François Miquet-Marty, en bon connaisseur de la réalité sociologique française, a souligné que les Français étaient, aujourd'hui, en demande d'autorité sur un plan général – dans la famille, l'école, la ville, la politique – en même temps qu'ils vivaient de plus en plus mal l'autorité des lois et des règles. Se construit ainsi, à l'ère de l'individualisme triomphant, une ambivalence fondamentale à l'égard de ce que l'on nomme, de manière trop globale et facile, « l'autorité de l'État » : nous voulons qu'elle nous protège toujours plus, tout en refusant qu'elle empiète sur nos libertés. Nous plébiscitons les normes qui nous permettent de nous défendre et de judiciariser toutes les situations à notre profit, en même temps que nous protestons contre leur caractère tatillon et contraignant. Nous voulons une autorité forte, mais nous voulons tout décider nous-mêmes !

Je ne prétends pas, bien sûr, résoudre ici cet épineux problème de philosophie politique, ni donner des réponses immédiatement applicables pour résoudre ce dilemme, mais je voudrais, souligner qu'en éducation nous sommes, tout à la fois, face à des problèmes philosophiquement différents – puisque l'enfant ou l'élève ne sont pas encore des citoyens et qu'il convient donc de les éduquer en exerçant notre autorité sur eux – et sociologiquement identiques – puisque ce même enfant ou ce même élève vivent entre le désir d'une autorité qui les exonère de « penser par eux-mêmes » et l'aspiration à une transgression de toute autorité afin de pouvoir satisfaire les pulsions de l'instant. Difficile problème pour l'éduca-

teur qui, précisément, doit exercer son autorité pour que l'enfant sursoie à la pulsion de l'instant... afin d'apprendre progressivement à penser par lui-même.

L'autorité politique n'est pas l'autorité éducative

On doit à Hannah Arendt d'avoir insisté, dans *La Crise de la culture*, sur la différence radicale entre l'autorité qui s'exerce en éducation – qu'elle définit comme un espace-temps « prépolitique » – de l'autorité qui s'exerce dans la Cité démocratique, entre adultes qui se reconnaissent réciproquement comme citoyens¹. En effet, puisque l'enfant vient au monde infiniment démuné et que, contrairement à l'abeille, il ne porte pas son régime politique dans son patrimoine génétique, il doit impérativement être éduqué. Nous avons, envers lui, un impérieux devoir d'antécédence : nous devons, tout à la fois, le protéger du monde qui le menace et lui transmettre le monde dont il doit s'approprier la culture pour s'y intégrer et contribuer à le renouveler. Nous ne pouvons, au prétexte de respecter sa « liberté », lui laisser choisir sa langue, ses manières de table et les disciplines qu'il doit apprendre pour se former : car, s'il pouvait effectuer ces choix lui-même, c'est qu'il serait déjà éduqué ! À nous donc d'assumer ce que nous devons lui transmettre et lui enseigner : salutaire opération, d'ailleurs, qui nous impose d'identifier les fondamentaux, dans un passé qui est aujourd'hui pluriel, et donc inévitablement vécu comme cacophonique. Mais à nous aussi, bien sûr, de le former à s'émanciper de ce que nous lui avons transmis en lui permettant d'en comprendre le sens et d'exercer progressivement son jugement.

Mais si une telle autorité éducative ne peut guère être contestée, elle ne peut nullement s'exercer de la même manière sur les adultes. L'adulte, en tant qu'il est reconnu comme citoyen, doit participer de la décision sur son propre « bien », et cela en s'inscrivant dans la délibération collective sur le « bien commun » :

1. Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, collection « Folio essais », 1989.

nul n'a la légitimité pour décider de son bien à sa place. Et quiconque prétendrait le faire serait un tyran, infantilisant les adultes pour exercer, non une autorité, mais un pouvoir absolu. C'est ainsi que les dictatures prennent les adultes pour des enfants, organisent et contrôlent leur régression infantile – par la peur, la démagogie ou la manipulation – afin d'asseoir leur domination. C'est pourquoi, comme le dit Hannah Arendt, on n'a pas le droit d'« éduquer les adultes » : certes, les adultes se forment et continuent d'apprendre tout au long de leur vie, mais ils choisissent eux-mêmes leurs apprentissages, comme ils décident collectivement du sort de la Cité.

Craignons donc, plus que tout, la « demande d'autorité » qui émerge massivement aujourd'hui. Méfions-nous qu'elle ne soit pas synonyme de démission démocratique et d'appel à un quelconque grand timonier qui nous exonérerait de prendre nos responsabilités, en nous offrant généreusement sa protection avec le sentiment – que nous prenons parfois pour de la liberté – de pouvoir nous agiter dans notre bocal.

Il n'y a pas de crise de l'autorité aujourd'hui

Cela dit, regardons bien ce qui se passe sous nos yeux et demandons-nous si l'autorité – sous des formes plus ou moins tyranniques – a reculé. Certes, l'autorité du *pater familias* s'est érodée (quoiqu'il faudrait y regarder de plus près !), l'autorité de l'enseignant est plus difficile à exercer (même si certains d'entre eux continuent à n'avoir aucun problème dans ce domaine, y compris avec les publics les plus « difficiles »), l'autorité de la police et de la justice est moins reconnue (bien que nous n'hésitions pas à faire appel à elle de plus en plus souvent !) Mais, en réalité, le recul – réel ou fantasmé – de l'autorité cache plutôt un changement des détenteurs de cette dernière.

Le recul – réel ou fantasmé – de l'autorité cache plutôt un changement des détenteurs de cette dernière.

Une société où la sortie d'un jeu vidéo met autant de gens dans la rue (non pour manifester, mais pour faire la queue et acheter ce jeu dans les boutiques spécialisées), une société où les enfants et les adolescents s'assujettissent à une publicité aujourd'hui plus liberticide que toutes les règles du monde, une société où de jeunes adultes s'enrôlent, en sacrifiant tout, au service de causes mortifères, une société où quelques vedettes du show-biz dictent à des millions de leurs concitoyens ce qu'ils doivent penser... est une société où l'autorité s'exerce sur chacune et chacun de manière sans doute plus sournoise, mais tout aussi forte que dans les sociétés autoritaires traditionnelles.

Rappelons-nous que c'est Adorno qui, en s'interrogeant sur la question « À quoi éduquer après Auschwitz ? », rappelle que le fascisme et le nazisme « *sont liés à la décomposition et à la chute des anciennes autorités établies de l'Empire, à un moment où les hommes n'étaient pas encore psychologiquement prêts à se déterminer eux-mêmes. Ils ne furent pas à la hauteur de la liberté qui leur tombait du ciel.* » Ainsi basculèrent-ils dans une obéissance servile aux injonctions des bourreaux, incapables de résister à la fascination pour l'autorité qu'ils incarnaient, aspirés par une pression sociale à laquelle ils n'avaient pas les moyens de résister. Sans « éducation critique » – c'est la formule qu'emploie Adorno –, sans formation à l'autonomie – au sens kantien du terme : « *la force de réfléchir, de se déterminer soi-même, de ne pas jouer le jeu*³ » –, les humains, dit Adorno, « *se trouvent dans un constant état de manque de commandements*⁴ » et en oublient l'horreur de ce qui leur est demandé... Certes, certains développements d'Adorno ont un peu vieilli : il n'est pas certain que l'on puisse dire encore aujourd'hui, comme lui en 1966, que les individus les moins bien préparés à résister à la barbarie sont les habitants des campagnes et qu'ils devraient bénéficier d'émissions de télévision spécifiques pour les aider à se distancier de leur ruralité primaire ! Il n'est pas certain, non plus, que

2. Théodor W. Adorno, « Éduquer après Auschwitz » (1966), *Modèles Critiques*, Paris, Payot, 2003, p. 239.

3. *Ibid.*, p. 240.

4. *Idem.*

nous soyons encore sous la coupe d'une « éducation institutionnelle » qui promeut l'identification aveugle avec le groupe, le culte de la virilité et de la dureté, l'indifférence à l'égard de la souffrance, qu'on la subisse ou qu'on l'inflige. Tout au contraire, d'une certaine manière : ces « valeurs » de « l'éducation traditionnelle » ont été récupérées par « l'éducation informelle » et deviennent même la « marque de fabrique » des (faux) collectifs à caractère clanique qui gangrènent nos sociétés.

Mais voilà qui, justement, confirme, *a posteriori*, l'analyse d'Adorno : l'effondrement des formes traditionnelles de l'autorité dans un monde qui n'a pas pris la mesure de l'enjeu éducatif que constitue la formation à l'autonomie, ne peut que laisser se développer le jeu des identifications aveugles de toutes sortes – publicitaires ou religieuses –, avec leur cortège de dérives en termes d'aliénation, de renoncements à la pensée critique, d'assujettissement aux ordres des « chefs », fussent-ils vulgaires, brutaux et sadiques. Il y a eu, en quelque sorte, transfert des modalités de « l'éducation traditionnelle » à des personnes et des groupes qui n'ont ni la culture, ni les scrupules, ni les valeurs vaguement humanistes que portaient, jadis, les détenteurs de cette « autorité traditionnelle ». Tant et si bien que les nouveaux gourous en ont récupéré la séduction et la force et que nos propres institutions éducatives et sociales en sont aujourd'hui privées, incapables qu'elles sont de faire véritablement valoir les valeurs d'autonomie, de pensée critique et d'accès démocratique à la culture qu'elles proclament par ailleurs la main sur le cœur.

Cela explique, au moins partiellement, pourquoi des enfants, des adolescents et des adultes délaissent ou contestent les formes instituées de l'autorité d'aujourd'hui et s'aliènent à des formes infiniment plus dangereuses que celles-ci. Parce que ces nouvelles formes d'autorité apparaissent plus crédibles et porteuses, tout à la fois, de plus de sécurité et de satisfactions que les autorités qui se prétendent légitimes. La crise des autorités traditionnelles est donc, en réalité, une crise de la promesse. Parce que nous n'avons rien

La crise des autorités traditionnelles est donc, en réalité, une crise de la promesse.

à promettre, parce que nous ne sommes plus capables de montrer que les sacrifices d'aujourd'hui préparent les satisfactions de demain, nous pouvons nous époumoner à crier « Travaille et tu réussiras ! »... nous crions dans le désert ! Ou, plus exactement, nous ne pouvons plus être entendus par ceux qui préfèrent céder – et, dans ces conditions, on peut les comprendre – à la fascination des joueurs de flûte de tous bois.

Il y a une vraie crise de la parole tenue

Tous les parents et les éducateurs lucides vous le diront : il vaut mieux être minimaliste et obstiné plutôt que maximaliste et velléitaire ! Exiger peu, mais tenir, plutôt que prendre des « décisions de jour de l'an » et reculer en rase campagne dès que pointe la moindre difficulté.

Ainsi, quoique l'autorité éducative et l'autorité politique soient de natures radicalement différentes, leur crédibilité – essentielle – se joue, dans les deux cas, sur leur capacité à tenir parole. Or, c'est peu dire que nous sommes en situation de débâcle complète dans ce domaine. Partout, du plus haut sommet de l'État jusqu'à la cour de récréation, de la loi votée dont les décrets d'application ne sortent jamais aux promesses publicitaires les plus mensongères jamais sanctionnées, des décisions des administrations qui s'engagent à « respecter les usagers » à celles des parents qui décident, à la vue d'un mauvais bulletin de notes, de passer deux heures tous les soirs à travailler avec leurs enfants... partout, l'on promet et l'on ne tient pas ! On en rabat très vite sur nos ambitions, au nom d'un réalisme de bon aloi et « parce qu'après tout, on n'est pas des saints ! »

Partout,
l'on promet et
l'on ne tient pas !

Mais a-t-on bien mesuré les ravages de ces comportements dans une société privée, par ailleurs, de toute « espérance théologique » liée aux traditionnels grands récits religieux ou politiques ? Voit-on qu'au moment où nous aurions besoin de la perspective fédératrice d'un « bien commun » assumé collectivement, nous n'avons

à offrir que des décideurs qui pataugent dans l'empirie, avancent, reculent, se contredisent au gré des circonstances ? Comment exiger que les personnes tiennent parole dès lors que les institutions donnent un si mauvais exemple ? Comment empêcher que nos élèves ou nos concitoyens succombent à des phénomènes d'emprise particulièrement dangereux quand ceux et celles qui demandent à être obéis, au nom de « l'autorité légitime » qu'ils exercent, se sont – ou ont été – largement décrédibilisés.

Entre laxisme et autoritarisme, il ne faut pas choisir

On sait que beaucoup de celles et ceux qui réclament aujourd'hui le « retour de l'autorité » dans tous les domaines, dénoncent, pêle-mêle, mai 1968 et Françoise Dolto, les bobos libertaires et les pédagogues démissionnaires, le lâche abandon de toute exigence de la part des institutions, la paresse complice de tous les éducateurs et de toutes les autorités qui n'osent plus – c'est bien connu ! – « dire non » à quiconque. Ainsi voit-on fleurir une multitude d'ouvrages qui nous exhortent à « oser l'obéissance » et à « imposer notre autorité ».

Peu importe que, dans la réalité, les signes de « l'autorité autoritariste » n'aient jamais été aussi nombreux : conseils de discipline, violences familiales sur enfants, sanctions arbitraires, exclusions de toutes sortes, etc. Pour les tenants de la « tradition », il faut savoir dire : « Non, ça suffit ! Maintenant, c'est comme ça ! Un point c'est tout ! Silence dans les rangs ! »

Peu importe aussi que toute une tradition philosophique et pédagogique ait déjà, sur cette question, posé des jalons essentiels, fondateurs de toute véritable autorité. On l'ignore systématiquement pour cultiver la pensée magique qui flatte l'infantile, en nous et chez nos enfants... Pourtant, ce n'est pas si compliqué : l'autorité, celle qui « autorise » et fait grandir, ne consiste ni à dire systématiquement « oui », ni à dire systématiquement « non », mais à répéter inlassablement : « Non, pas tout de suite... Mais oui, peut-être ? Prenons le temps d'y réfléchir, de nourrir notre réflexion par l'échange et la culture

pour pouvoir décider plus lucidement et librement. » Là est la condition de toute éducation et de toute démocratie, car là est la condition de l'émergence de la pensée⁵.

Et, dans un monde où tout va de plus en plus vite, où nos multiples prothèses technologiques nous invitent à répondre dans l'instant et à céder à l'injonction du « tout-tout de suite », face à une accélération sans précédent de notre rythme quotidien et à l'injonction permanente d'un système publicitaire qui promeut le caprice mondialisé, il nous faut sortir, effectivement, de l'oscillation infernale entre le « Oui, je cède sur tout... » et le « Non, j'interdis tout... », entre le laxisme « pour avoir la paix » et l'autoritarisme pour avoir bonne conscience, entre l'exaltation du caprice et l'incitation à la dissimulation ou à la fraude. Question d'éducation à la démocratie mais aussi question de fonctionnement de notre démocratie.

De quelques confusions fâcheuses

On vient de le voir : l'autorité, c'est ce qui aide à grandir, ce qui ouvre des horizons et permet à l'humain de « s'augmenter ». Or, quelle surprise de voir tant de propos qui confondent l'exercice de l'autorité avec le pouvoir de sanctionner⁶ ? Ainsi, un ancien président de la République n'a-t-il pas proposé, afin de rétablir « l'autorité de l'État », de supprimer les aménagements de peine pour toute détention de plus de six mois ! Quelle étrange conception de l'autorité de l'État ! Voilà donc que l'on va devoir inscrire sur le fronton des prisons la maxime que Dante inscrivait sur la porte de l'enfer : « Oh ! Toi qui entre ici, abandonne toute espérance ! »

5. C'est, à mes yeux, Janusz Korczak qui a travaillé sur cette question du « sursis » de la manière la plus intéressante. Il en a fait, en effet, le point central de la plupart de ses dispositifs pédagogiques : les panneaux d'affichage, le tribunal des enfants, les journaux et, bien évidemment, la correspondance écrite recueillie avec la boîte aux lettres où les enfants expriment leurs doléances, leur apprennent en effet : « 1) à attendre une réponse au lieu de l'exiger sur le champ et à n'importe quel moment ; 2) à faire la part des choses : distinguer, parmi leurs vœux, leurs peines, leurs doutes, ce qui est important et ce qui ne l'est pas ; 3) à réfléchir, à motiver une action, une décision ; 4) à avoir de la volonté : il faut vouloir pour savoir. » Janusz Korczak, *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont, 1988, p. 286.

6. Voir, sur ce thème, l'ouvrage de Bruno Robbes, *L'Autorité éducative dans la classe*, Paris, ESF éditeur, 2010.

Et pourquoi cette « autorité de l'État » ne pourrait-elle pas s'exprimer par un accompagnement sérieux permettant aux prisonniers d'élaborer, plus et mieux qu'aujourd'hui, des projets de sortie permettant précisément d'aménager leur peine, et donc, tout à la fois, de les former et de les réinsérer ? Cela serait, de plus, conforme avec ce qui constitue le principe même d'une société démocratique authentiquement inclusive : *c'est la faute qui exclut et c'est la sanction qui (ré)intègre*. Principe auquel il est temps de revenir enfin, si l'on ne veut pas encourager les violences et les transgressions en laissant penser que c'est la faute qui intègre – dans la bande, le clan ou le gang – et la sanction qui exclut – jusqu'à ce que l'individu ait intégré son exclusion, la revendique et la retourne contre la société ou contre lui-même, par le djihad ou l'autodestruction.

Et n'a-t-on pas entendu, il n'y a pas si longtemps, des journalistes et des politiques nous expliquer que le Premier ministre, en utilisant l'article 49-3 de la constitution avait « fait preuve d'autorité ». Non, le Premier ministre fait preuve d'autorité quand il convainc les parlementaires..., et il exerce son pouvoir – signe de la défaillance de son autorité – quand il utilise le 49-3 ! Le choix des mots n'a rien, ici, d'innocent.

Les tenants de la pédagogie institutionnelle insistent très justement sur le fait que, dans un vrai collectif, on n'exerce toujours son autorité qu'« en tant que... » : parce qu'on assume une responsabilité au service de tous, en fonction d'une compétence que l'on a acquise et qui nous donne la légitimité de décider. Et cela tant que le collectif nous maintient sa confiance et considère que nous servons le « bien commun ».

Autant dire qu'il n'y a pas d'« autorité de nature » mais seulement des « autorités de fonction », régulées dans des collectifs qui, en éducation, sont sous la responsabilité d'un adulte, au sein d'une « institution éducative », comme ils sont, dans la vie publique, sous le contrôle démocratique des citoyens,

Il n'y a pas
d'« autorité
de nature » mais
seulement des
« autorités
de fonction ».

au sein d'un État de droit. Autant dire que la légitimité d'une autorité est intrinsèquement liée à la responsabilité confiée à celui qui l'exerce momentanément. Et qu'il nous faut nous défaire des relents théocratiques et monarchistes qui empoisonnent aujourd'hui notre vie publique !

La France encore monarchiste ?

En réalité, il me semble urgent de se poser la question : la France s'est-elle réellement débarrassée de toute vision « sacramentelle » et « royaliste » de l'autorité ? Ne voit-on pas, ici ou là, des êtres à qui l'on a « imposé les mains », à la fin de leur jeunesse ou à l'occasion d'une consultation électorale, et qui peuvent ensuite, sans aucune formation ni explication, exercer une autorité que nul n'a le droit de remettre en question ? Ne voit-on pas, enfin, les attributs du pouvoir monarchiste fasciner encore nos politiques, au point qu'ils en deviennent totalement « addicts » et finissent par croire que « le pouvoir est à eux » ? Il est temps, à mes yeux, d'en finir avec ces privilèges que ne justifient nullement des fonctions, même très importantes : palais – qu'il faudrait d'urgence transformer en musées –, voitures et avions à disposition permanente, invitations multiples à des spectacles et manifestations auxquels les salaires ou indemnités des intéressés permettraient largement – contrairement à bien d'autres – de payer l'entrée !

Qu'on me permette ici une remarque personnelle qui pourra paraître anecdotique mais qui me semble, en réalité, assez tragique tant elle témoigne du pathétique de notre vie publique. Quelles que soient les responsabilités que j'ai occupées, institutionnelles ou politiques⁷, j'ai pu observer à quel point les questions de protocole devenaient souvent plus importantes que les questions de fond. On n'imagine pas l'énergie déployée par les

7. Je fus directeur de l'Institut national de recherche pédagogique (devenu aujourd'hui l'Institut français de l'éducation), directeur de l'Institut de formation des maîtres de l'académie de Lyon, vice-président de la région Rhône-Alpes délégué à la formation tout au long de la vie et, plusieurs fois, appelé à remplir des missions « officielles ».

différents « cabinets » et « chargés de mission » pour faire apparaître leur « patron » sur une invitation, écarter le concurrent d'une réception, trafiquer les agendas et emplois du temps pour empêcher quelqu'un d'assister à une inauguration, solliciter les médias pour obtenir une couverture ou une photographie. Tout est bon, jusqu'au mensonge le plus éhonté, pour imposer son image, avec, en arrière-fond, la certitude – et c'est bien là aussi le problème – que la notoriété finit par exonérer de la compétence et de la responsabilité.

Tout cela gangrène notre vie publique et contribue à la « ruquiérisation » du débat public : l'hégémonie de l'image séductrice, de la formule qui fait mouche, du trait d'esprit qui déstabilise l'adversaire, de la réduction de l'autre à une maladresse ou à un bon mot, et, au total, la confusion entretenue entre le « divertissement de variétés » – au demeurant fort légitime – et la nécessaire discussion démocratique qui, elle, passe à la trappe. Car, n'en doutons pas, nous assistons bien à une privatisation de la politique : c'est là le règne de l'entre-soi où chacune et chacun doit se composer un rôle de circonstance avec lequel il finit par s'identifier ; c'est le monde des privilégiés, soigneusement « coachés » par qui de droit, qui se donne en spectacle au peuple médusé ; c'est le triomphe de l'immédiateté et de l'approximation. Bref, tout le contraire de l'exigence fondatrice de l'École de la République... Ce qui ne serait peut-être pas grave si ce n'était pas là que s'exhibent les « modèles » que notre société donne à ses enfants et adolescents. Décidément, en ces temps de réflexion sur la République et la « morale laïque », on pourrait, peut-être, s'interroger sérieusement sur nos profondes contradictions.

*Nous assistons
à une privatisation
de la politique :
c'est là le règne
de l'entre-soi.*

Construire du collectif

Plus un jour, depuis les attentats de 2015, sans que des voix s'élèvent, chez les politiques, les intellectuels ou dans la presse, pour dire l'importance de l'apprentissage du « vivre ensemble » à l'École. Certains ajoutent, fort justement, que l'École ne pourra, en aucun cas, reconstituer, à elle seule, le lien social si, dans le même temps, un travail de fond n'est pas engagé par l'ensemble de la société en matière de politique de la ville, de priorité d'accès à la formation continue pour celles et ceux qui sont les plus éloignés de l'emploi, de lutte contre toutes les formes de ségrégation aussi bien sur le plan territorial, social que culturel. D'autres – trop peu nombreux à mon goût – soulignent aussi que la responsabilité de l'institution scolaire elle-même est engagée et que l'injonction moralisatrice au « vivre ensemble » doit s'articuler à une politique volontariste de mixité sociale, intégrant les établissements privés et publics, limitant, par des mesures fortes en matière de dotation aux établissements et de carte scolaire, toutes les formes de regroupements claniques, subis ou voulus, qu'ils soient fondés sur la complicité culturelle ou le niveau de revenus.

Et c'est évidemment là une responsabilité essentielle pour une institution qui se veut, à la fois, publique et laïque dans un État qui n'interdit pas les communautés affinitaires mais n'a pas à les financer. La tâche est donc immense et nécessite bien, pour le coup, une « refondation » authentique de la politique éducative dans son ensemble... qui, malheureusement, tarde à venir ! Pour autant, cela ne doit pas nous empêcher – tout au contraire – de travailler inlassablement, au sein de l'École, à l'élaboration d'outils pédagogiques qui permettent, avec des élèves dont l'hétérogénéité devra être assumée comme une richesse, de construire de véritables « collectifs », capables non seulement de leur permettre de « vivre ensemble », mais aussi de « faire ensemble société ».

Du « vivre ensemble » au « faire ensemble »

Disons le clairement : on peut parfaitement « vivre ensemble » indifférents les uns aux autres, résignés à une juxtaposition subie, en n'ayant en commun que l'individualisme nécessaire pour tolérer l'autre tant qu'il ne conteste pas le principe du « chacun pour soi ». On peut très bien « vivre ensemble » sous l'emprise d'un gourou qui contient par la force d'une identification fusionnelle toute velléité d'individuation et, *a fortiori*, d'émancipation. On peut tout à fait « vivre ensemble » sous l'autorité d'un despote dont le pouvoir des menaces anesthésie toute tentative de résistance. On peut aussi « vivre ensemble » lobotomisés par la machinerie publicitaire, enrôlés dans la « société du contrôle » dont parlait Gilles Deleuze¹, les yeux rivés à des écrans qui ne nous renvoient que notre propre image, figés dans la sidération narcissique, sans jamais prendre le temps de rencontrer réellement les autres ni de se coltiner avec eux à l'élaboration d'un projet commun.

J'avais étudié, à ce sujet, il y a une quinzaine d'années, un phénomène que j'avais baptisé « l'effet jokari », du nom de ce jouet, un peu désuet, où une balle est attachée à un plot de bois par un élastique et revient donc systématiquement à celui qui l'a envoyée, avec une force proportionnelle au coup de raquette qu'elle a reçue. Je désignais ainsi les comportements claniques d'un certain nombre de jeunes, « attachés », en quelque sorte, à un groupe – qui leur offre une identité et une protection – et qui ne parviennent pas à s'en éloigner, ni pour des raisons affectives, ni pour des raisons professionnelles, ni, évidemment, pour exprimer le moindre désaccord avec la position dominante incarnée par « le chef ». Toute tentative dans ce sens est, en effet, perçue comme une incartade insupportable et immédiatement suivie d'un vigoureux rappel à l'ordre, quand ce n'est pas d'une punition sévère. Le simple fait de se déplacer seul pour se rendre dans une Mission locale, chez un possible employeur ou

1. Gilles Deleuze, « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », *L'Autre Journal*, n° 1, mai, 1990 : infokiosques.net/imprimersans2.php3?id_article=214

à un rendez-vous amoureux est vécu, dans ce cas, comme une trahison et sanctionné par l'injonction immédiate d'un surcroît d'obéissance mimétique.

Or, ce fonctionnement groupal n'a évidemment pas disparu, bien au contraire. Il est une des composantes de cette radicalisation dont tout le monde s'inquiète aujourd'hui et que chacun cherche à comprendre. Il est le corollaire de l'exclusion dont sont victimes une partie des jeunes et la conséquence de leur recherche éperdue d'une protection que les institutions de la République ne leur offrent plus. Il est une manière de fabriquer, dans des enclaves plus ou moins clandestines, un « vivre ensemble » particulièrement préoccupant. Un « vivre ensemble » qui est un vaccin efficace contre la solitude des exclus, mais un vaccin aux effets mortifères sur les valeurs fondatrices de notre République, un vaccin qui détruit lentement mais sûrement les anticorps nécessaires à toute démocratie, ceux du « *sapere aude* » : « Ose penser par toi-même ! »

C'est pourquoi il faut préférer le « faire ensemble » au « vivre ensemble » et, mieux encore, la « construction du collectif » à la juxtaposition des individus, fût-elle « pacifiée » par nos machineries technocratiques, le plus souvent, d'ailleurs, en ayant été auparavant minutieusement « passifiée » par un conditionnement psychique redoutable ! Car

un groupe humain, pour faire une place à chacun et lui permettre de se tenir debout, pour promouvoir chaque membre et lui donner les moyens de s'engager avec d'autres dans la construction d'un avenir commun, suppose bien autre chose que la « passification », même obtenue, à grands frais, par le déploiement d'un arsenal de signalements et de sanctions. Cela suppose de donner à chacune et à chacun la possibilité d'adhérer à un collectif tout en construisant librement sa propre identité.

Il faut préférer le « faire ensemble » au « vivre ensemble » et, mieux encore, la « construction du collectif » à la juxtaposition des individus, fût-elle « pacifiée » par nos machineries technocratiques.

Des collectifs qui donnent à chacun une place et un projet à tous

Que faut-il, en effet, pour faire exister un véritable collectif ? Il faut d'abord instaurer ce que Sylvain Connac nomme, en reprenant un terme utilisé par René Laffitte², la « mitoyenneté³ » : apprendre à être mitoyen, c'est apprendre, d'une part, à « ne pas nuire » à son voisin et, d'autre part, à entretenir avec lui des relations d'échange et d'entraide. Entreprise complexe dans une société où le voisin est souvent l'adversaire ou le rival. Mais entreprise essentielle si l'on veut que le tissu relationnel permette de développer la conscience de la nécessité de la coopération. C'est sur ce terreau-là que l'on pourra, grâce à des « institutions⁴ », conjuguer le droit à la ressemblance et le droit à la différence, permettre à chacune et à chacun de vivre les autres comme des semblables, tout en les respectant, par ailleurs, dans leur altérité. Et c'est ainsi que l'on pourra se donner un projet commun, en faisant en sorte que chacune et chacun ait, dans ce projet, une responsabilité qui permette au projet d'aboutir⁵.

Le projet commun n'est nullement un préalable à la définition du rôle de chacun.

Mais, attention, le projet commun n'est nullement un préalable à la définition du rôle de chacun, comme on le croit trop souvent. L'adhésion à ce projet, en effet, est même souvent problématique dès lors que chacune et chacun ne voit pas la place qu'il pourrait y avoir et la contribution qu'il ou elle pourrait y apporter. En réalité, la définition du projet et celle des rôles que peuvent endosser tous les

2. René Laffitte fut un des promoteurs de la pédagogie institutionnelle. Il faut lire, en particulier, son bel ouvrage : *Une journée dans une classe coopérative – Le désir retrouvé*, Paris, Matrice, 1998.

3. Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, 2009, p. 201.

4. J'emploie, évidemment, ce terme d'« institution » dans le sens que lui donnent les théoriciens et promoteurs de la « pédagogie institutionnelle » : voir Fernand Oury et Françoise Thébaudin, *Pédagogie institutionnelle – Mise en place et pratique des institutions dans la classe*, Paris, Éditions Matrice, 1995.

5. Je crois aussi beaucoup aux « jeux coopératifs », en particulier dans la petite enfance et à l'école maternelle et primaire : ils permettent d'expérimenter des situations où la réussite de chacun est au service de la réussite de tous. Voir, en particulier l'ouvrage collectif, *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*, Lyon, Chronique sociale, 2004.

participants entretiennent un rapport dialectique : c'est parce que chacun entrevoit comment il va s'impliquer dans le projet que ce projet prend corps sous ses yeux et qu'il peut y adhérer... Et c'est au fur et à mesure que ce projet se précise, s'inscrit dans l'espace et dans le temps, avec des perspectives concrètes et saisissables, qu'il permet à chacun de se demander comment il pourra s'y impliquer au mieux. Les personnes définissent le projet en cherchant, tout à la fois, ce qui les réunit et ce qui les spécifie. Et le projet permet aux personnes de mieux comprendre comment chacune d'entre elles peut contribuer concrètement à la construction du collectif. C'est dans l'interaction permanente entre « ce qu'on pourrait faire ensemble » et « ce que chacun veut faire », c'est dans les ajustements et redéploiements que cette interaction impose, que se construit, souvent laborieusement mais de manière féconde, un commun qui n'abolit pas les singularités.

Des collectifs qui permettent de faire l'expérience de la solidarité et de l'autorité légitime

Ainsi, dans un travail qu'il faut bien appeler pédagogique – et auquel il faudra bien, un jour ou l'autre, se décider à former les futurs enseignants – s'élabore du collectif. Du collectif qui « tient debout » parce qu'il sait où il va et qu'il fabrique de l'inclusion et non de l'exclusion. Du collectif qui configure une architecture grâce à laquelle « les êtres ne tombent pas les uns sur les autres », en des alternances d'amour et de haine, de réconciliations faciles – toujours sur le dos de boucs émissaires – et de règlements de compte internes – pour s'assurer du pouvoir sur les autres. Du collectif où l'on fait l'expérience, tout à la fois, de la solidarité et de l'autorité : solidarité nécessaire pour que ce qui s'est construit ensemble se réalise au mieux... autorité pour que chacun et chacune, dans son rôle et « en tant qu'il est responsable d'une tâche précise », puisse contribuer à ce que le projet soit mené à bien.

La véritable
autorité – celle que
nous devons
apprendre et faire
respecter aux élèves –,
c'est bien l'autorité
spécifique de toute
démocratie,
celle que l'on exerce
« en tant que... ».

Car la véritable autorité – celle que nous devons apprendre et faire respecter aux élèves –, c'est bien l'autorité spécifique de toute démocratie, celle que l'on exerce « en tant que... ». « En tant qu'il est responsable du bocal à poissons rouges, un élève de quatre ans peut avoir autorité sur ses camarades et leur interdire légitimement d'en polluer l'eau », expliquent les praticiens de la « pédagogie institutionnelle ». Et, en tant qu'il est chargé de présider une séance ou un débat, un élève de collège a autorité sur la distribution de la parole dans le groupe. Comme, en tant qu'il est chargé de la comptabilité de la micro-entreprise, un élève de lycée professionnel a autorité pour organiser la recherche des financements et vérifier l'équilibre des comptes...

On pourrait multiplier les exemples de responsabilités qui contribuent ainsi à la construction d'un collectif, de la plus banale – la responsabilité d'expliquer à un camarade quelque chose qu'il n'a pas compris – à la plus exotique – celle de composer, par exemple, la musique d'une vidéo illustrant le surgissement du plissement alpin ! Car il existe une multitude de tâches, de fonctions et de rôles qui, dans toute démarche pédagogique, permettent de faire l'apprentissage de la véritable autorité, celle qui fonde toute société solidaire : l'autorité de la responsabilité et du service rendu au collectif, l'autorité qui donne à chacune et à chacun la certitude qu'il a bien une place... et que, dans ces conditions, il n'a pas besoin de prendre toute la place – en détruisant la possibilité même du collectif – pour montrer simplement qu'il existe !

On nous demande aujourd'hui – fort justement – de lutter contre toutes les formes d'emprise et de nous mobiliser pour les valeurs de la République. Mais, on n'y parviendra pas par de simples rappels de l'autorité des enseignants. On y parviendra peut-être, en revanche, en travaillant, partout dans l'École, à la construction de collectifs où se réfléchit et se met en œuvre une

conception démocratique de l'autorité fondée sur la responsabilité assumée.

Construire du collectif « à tous les étages » de l'institution scolaire

Même si cette préconisation est un peu perdue dans un ensemble assez hétéroclite de propositions, nous trouvons dans le plan paru récemment et intitulé « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire », une mesure (la mesure 4 de l'axe 2, « Faire le choix de la prévention ») qui ouvre quelques perspectives : on nous demande, en effet, de favoriser « *l'entraide et le travail collaboratif entre élèves* » : « *Habituer les élèves à travailler en binômes ou en petits groupes, nous expliquent-on, permet de stimuler l'entraide et le soutien entre élèves tout au long de leur scolarité. Un temps d'entraide et de travail hebdomadaire sera développé afin d'encourager le soutien mutuel entre élèves. Le travail en petits groupes autour d'un projet commun sera favorisé, en particulier au collège, afin de développer l'esprit collectif.* » Chiche ! Inscrivons donc concrètement ces propositions dans tous les projets d'établissements d'ici la fin de l'année scolaire afin qu'elles soient opérationnelles partout dès la prochaine rentrée ! Nous serons nombreux à nous réjouir et à jouer le jeu !

Mais, sans doute, doit-on aller encore plus loin en considérant « la construction du collectif » comme un objectif fondateur et structurant « à tous les étages » de l'institution scolaire. L'entraide entre élèves est, effectivement, une priorité absolue : ressource pédagogique essentielle longtemps sacrifiée au mythe de la classe homogène où « tout le monde fait la même chose en même temps », elle doit revenir aujourd'hui au premier plan, dans la classe comme entre les classes. Elle doit être institutionnalisée de la maternelle à l'université, car elle est l'expression de

6. Cf. « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire », sur le site du ministère de l'Éducation nationale : www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html

la solidarité en actes, représente souvent un moyen de contourner des blocages affectifs ou cognitifs et profite, évidemment, tout autant au moniteur qu'au « monitoré ».

Et puis, dans la classe, sur des apprentissages précis, il faut aussi développer de véritables « groupes d'apprentissage » : pas simplement des mises en groupes sauvages où l'on propose aux élèves de se regrouper par trois ou quatre pour rédiger un texte ou résoudre un problème – avec la quasi-certitude que le travail ne se fera qu'au bénéfice de quelques-uns –, mais des groupes de travail où l'on s'assure de l'apport de chacun, où le mode de fonctionnement impose la mise en commun et où une évaluation rigoureuse garantit que toutes et tous se sont bien approprié les savoirs en jeu⁷.

Il faut aussi, bien évidemment, développer la « démarche de projet » telle qu'elle a été formalisée depuis l'Éducation nouvelle : avec de vrais projets mobilisateurs, des « institutions » pour les expliciter, les organiser, les mettre en œuvre et les réguler ; avec aussi – je souhaiterais que cela devienne une obsession des pédagogues ! – une attention toute particulière à la nécessaire rotation progressive des tâches pour que les plus compétents ne se voient pas attribuées systématiquement les places les plus gratifiantes, tandis que les moins mobilisés seraient progressivement marginalisés, voire exclus.

Et puis, bien sûr, il faut qu'au sein de l'école, du collège et du lycée – et même à l'université ! – nous construisions de véritables « collectifs apprenants », à taille humaine, avec des élèves encadrés par des équipes cohérentes où les enseignants travaillent ensemble, incarnent l'institution et ses exigences, de manière visible et solidaire, aux yeux des élèves et des parents, proposent des activités adaptées aux besoins qui émergent tout

7. Je me permets de renvoyer ici à mon ouvrage *Outils pour apprendre en groupe – Apprendre en groupe 2*, Lyon, Chronique sociale, 1984, nouvelle édition 2005. On trouvera aussi une présentation succincte de mon travail sur les groupes de pairs dans l'ouvrage de Jean-Luc Zimmermann, *Gérer un groupe de formation et d'enseignement*, Lyon, Chronique sociale, 2016. L'auteur complète mes analyses par les travaux de Wilfred R. Bion et d'Enrique Pichon Rivière, apports psychanalytiques dont je n'avais pas connaissance en 1984, au moment de mes propres publications sur la question.

en assurant un suivi personnel solide. Le travail effectué, dans ce sens, par les microlycées et les microcollèges est souvent remarquable et il n'y a aucune raison qu'il soit réservé aux « décrochés ». Au sein de chaque établissement, nous devrions pouvoir proposer de réunir les élèves en de telles « unités pédagogiques fonctionnelles » et briser ainsi aussi bien la juxtaposition des indifférences, la concurrence brutale entre les personnes que la clanification systématique du public scolaire.

Je ne voudrais pas terminer ce plaidoyer pour la construction de véritables collectifs dans l'institution scolaire sans évoquer l'impérieuse nécessité d'y développer des espaces de parole structurés. Il ne s'agit pas, ici, de multiplier les parodies de dynamique de groupe, ni de mettre en place des cadres formels où l'on se contente de répéter des informations administratives pour occuper le temps. Il s'agit de prendre au sérieux – enfin ! – ce qui existe déjà et que bien des enseignants ont utilisé avec succès, comme « l'heure de vie de classe » par exemple⁸. Il s'agit de mettre en place, partout où c'est possible, des temps d'échange réguliers et ritualisés, préparés en amont et permettant que le langage se dégage des interjections brutales comme des monologues qui n'en finissent pas et dissolvent tout message. Il s'agit que chacun et chacune puisse, dans un cadre sécurisé, développer une argumentation portée par une intention. Il s'agit de rendre le pouvoir à la parole contre l'hégémonie de la violence, de permettre de surseoir à l'acte pour élaborer une formulation entendable par l'autre, de laisser l'inquiétude habiter le propos, pour que, nul, ici, n'ait jamais le dernier mot, celui qui « achève » l'autre en même temps que la conversation.

Il s'agit de rendre le pouvoir à la parole contre l'hégémonie de la violence.

Il faut, pour cela, que l'adulte assume son rôle de figure tutélaire. Il est là pour garantir que nul n'est menacé et que chacun peut tâtonner sans risquer d'être moqué ou humilié. Il est là

8. Voir Arnaud Dubois, Olivier Jospin, Bruno Robbes, « Pour une véritable éducation sociale et citoyenne : renforcer et développer l'usage des heures de vie de classe » : www.meirieu.com/ECHANGES/heure_vie_de_classe.pdf

pour porter et exprimer l'exigence de précision, de justesse et de vérité. Il est là parce qu'il sait « ce que parler veut dire » et qu'il incarne cette fermeté linguistique qui fait de lui une personne sur qui l'on peut s'adosser pour s'élever, s'appuyer pour comprendre et grandir.

Que l'École soit un lieu où la parole se dégage de l'insignifiance et se nourrisse de la culture. Qu'elle soit l'occasion d'expérimenter la solidarité en actes comme exigence réciproque plutôt que comme complicité facile, voilà qui n'est pas une mince affaire ! Voilà qui est essentiel pour inscrire l'Éducation nationale dans un projet plus global de (re)construction de collectifs authentiques et former des citoyens capables de s'associer et de dialoguer dans l'espace démocratique. Pas seulement pour « vivre ensemble », mais pour « faire ensemble société », une société plus fraternelle.

12

Former à la responsabilité

Dans un entretien accordé à France Inter le 10 avril 2015 au matin pour assurer la promotion de son nouvel ouvrage Malaise dans l'inculture (éditions Grasset), Philippe Val, au parcours médiatique et politique tumultueux, s'en est pris longuement à la sociologie. Malgré quelques réserves a posteriori suggérées par le présentateur Patrick Cohen, il a stigmatisé les sociologues qu'il considère comme l'incarnation par excellence du « politiquement correct » : en effet, ces derniers, embourbés dans une conception « bourdivine » – ou « bourdieusarde » ? – de la société, contribueraient très largement à déresponsabiliser les individus, à saper toute forme d'autorité en présentant systématiquement les coupables comme des victimes et auraient entraîné « la gauche » vers un laxisme généralisé dont nous paierions aujourd'hui les conséquences au prix fort.

Je suis de plus en plus surpris, pour ma part, de voir se développer, chez de nombreux intellectuels, la dénonciation de ce soi-disant « politiquement correct » en brandissant l'étendard de la minorité muselée. Certes, le procédé est habile... mais ne voient-ils pas qu'aujourd'hui le « politiquement correct », c'est eux ? C'est eux qui incarnent le mieux – et de très loin – le discours dominant sur le laxisme de la gauche molle, la nécessité de (re)venir à une conception « pure et dure » de la laïcité républicaine, de combattre le « nivellement par le bas » et de réhabiliter la « lutte des places » au nom du « mérite » et de l'élitisme... Pour autant – et parce qu'il ne faut pas se laisser impressionner par ceux qui parlent d'autant plus fort et haut qu'ils se prétendent bâillonnés – reprenons un peu sérieusement la critique si répandue de la « sociologie ».

La vulgate sociologiste

D'abord, bien sûr, il convient de distinguer vigoureusement la sociologie, traversée depuis longtemps par différents courants – de Durkheim à Weber, de Bourdieu à Boudon, de Simondon à Touraine –, et ce qui est dénoncé abusivement sous son nom et qui relève de ce qu'on pourrait nommer une « vulgate sociologiste ». Effectivement, il existe, comme dans la plupart des domaines scientifiques – en physique comme en biologie, en psychologie comme en sciences de l'éducation –, une sorte de nébuleuse de lieux communs qui échappent très largement aux spécialistes de ces disciplines. Pour la sociologie, cette vulgate consiste à affirmer la toute-puissance des origines ethniques et sociales sur le destin des individus : mêlant prédestination, fatalisme, conditionnement, sentiment d'impuissance, elle considère qu'un sujet n'est que le résultat de toutes les influences qu'il reçoit et auxquelles il ne peut, en aucun cas, se dérober. Ses moindres paroles et tous ses actes ne peuvent nullement lui être imputés, puisqu'il est le jouet de circonstances qui lui échappent complètement. On ne peut donc que l'écouter et le regarder, affligé, en le plaignant de n'être qu'une victime qui appelle notre compassion.

Cette présentation peut, bien évidemment, être discutée sur les plans philosophique et épistémologique : les actes des humains ne peuvent, en effet, faire l'objet d'une observation sociologique qu'*a posteriori*, une fois effectués. Cette observation n'a donc de valeur prescriptive qu'au prix d'une multitude de présupposés, parmi lesquels le renouvellement exactement à l'identique de la situation et l'immutabilité d'acteurs privés de toute liberté d'initiative. Mais là n'est pas la question : le fait est que cette vulgate sociologique fonctionne dans le champ social. Elle fonctionne dans les tribunaux où elle est souvent l'alpha et l'oméga des avocats de la défense, elle fonctionne dans certains conseils de classe et conseils de discipline, elle fonctionne dans les discussions politiques et jusque sur certains plateaux de télévision. Disons donc qu'elle n'est pas une « position » – scientifique ou philosophique – mais *une posture*, adoptée dans une

stratégie, sur fond de convictions politiques plus larges, pour se positionner dans un rapport de forces, obtenir satisfaction sur le moment, même si, par-devers soi, on en mesure, *mezza voce*, les limites, voire l'absurdité. Même si l'on est conscient – et il faut espérer que c'est le cas ! – qu'en prétendant ainsi défendre des individus, on les assigne à résidence, abolissant la liberté pour laquelle on dit se battre par ailleurs.

La vulgate du libre arbitre

Mais ceux et celles qui dénoncent cette vulgate sociologique et y voient une posture mortifère pour l'éducation et la morale, sont-ils, pour autant, très clairs avec leurs propres présupposés ? On les imagine disciples de Descartes et convaincus qu'« il nous est toujours permis de nous empêcher d'admettre une vérité évidente » comme de « poursuivre un bien qui nous est clairement connu ». Certes, Descartes admet lui-même que c'est là une chose très difficile, mais il ajoute que « parlant cependant absolument, nous le pouvons¹ ». Cette liberté de refuser ce qui paraît s'imposer pourtant à nous – et qui est, pour Descartes, constitutive de notre humanité – nous rend donc responsable de toute acceptation.

Dans ces conditions, même s'il a vécu de terribles accidents familiaux et personnels, même si son environnement sociologique a exercé sur lui des pressions terribles, même s'il a subi un conditionnement en bonne et due forme, même s'il n'a habité que dans des ghettos défavorisés où il n'a jamais rencontré le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre..., « absolument parlant », tout élève peut travailler et réussir à l'école. S'il ne le fait pas, il ne mérite donc aucune compassion, mais un vigoureux rappel à l'ordre et l'affirmation qu'il est un « sujet de droit », responsable de ses actes – puisqu'il aurait pu, « absolument parlant », ne pas les commettre –, et donc passible de sanctions sans la moindre complaisance.

1. René Descartes, *Lettre à Mersenne*, 27 mai 1641.

Ce comportement, qui est, assez souvent, celui du ministère public dans l'instance judiciaire, peut être aussi assumé par certains éducateurs. Ceux-là soulignent que, de la même manière que des parents n'attendent pas que leurs enfants sachent parler pour leur parler, il faut toujours anticiper une liberté d'action qui n'est pas encore constituée dans l'espoir que cette interpellation contribuera à la faire advenir. C'est ainsi que, par exemple, ils n'hésitent pas à gronder, voire à punir, malgré ses protestations, l'enfant qui s'obstine à répéter qu'« il ne l'a pas fait exprès ! », en lui répondant que, précisément, « il devra faire attention la prochaine fois » et « apprendre à faire exprès ce qu'il fait »... Et, effectivement, cette anticipation peut être opératoire, mais à condition qu'elle ne soit pas une négation pure et simple de l'histoire de la personne et de son environnement, à condition que l'on ne décrète pas la liberté, avec l'illusion de la faire advenir de manière quasiment sacramentelle, par le seul pouvoir de sa propre parole. À condition, surtout, qu'elle ne bascule pas dans un autoritarisme stérile qui, en supposant la personne capable de faire quelque chose, s'interdit de la lui apprendre.

Disons donc que l'affirmation, aussi péremptoire soit-elle, de la liberté de la personne au regard de son histoire est bien, elle aussi, *une posture*, un discours qui fonctionne pour se positionner dans une situation donnée. Mais, il ne tient pas à l'analyse : nul ne peut, en effet, prétendre qu'un adolescent élevé dans une famille d'enseignants de centre-ville a la même libre arbitre que l'adolescent fils de chômeur de banlieue. Le premier, en effet, a, non seulement, bénéficié d'un environnement linguistique, culturel et social favorable, mais il a aussi eu l'occasion de rencontrer des hommes et des femmes qui ont pu incarner, à ses yeux, la liberté de décider, le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre. Le second, souvent tenaillé par des impératifs matériels, en déficit d'interlocution structurée, sans véritable appui pour résister à la machinerie médiatique la plus démagogique, sans maîtrise des codes sociaux élémentaires pour réussir à l'école, ne peut y réussir que grâce à des rencontres improbables et des circonstances exceptionnelles pour soutenir

son effort. L'égalité proclamée entre eux est, bien évidemment, une pure fiction qui entérine et accroît les inégalités.

Contre les postures dogmatiques, la démarche pédagogique

« Sociologisme » et « libre arbitre » sont donc bien des postures qui disposent, en temps qu'échafaudages théoriques, d'une inscription dans l'histoire des idées et d'une cohérence interne indiscutable. Elles peuvent s'affronter ainsi, en toute sérénité polémique, dans les débats de conseils de classe comme dans les tribunes des journaux ou les colloques internationaux. On peut même faire le pari qu'elles s'opposeront sans fin, disposant, l'une et l'autre, aussi bien des arguments solides pour se légitimer que des objections imparables pour se discréditer réciproquement.

Or, la caractéristique de la pédagogie est de refuser de s'enfermer dans cette opposition et de la traiter de manière statique. Le pédagogue ne nie nullement l'existence des déterminismes sociaux et du poids terrible qu'ils représentent. Il suffit, pour s'en convaincre, de relire la *Lettre de Stans* de Pestalozzi², qui m'apparaît, décidément, comme un texte fondateur de la modernité pédagogique : il y décrit des enfants complètement embourbés dans « la fange, la grossièreté, la sauvagerie et le délabrement » sur lesquels nul n'aurait rien misé. Et, pourtant, avec eux, il va engager une démarche éducative très largement inédite à l'époque grâce à laquelle, par la combinaison d'une extrême bienveillance et d'une extrême exigence, il va progressivement faire émerger des sujets capables de prendre des responsabilités et d'assumer leurs propres actes.

Ainsi voit-on d'abord Pestalozzi attacher une grande importance à l'organisation de « l'environnement éducatif » – un peu à la manière de Makarenko qui ne cessera de répéter : « *L'enfant*

2. Voir la *Lettre de Stans* de Pestalozzi, dans la traduction de Michel Soëtard, présentée et commentée sur mon site.

*est malade, soignez le milieu*³ » –, puis il prend le parti de « tenir toujours leur activité en éveil », luttant ainsi contre toutes les formes de désœuvrement et les tentations de laisser-aller. Il est là, présent, sans jamais s'apitoyer sur quiconque, mais à la recherche inlassable de l'action qui va mobiliser chacun, observant que « tout ce qui lui fait dire "J'en suis capable !", il le veut ». Pestalozzi n'hésite pas pour autant, et très régulièrement, à proposer des exercices collectifs pour apprendre à tous à fixer leur attention et à forger leur volonté. Il enseigne minutieusement la lecture, mais aussi les règles de l'hygiène ou les principes de l'architecture. Il développe l'entraide systématique entre les enfants dans tous les domaines. Et puis, jamais il ne leur parle de façon démagogique « pour se mettre à leur niveau » : il s'exprime avec eux de manière exigeante, les invitant ainsi à dépasser le langage médiocre dans lequel ils ont tendance à s'enfermer. Plus encore, et de manière obstinée, il se fait un devoir d'« exiger en tout la perfection ».

Ainsi, face à ce qu'il avait décrit comme « l'extrême dégénérescence de la nature humaine », il adopte un comportement, tout à la fois lucide et volontariste, une démarche qui permet à l'individu, grâce à l'action conjuguée de l'éducateur et de ses pairs, à la mise en activité accompagnée et exigeante, à la formation de la volonté et à l'interpellation constante pour qu'il s'exhause au-dessus de lui-même, d'engager un véritable processus d'« individuation » de l'enfant⁴.

Ainsi l'action pédagogique, loin des effets de manches des rhéteurs en tous genres, se coltine-t-elle la difficile entreprise de faire émerger la liberté d'un sujet à partir d'un individu social très largement déterminé et dont le destin pourrait apparaître écrit à l'avance. Elle est assignée à un travail incessant avec chacune et chacun sur l'imputation de ses propres actes à travers ce que l'on pourrait nommer une « pédagogie de contrat » : « Voilà

3. Anton Makarenko, *Œuvres – Poème pédagogique*, Moscou, Éditions du Progrès, 1967.

4. Je reprends volontiers à mon compte la définition de ce terme (à ne surtout pas confondre avec « individualisation ») telle qu'elle est formulée dans le dictionnaire d'*Ars Industrialis* : <http://arsindustrialis.org/individuation>

à quoi nous nous engageons ensemble... et je ferai alliance avec toi si tu tentes de te dépasser. »

C'est ainsi que l'on se dégage de l'impasse théorique traditionnelle qui oppose encore aujourd'hui, dans le débat public, comprendre et juger : tenter de comprendre relèverait, en effet, pour certains, d'une démarche laxiste, une manière subreptice d'excuser en refusant de porter un jugement moral et politique sur un acte. Juger, en revanche, imposerait de faire le silence sur les conditions matérielles et sociales qui ont favorisé le passage à l'acte.

Effectivement, il est possible que le juge se trouve confronté à ce dilemme, condamné même à de subtils dosages de circonstances entre les deux attitudes. Car le juge doit statuer sur un « état ». Mais l'éducateur, lui, doit accompagner une « démarche ». Le juge doit figer, à un moment donné, une description qui correspond à une image judiciairement et socialement acceptable d'une personne : il fait de la photographie. L'éducateur doit permettre à cette personne de s'imputer progressivement la responsabilité de ses propres actes grâce à l'accès à la réflexivité : il fait du cinéma. Refuser de comprendre serait, pour lui, une manière de nier l'historicité des situations humaines, de ne considérer le sujet que comme un être abstrait délibérant librement dans l'éther des idées. Symétriquement, refuser de juger serait priver le sujet de la responsabilité à laquelle, précisément, on l'appelle.

Ainsi, l'éducateur doit-il aider autrui à désarticuler et réarticuler son passé et son présent, son histoire et son avenir, et cela en toute lucidité : c'est là, dans la jointure et la rupture que se joue l'émergence d'un sujet. Il lui faut donc, tout à la fois, comprendre et juger, mais sans excuser ni enfermer. Il lui faut savoir entendre, mais sans nécessairement approuver. Il lui faut traquer, avec l'enfant et l'adolescent, les vraies marges de liberté dont ils

Ainsi, l'éducateur doit-il aider autrui à désarticuler et réarticuler son passé et son présent, son histoire et son avenir, et cela en toute lucidité : c'est là, dans la jointure et la rupture que se joue l'émergence d'un sujet.

disposent et explorer obstinément les possibles avec eux. Il lui faut imaginer des scénarios alternatifs et rechercher les ressources qui leur permettront de s'en saisir. Il lui faut construire des scansions et leur donner des rendez-vous, leur rappeler leurs engagements et analyser les conséquences de leurs actes. Il lui faut faire confiance, mais sans jamais démissionner. Là résident la difficulté et la grandeur de sa tâche. Une tâche qui impose d'être conscient que les circonstances ne sont jamais strictement les « causes » du passage à l'acte, mais simplement des « raisons » potentielles de nos actes. Car ce qui rend possible nos actions

n'épuise pas ce qui constitue le passage à l'acte dans son irréductible singularité. La béance qui les sépare est même le signe de notre humanité et la maintenir ouverte l'objectif de toute entreprise éducative.

Ce qui rend possible nos actions n'épuise pas ce qui constitue le passage à l'acte dans son irréductible singularité.

Le débat public sur l'école et l'éducation est souvent désespérant. On y bégaye encore plus qu'ailleurs, si cela est possible ! Mais les bègues y manquent terriblement de cette modestie qui nous les rend sympathiques dans la vie quotidienne. Ils conjuguent ici les lieux communs éculés et l'arrogance hautaine des « sachants », enfermés dans leurs dogmes et campant sur leurs postures. Certes, on peut reprocher aux pédagogues de ne pas aller très vite mais, au moins, ils avancent un peu, au coude à coude avec ceux et celles que d'imprudents polémistes s'acharnent à classer dans des catégories plutôt que d'accompagner dans leur formation.

13

Partenaires pour l'éducation

J'ai la chance, depuis plusieurs années déjà, de collaborer avec les équipes du diplôme universitaire « Adolescents difficiles ». Ce diplôme a été créé par la Protection judiciaire de la jeunesse avec le pédopsychiatre Philippe Jeammet, à Paris en 2002 et, depuis, il s'est implanté dans plusieurs autres villes de province ainsi qu'aux Antilles. Le principe en est, tout à la fois, simple et original : il s'agit de faire travailler ensemble, pendant une année et en formation continue, des professionnels, tous aux prises avec des adolescents en grande difficulté, mais appartenant à des institutions différentes : Éducation nationale, Protection judiciaire de la jeunesse, médecine, travail social, police et gendarmerie, justice, etc. La formation est évidemment pluridisciplinaire et comporte, tout à la fois, des apports spécifiques, des ateliers d'analyse de pratiques et l'accompagnement d'un mémoire professionnel qui doit permettre de mettre en perspective l'ensemble des données théoriques avec une pratique renouvelée. L'objectif est, en effet, de cesser de juxtaposer des interventions disparates, en particulier face à des adolescents dont les troubles sont multiples et les déviances avérées, mais bien d'engager des relations de partenariat authentiques entre différents professionnels ayant – ou devant construire – des préoccupations et des actions communes.

Le travail effectué au sein de ce diplôme sur les questions de la radicalisation, dans ses différentes dimensions – psychologique et sociologique, idéologique et politique – est particulièrement important. Il permet de combiner une vision globale du phénomène avec les approches sectorielles de la part des différents professionnels affrontés à ce problème : enseignants, psychologues, travailleurs

sociaux, policiers et gendarmes, magistrats, éducateurs, personnel pénitentiaire... En effet, sans vision globale et sans compréhension des spécificités institutionnelles des intervenants, sans réflexion sur les facteurs qui contribuent à cette radicalisation mais aussi sur le sens qu'elle a pour un sujet qui en fait le choix, le risque est grand de multiplier des actions déconnectées entre elles, incapables de mettre en place une authentique prévention comme un accompagnement efficace. La « situation limite » impose ainsi une vision renouvelée du partenariat particulièrement nécessaire aujourd'hui.

Le partenariat : injonction institutionnelle souvent artificielle !

Il faut bien l'avouer, en effet, le partenariat fait partie de ces notions à la mode qui finissent par agacer. De toutes parts, on nous invite à le pratiquer en nous le présentant comme une « solution miracle » à toutes nos difficultés. Grâce à lui, les acteurs, jadis isolés les uns des autres dans un fonctionnement tristement tubulaire, pourraient, enfin, co-construire leurs interventions de manière démocratique et efficace à la fois : plus de querelles de pouvoirs ou de territoires, plus de désaccords sur les finalités et les modalités de nos actions ; voilà que nous deviendrions capables d'agir de concert pour le plus grand bien de tous, de prévenir et de guérir tous les maux de la société.

La réalité est souvent moins enthousiasmante : il n'est pas rare, en effet, que le partenariat se réduise à une sorte de copulation institutionnelle de mégastructures qui consomme tant d'énergie pour décider de ses modalités qu'il n'en reste plus guère pour les mettre en œuvre. On fête dignement, avec ou sans petits fours, la signature d'une convention... et l'on attend tranquillement que les choses se passent, sans accompagner le travail en commun sur le terrain. Quelques années plus tard, on s'avise que l'on s'était engagé à en évaluer les effets et l'on diligente, en toute hâte, un audit qui conclut que les résultats ne sont pas exceptionnels, mais qu'ils auraient sans doute été pires si l'on n'avait rien fait !

Je caricature, évidemment ! Et il y a de fort belles exceptions. Mais avouons que la tentation existe bien de faire du « partenariat intentionnel » une sorte de « réponse à tout » avec toutes les caractéristiques de la pensée magique.

Dans le domaine éducatif, le partenariat est en permanence sollicité et, tout particulièrement, dès que l'on doit faire face à des situations délicates. On ne cesse, ainsi, d'exalter le partenariat entre praticiens et chercheurs, mais sans toujours expliciter son mode de fonctionnement ni éviter les positions de suspicion ou de surplomb réciproques. Ainsi, les praticiens récusent souvent les chercheurs « qui ne sont pas confrontés aux réalités quotidiennes » et les chercheurs expliquent que les praticiens « manquent de distance et ont leurs jugements faussés par leur implication »... Il faut alors mettre en place un vrai travail de construction, en confiance, d'une méthodologie commune et des échanges où l'exigence soit vécue comme l'expression d'une authentique solidarité. Il faut, en réalité, que la double dissymétrie des partenaires laisse place à une interrogation commune et à une inventivité partagée. Il faut que les uns et les autres, sans renoncer à leur identité, octroient à « ceux d'en face » la légitimité de les interroger sans les dévaloriser ni, *a fortiori*, les humilier. Pas de vrai partenariat entre praticiens et chercheurs sans que soient reconnues et interrogées réciproquement la théorie des praticiens et les pratiques des chercheurs.

Pas de vrai partenariat entre praticiens et chercheurs sans que soient reconnues et interrogées réciproquement la théorie des praticiens et les pratiques des chercheurs.

Mais, là où le partenariat est, le plus souvent, mobilisé, c'est, face à des élèves ou des jeunes en grande difficulté, quand on constate qu'une action ne suffit pas pour permettre la réussite, le raccrochage, le dégagement de l'emprise d'un groupe ou d'un leader, la réinsertion sociale, la sortie du tunnel de l'exclusion ou de la violence. L'enseignant, le travailleur social, l'éducateur spécialisé, le psychologue, le policier ou le médecin voient chacun les limites de leur action spécifique et s'interrogent sur la nécessité de faire

appel à des partenaires pour la compléter. On assiste alors, trop souvent, à ce que l'on pourrait nommer un « partenariat additionnel » : chaque partenaire vient ajouter son action à celle des autres, avec la conviction que cet ensemble de bonnes volontés permettra, sans aucun doute, de venir à bout de la difficulté.

Mais rien n'est moins sûr : d'abord, parce que l'élève ou le jeune concerné, face à ces assauts à son égard, peut se demander si cela n'est pas le signe que, décidément, il est vraiment gravement atteint et n'a guère de chances de s'en tirer ! Plus subtilement encore – et c'est un phénomène que les étudiantes et étudiants du diplôme universitaire « Adolescents difficiles » relèvent souvent –, le jeune peut voir dans tous ces adultes qui se précipitent, de tous côtés, pour l'aider, une occasion de renforcer sa posture de toute-puissance dont on voulait précisément le dégager pour lui permettre de grandir : l'accumulation des aides le place sur un piédestal, il se sent important et pense tenir à sa merci tous ceux et celles qui viennent à son secours. Bien évidemment, dans ces conditions, il s'efforce de rendre ces aides inopérantes afin de pouvoir garder cette position particulièrement enviable.

Du « partenariat additionnel » au « partenariat systémique »

Faut-il, pour autant, récuser toute forme de partenariat dans l'action éducative et continuer à fonctionner en « tuyaux d'orgue » ? Bien évidemment non ! En effet, l'éducation est un phénomène global où intervient une pluralité de phénomènes que l'on ne peut isoler qu'en conscience du caractère artificiel de cette opération. Bien sûr, un enseignant n'est pas un psychiatre, mais qui osera dire qu'il y a une cloison étanche entre la santé, physique et psychique, et la réussite scolaire ? Bien sûr, un juge n'est ni un travailleur social ni un éducateur, mais qui peut imaginer qu'une sanction judiciaire peut avoir un effet positif sur le sujet sans être accompagnée par une action éducative sur la prise de responsabilité et l'insertion dans un collectif ? Bien sûr, l'accès à une formation professionnelle permet de sortir de la précarité,

mais qui peut croire que cela est sans rapport avec la reconstruction de rapports affectifs stabilisés ? Bien sûr, l'intervenant artistique et l'entraîneur sportif ne sont pas des thérapeutes, mais qui peut nier que la maîtrise de soi, le passage de la gesticulation au geste, la capacité à avoir une place sans prendre toute la place, n'ont aucun effet thérapeutique, scolaire, social, familial, etc. ?

En réalité, si la spécialisation des intervenants est une nécessité – nul ne peut être compétent dans tous les domaines – leur interaction réfléchie est une nécessité, car tout peut avoir un effet sur tout. C'est pourquoi il faut absolument distinguer la démarche et l'effet : une démarche artistique peut avoir un effet thérapeutique, une démarche didactique peut avoir un effet social et une démarche d'accompagnement à la scolarité, un effet sur l'estime de soi et l'équilibre familial. C'est pourquoi, aussi, il faut sortir de l'approche par les « causes » – séparées les unes des autres et appelant une juxtaposition d'interventions spécifiques sur chacune d'entre elles – pour concevoir le développement de la personne comme issu d'un ensemble de « facteurs » en interaction.

Ainsi, par exemple, nous savons que les « facteurs » biologiques ne sont pas des « causes ». Une prédisposition physiologique au diabète ou à l'hyperactivité ne s'actualisera pas forcément : cela dépendra des autres facteurs, environnementaux, sociaux, éducatifs, etc. Une histoire familiale accidentée ne sera jamais la cause d'un échec scolaire :

c'est parce que le sujet n'aura pas rencontré, en dehors de sa famille, les étayages nécessaires à son développement qu'il sera mis en difficulté. La rencontre d'individus prosélytes ne sera pas la cause d'une radicalisation : c'est parce que le sujet n'aura pas développé la capacité à résister à leur discours qu'il tombera sous leur emprise.

C'est pourquoi il faut sortir de l'approche par les « causes » – séparées les unes des autres et appelant une juxtaposition d'interventions spécifiques sur chacune d'entre elles – pour concevoir le développement de la personne comme issu d'un ensemble de « facteurs » en interaction.

Aussi est-il suicidaire de travailler sans chercher à coordonner nos actions réciproques. Mais « coordonner » n'est pas « additionner », c'est chercher, dans un système complexe de facteurs toujours profondément liés, celui ou ceux qui, à un moment donné, permettront à un sujet de reconstituer son écosystème et de retrouver son équilibre. C'est identifier l'action qui fournira à la personne la « prise » nécessaire pour ne pas se laisser séduire par la facilité ou s'enkyster dans son passé. C'est lui proposer une activité qui permettra de faire alliance avec lui, non pas pour le pire mais pour le meilleur, une activité qui lui permettra de prendre des responsabilités et d'assumer sa liberté en s'imputant ses propres actes.

La rencontre des différents partenaires, la connaissance réciproque de leurs actions spécifiques, l'analyse commune des mêmes situations sont alors éminemment nécessaires, dans la mesure où elles permettent d'identifier ce qui apparaît comme l'entrée à privilégier pour une personne donnée à un moment de son histoire, pour un groupe à un moment de son évolution, pour une classe ou un établissement à un moment de l'année scolaire. Évidemment, il y aura toujours un caractère plus ou moins fortuit dans ce choix – lié à la disponibilité ou à l'inventivité d'un partenaire – comme il y aura toujours une forme de pari dans la décision prise : un sujet, en effet, n'est jamais réductible à ce que nous savons de lui, et, puisqu'il continue à vivre en même temps que nous, des facteurs nouveaux peuvent apparaître dans son histoire toujours en mouvement. C'est pourquoi ce partenariat, que nous pouvons nommer « systémique », doit s'inscrire dans le temps : il faut pouvoir, régulièrement, observer avec les personnes concernées comment les choses évoluent et les ajuster si nécessaire. Cette régulation au fil de l'eau est la clé de la réussite : elle n'est en rien un « flicage » soupçonneux ou un « dépistage » systématique, elle s'apparente plutôt à une inventivité nourrie par la réflexion collective, une inventivité qui ne cesse de prospecter de nouvelles médiations, d'identifier de nouveaux leviers pour l'action.

Tous éducateurs !

Soulignons enfin un danger récurrent du partenariat en éducation : en effet, si chaque intervenant peut avoir légitimement sa spécialité, son entrée spécifique et ses moyens d'action, il n'en reste toujours pas moins éducateur et porteur de l'exigence éducative. C'est ainsi que rien n'est pire que ces situations où les adultes se répartissent habilement les rôles entre eux, figeant la relation éducative dans un jeu d'attentes convenues. Relisons, à ce sujet, ce que disait Jacques Lévine dans *Prévenir les souffrances d'école* : « Si je n'écoute que le moi accidenté, je me fais complice du besoin d'apitoiement. Si je n'écoute que la formation réactionnelle dérangeante, je m'instaure, sans plus, punisseur de celui qui trouble l'ordre public. Si je pense naïvement qu'il me suffit de valoriser le moi pour que la partie accidentée disparaisse, je risque beaucoup de déceptions¹. » Autant dire qu'une intervention – quel que soit l'intervenant qui l'effectue – n'est véritablement éducative que si elle pratique ce que Jacques Lévine nomme l'« écoute tripolaire » : une écoute qui, tout à la fois, « entend le moi accidenté » et le reconnaît comme tel, fait émerger et respecter les règles qui rendent possible le vivre ensemble et, enfin, valorise le sujet et cherche avec lui des points d'appui pour lui permettre de se dépasser et d'ouvrir des possibles pour son avenir.

Craignons, sinon, que la division du travail entre le confesseur bienveillant, le père fouettard butté et le précepteur exigeant ne crée chez l'enfant ou l'adolescent la fâcheuse habitude de « jouer les uns contre les autres » et ne lui permette guère de rencontrer des adultes qui assument l'exigence fondamentale de leur adultité : avoir « *un regard qui tienne toujours d'un seul tenant l'avant,*

Craignons, que la division du travail entre le confesseur bienveillant, le père fouettard butté et le précepteur exigeant ne crée chez l'enfant ou l'adolescent la fâcheuse habitude de « jouer les uns contre les autres ».

1. Jacques Lévine, Jeanne Moll, *Prévenir les souffrances d'école – Pratique du Soutien au Soutien*, Paris, ESF éditeur, 2009, p. 93-99.

*le maintenant et l'après*² », un regard qui les aide à réarticuler les fragments de leur vie pour se projeter vers un futur accessible et désirable, pour s'instituer eux-mêmes, c'est-à-dire, finalement, pour « tenir debout ». Comme le dit Philippe Jeammet en titre de l'un de ses ouvrages : « *Pour nos ados, soyons adultes*³ ». Des adultes complets. Partenaires spécifiques d'une action éducative globale, et assumant, chacune et chacun, leur mission d'éducation.

2. *Ibid.*, p. 83.

3. Paris, Odile Jacob, 2010.

Éducation et « développement personnel »

*R*égulièrement, je fais le tour des principales librairies de Lyon, où je réside, afin de voir les nouvelles publications pédagogiques et sur l'École. Certes, je sais qu'aujourd'hui une grande partie des ventes d'ouvrages s'effectue par correspondance et que la plupart des libraires, soumis à la dure loi des diffuseurs, ne font entrer que des livres dont la vente est assurée à court terme. Mais, néanmoins – au moins pour la rentrée des classes – pas mal d'entre eux se faisaient traditionnellement un devoir de présenter quelques livres pédagogiques en bonne place. Ainsi voyait-on, encore, il y a quelques années, côte à côte, des pamphlets « anti-pédagos », quelques témoignages d'enseignants ou de chefs d'établissement et, même, des ouvrages de réflexion à partir d'innovations ou de recherches, voire des outils pour aider les enseignants à mieux comprendre ce qui se passe dans l'école et agir pour une transmission plus juste et efficace...

La littérature sur le « développement personnel » se substitue à la pédagogie

Or, d'année en année, j'ai de plus en plus de peine à repérer le « coin pédagogie » dans les librairies : réduit le plus souvent à un petit rayon derrière un pilier, il s'est atrophié au-delà de toutes mes craintes. Une fois déniché, on n'y trouve, outre un ou deux classiques – essentiellement Maria Montessori qui, au prix de terribles malentendus, revient aujourd'hui sur le devant de la scène pédagogique –, que des livres permettant aux étudiants de préparer le concours de professeur des écoles, des manuels destinés aux parents pour enseigner eux-mêmes à leurs enfants

la grammaire et l'arithmétique, et quelques invendus des années précédentes qui semblent comme égarés au milieu de toute cette littérature étroitement utilitariste.

On me dira que tout cela n'est pas grave puisque les personnes intéressées pourront trouver ces ouvrages sur Internet : mais c'est oublier qu'on ne trouve sur Internet que ce dont on connaît déjà plus ou moins l'existence et que l'on achète plus volontiers un livre que l'on peut feuilleter. On me dira qu'il existe les réseaux sociaux pour faire connaître des publications importantes, mais c'est oublier que ces réseaux sociaux ne touchent, pour l'essentiel, que les personnes déjà mobilisées et souvent convaincues tandis que la formation continue – qui était l'occasion pour beaucoup d'enseignants de découvrir la culture pédagogique – continue à être la grande laissée pour compte de la « refondation ».

Conséquence : beaucoup d'enseignants et d'éducateurs continuent à se « prolétarianiser » à leur insu et ne rencontrent plus la culture pédagogique – réduite à quelques ersatz – qu'à travers les « instructions officielles » et la « communication verticale » des « conférences pédagogiques » ! Conséquence : les débats internes de l'Éducation nationale rabattent toutes les questions pédagogiques sur des conflits institutionnels.

Conséquence encore : faute de références communes, les enseignants peinent à construire de véritables collectifs et souffrent de solitude, quand ils ne s'enferment pas, à leur corps défendant, dans l'individualisme.

Les débats internes de l'Éducation nationale rabattent toutes les questions pédagogiques sur des conflits institutionnels.

D'autant plus que s'ils peinent, en entrant dans une librairie, à trouver le rayon pédagogie, ils n'ont aucun mal à consulter l'imposant rayon développement personnel qui prend aujourd'hui une place considérable. « Être soi-même » y est le maître mot et, pour cela, on vous propose de « dominer votre stress », bien sûr, mais aussi de « retrouver votre calme intérieur et votre estime de soi », de « construire votre paix intérieure » en renouant le contact avec la nature, d'apprendre à « gérer les personnes toxiques », mais aussi, et en vrac, de « développer votre créativité amoureuse » en utilisant « l'enseignement des Toltèques », de « prendre soin de vous » en « habitant votre corps » selon les préceptes des maîtres zen, de « retrouver le moral par les plantes », de vous forger une âme de chef en sachant capter à votre profit les forces telluriques, de trouver l'alimentation équilibrée grâce à laquelle vous pourrez affronter toutes les épreuves, etc. On trouve même, dans ce bazar idéologique, des ouvrages qui se piquent d'éducation comme *Les sept lois pour guider votre enfant sur la voie du succès*, *Tu seras un leader ma fille*, *Je gère les émotions de mes enfants*, *Il sera meilleur que les autres grâce à vous*, *Donner des ailes à vos enfants*, etc.

Tout n'est pas stupide, d'ailleurs, dans ces ouvrages et, en les feuilletant, j'y ai trouvé, parfois, une remarque pertinente, une reformulation à peu près exacte d'une vieille proposition pédagogique, un conseil de bon aloi ou même une suggestion originale à expérimenter. Cela n'est pas inutile, et loin de moi l'idée de jeter la pierre à celles et ceux qui trouvent là des moyens pour se sentir moins seuls, éprouver quelques bonheurs de lecture et fixer ensuite leur attention sur ce qui est susceptible de leur permettre de « tenir le coup ».

On ne peut pas, en effet, négliger l'effet placebo de ces publications et leur caractère de symptôme social d'un « mal-être » incontestable. Après l'effondrement des systèmes religieux traditionnels, face à l'incapacité de notre École à faire découvrir à toutes et tous les joies de l'accès à la culture, dans un environnement marchand qui glorifie le « soi » et fait du corps le seul lieu de la jouissance, alors que la majorité de nos contemporains

ont perdu tout contact concret avec le monde, il n'est pas étonnant qu'ils se tournent vers une forme de spiritualisme ésotérique mêlant l'exotisme des cultures orientales et l'exaltation de la « nature intacte », confondent « écologie » et « égologie », se réfugient dans les niches douillettes du « développement personnel » pour échapper à la violence ou à l'indifférence qui les menacent. Mais l'hégémonie de cette « littérature » reste néanmoins un signe particulièrement inquiétant : elle manifeste avec éclat le triomphe de l'individualisme et du « sauve-qui-peut ».

Il y a, en effet, de sérieuses raisons de s'inquiéter pour notre « collectif ».

Il y a, en effet, de sérieuses raisons de s'inquiéter pour notre « collectif ». Le quotidien de nos concitoyens est extrêmement difficile et les plonge de plus en plus dans le désespoir et la colère. La situation politique française n'a jamais été aussi instable et inquiétante depuis très longtemps. Des problèmes géopolitiques d'une gravité extrême se développent sous nos yeux tous les jours. L'avenir de la planète est menacé par un pillage systématique auquel notre lâcheté ne permet pas de mettre fin. Face à tout cela, chacune et chacun est tenté de « jouer sa carte » : tirer son épingle du jeu, tant bien que mal, survivre, sans trop déprimer, dans des situations personnelles et professionnelles de plus en plus dures, sauver sa progéniture en la mettant à l'abri des mauvaises fréquentations et en lui fournissant toutes les potions possibles pour qu'elle soit parmi les « gagnants ». Tentations individualistes légitimes aux yeux des intéressés, mais tentations mortifères pour nous tous, notre société, notre École, notre avenir.

La morale ou le « penser à l'autre »

C'est pourquoi je crois plus que jamais utile l'éducation morale : il faut, pour les générations qui viennent, un antidote efficace au « chacun pour soi ». Mais je crois que cette éducation s'effectue essentiellement à travers le témoignage que donne l'École, l'ensemble des adultes et la société en général. À nous de montrer que « le penser-à-l'autre » dont parle si bien Emmanuel

Levinas, aussi difficile soit-il à mettre en œuvre, pour nous qui sommes toujours tentés par « le fermé-sur-soi jusque dans les confinements intra-atomiques »¹, reste, irréductiblement, ce qui « fait lien », ce qui rend possible le « nous » quand triomphe le « jeu des je ».

J'emprunte ici un récit à Roger-Pol Droit, dans un de ses ouvrages récents, *Qu'est-ce qui nous unit* ?² :

« Un enfant joue. Insouciant, inconscient du danger. Il faut l'imaginer très jeune, encore maladroit dans ses mouvements. Il joue sur la margelle d'un puits. Est-il parvenu à y grimper seul ? En s'aidant d'une pierre, d'un meuble ? Peu importe. Il y est.

Le puits est profond, on n'en voit pas le fond. Un faux pas, un mauvais geste, la tête qui se penche... L'enfant risque de se précipiter, d'un coup, vers la mort certaine.

Un passant, un inconnu, anonyme, par hasard, voit la scène. Il se précipite, agrippe l'enfant, le pose au sol, le sauve.

C'est tout.

Cette très brève histoire ne dit rien d'autre. »

Mais elle dit beaucoup, en réalité. Et, en particulier, que le « penser-à-l'autre » est bien de l'ordre d'un « surgissement » et que c'est là, comme le dit encore Emmanuel Levinas, que « l'humain commence, pure éventualité, et d'emblée éventualité pure et sainte » : « *C'est cette rupture de l'indifférence – de l'indifférence fût-elle statistiquement dominante –, la possibilité de l'un-pour-l'autre qui est l'événement éthique*³. » Rupture rare et difficile, mais qui n'a de sens qu'inconditionnelle, comme le

1. « La tentation de l'être sur lui-même, [est] l'intrigue où se noue le pronom réfléchi "se". Insistance d'avant toute lumière et décision, secret d'une sauvagerie excluant délibération et calcul, violence en guise d'étants qui s'affirment "sans égards" les uns pour les autres dans le souci d'être... Origine de toute violence, diverse selon les divers modes de vie : vie des vivants, existence des humains, réalité des choses. Vie des vivants dans la lutte pour la vie ; histoire naturelle des humains, dans le sang et les larmes des guerres entre personnes, Nations et classes ; matière des choses, dure matière ; solidité ; le fermé-sur-soi jusque dans les confinements intra-atomiques dont parlent les physiciens. » Emmanuel Levinas, *Entre nous – Essai sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset, 1991, p. 10.

2. Paris, Plon, 2015. Roger-Pol Droit précise que cette histoire est reprise et analysée par François Jullien dans *Fonder la morale*, Paris, Grasset, 1996.

3. *Idem*.

montre Vladimir Jankélévitch dans *Le Paradoxe de la morale*. Que nous l'assortissions d'une seule condition et elle devient dérisoire puisque nous abolissons ainsi la possibilité même de toute morale : « *Celui qui aime son prochain si ce prochain est paroissien de la même paroisse n'aime pas les hommes ; celui qui aime une femme en tant qu'elle appartient à la même caste ne sait pas ce qu'est l'amour. [...] Une seule, une toute petite exception, rien qu'une et pas plus d'une, suffit à ouvrir la première faille dans l'universalité...*⁴ » Faille dont l'auteur lui-même pourrait bien être la prochaine victime.

Que serait-il arrivé, en effet, si le passant s'était demandé : « Ce garçon est-il de ma communauté ? Ne dois-je pas blâmer d'abord ses parents ? Et, puis, n'a-t-il pas été imprudent ? Il n'a pas dû écouter les leçons de ses maîtres... Il leur a peut-être, même, délibérément désobéi ! » Non, la morale authentique, c'est celle qui institue un « nous ». Pas un « nous » qui existe déjà, mais un « nous » qu'elle fait exister. Un « nous » contagieux à l'universalité volontariste et modeste à la fois. Un « nous » que chaque enseignante et chaque enseignant doit faire exister, concrètement, au quotidien.

La morale
authentique,
c'est celle qui institue
un « nous ».

Et puis, bien sûr, la morale doit être « formalisée ». Mais pas sous forme de « maximes » simplistes – « Bien mal acquis ne profite jamais ! » – désormais ridicules pour nos enfants qui les voient démenties en permanence sous leurs yeux. Non, l'enseignement de la morale passe par la réflexion, les échanges, le travail sur l'anticipation, les conséquences de ce qu'on projette de faire, la préfiguration d'un monde où tel ou tel comportement serait généralisé. À la question « Qu'est-ce qui nous unit ? », Roger-Pol Droit répond, en conclusion de son livre : le fait que nous sommes des « corps parlants ». Juste le contraire de ce qu'on institue encore trop souvent en classe : des « esprits

4. Vladimir Jankélévitch, *Le Paradoxe de la morale*, Paris, Seuil, 1981, p. 117.

muets », des enfants-troncs, assignés à l'écoute tranquille ou à la répétition obséquieuse.

Pourtant, les pédagogues répètent, depuis bien longtemps, que le corps et le langage sont au cœur de toute activité authentiquement éducative. Ils soulignent que « parler » n'est pas répondre mécaniquement à une question, ni se laisser aller au délire individuel. Ils montrent que parler requiert un cadre structuré et sécurisant, le retour sur soi et la maîtrise d'une langue dont il faut découvrir le caractère émancipateur. Ils travaillent inlassablement sur les contraintes et les ressources qui permettent de « parler vraiment » ensemble, dans cette proximité et cette distance qui rendent possible l'interlocution. Ils mettent en place obstinément des « dispositifs » qui permettent de « donner corps » au projet invraisemblable mais essentiel, à la « tâche gigantesque » que définit le philosophe allemand Hans-Georg Gadamer et dont il montre qu'elle « se trouve assignée à chaque homme à tout instant » : « *Il s'agit de tenir sous contrôle ses préventions, son plein de désirs, de pulsions, d'espoirs et d'intérêts, et suffisamment pour que l'autre ne devienne pas invisible ou ne demeure pas invisible. Qu'on puisse donner raison à l'autre, qu'on doive avoir tort contre soi-même et contre ses propres intérêts, voilà qui n'est pas facile à comprendre*⁵. » Voilà, pourtant, ce qu'il faut faire si l'on veut pouvoir, fort de cette prééminence de l'autre lentement construite dans la réflexion sur soi, se précipiter pour empêcher nos enfants et nos adolescents en danger de tomber dans le puits.

Beaucoup de choses ont été écrites là-dessus, depuis Johann Heinrich Pestalozzi jusqu'à Célestin Freinet et Fernand Oury, de la « classe atelier » aux « ateliers philo », des « situations problèmes » à la « pédagogie de projet »... Il est urgent que ces ouvrages retrouvent leur place dans les rayons de nos librairies et l'importance qu'elles méritent dans notre École !

5. Hans-Georg Gadamer, *L'Héritage de l'Europe*, Paris, Payot-Rivages, 1996, p. 23.

15

Le naturalisme éducatif toujours aux aguets

*Depuis octobre 2015, le film *Alphabet*¹ d'Erwin Wagenhofer est diffusé régulièrement dans quelques salles de cinéma en France. Diffusion assez confidentielle mais assortie, le plus souvent, de débats fort intéressants et auxquels je ne saurais trop recommander d'assister. Le réalisateur considère ce long-métrage documentaire sur l'éducation comme le troisième volet de sa « Trilogie de l'épuisement », après *We Feed The Word* (sur la crise alimentaire) et *Let's Make Money* (sur la crise financière). Il explique que ce troisième film est né dans son esprit, au moment où il tournait dans la City de Londres, en voyant ces milliers de personnes, formées dans les meilleures écoles et considérées comme l'élite économique mondiale, conduire notre système financier au bord du gouffre : « Si c'est à cela que conduit la meilleure éducation formelle, alors il y a vraiment quelque chose qui cloche : c'est de ce constat qu'est né ce film. » *Argumentaire intéressant et qui suffit pour qu'on s'y intéresse de près.**

Un film particulièrement efficace

Le réalisateur a du métier et il sait, de toute évidence, utiliser sa caméra pour soutenir et appuyer son propos : les situations sont bien filmées et les regards des enfants captés avec une vraie sensibilité. Le montage est vif, souvent surprenant et nous conduit, avec une belle habileté, à la conclusion qui s'impose : l'enfant est « naturellement » un être merveilleux, spontanément créatif, toujours abîmé par l'école, capable de s'instruire seul, au

1. Voir la présentation ici : www.alphabet-lefilm.fr

contact de la nature vers laquelle doivent le conduire des adultes bienveillants.

Nous commençons donc par assister à des cours donnés en Chine (à Shanghai probablement) avec d'immenses classes d'écoliers en uniformes qui recopient mécaniquement, sous la dictée du maître, d'interminables leçons censées les préparer à des examens et concours qui semblent être leur lot quotidien. Une mère, particulièrement touchante, nous montre d'ailleurs avec fierté l'ensemble des médailles et diplômes obtenus par son fils qui regarde, hébété, toutes ces récompenses sans enthousiasme particulier. Tout est fait ici pour nous convaincre que les établissements chinois d'élite subissent la terrible pression des tests PISA et consacrent l'essentiel de leur activité à préparer leurs élèves à s'entraîner à ces tests. On voit que les familles de la moyenne et de la haute bourgeoisie chinoise jouent, d'ailleurs, pleinement le jeu en doublant les entraînements scolaires de cours particuliers souvent payés à des prix exorbitants.

En contrepoint de ce tableau particulièrement sombre, le réalisateur donne la parole à un professeur de pédagogie de l'université de Pékin, Yang Dongping qui compare l'enfant à un magnifique cerf-volant « *qui serait retenu au sol par les parents et par l'école* » : « *Nous aimerions le voir voler plus haut, mais, en réalité, dit-il, nous faisons tout pour le contrôler. Pour garder le contrôle.* » Plans de superbes cerfs-volants sur un ciel bleu. Banc-titre pour souligner les dangers de l'éducation chinoise. Puis, fondu enchaîné sur une séquence « scientifique » censée nous montrer que la capacité de « divergence imaginative » diminue très fortement quand l'enfant grandit, pour disparaître presque complètement à l'âge adulte, quand l'éducation a fini son œuvre.

Le film continue ensuite, avec quelques *excursus* dans des officines de formation de managers où l'on apprend clairement à s'imposer au détriment des autres et à humilier pour triompher. Il nous montre, dans un face-à-face particulièrement poignant, une jeune fille allemande lisant le récit de son « exil » du monde scolaire et disant la souffrance qui lui a été infligée par une école

voulant à tout prix la faire obéir à des codes et apprendre selon des méthodes qui lui étaient complètement étrangères... Avant de nous faire découvrir Arno Stern, contrepoint filmique et idéologique à la catastrophe scolaire qui vient d'être dénoncée. Ainsi le découvre-t-on avec un petit groupe d'enfants, dans le Closlieu qu'il a imaginé² et où il les accueille et les accompagne doucement pour que, par le « jeu du dessin », ils puissent exprimer leurs véritables capacités créatrices.

Puis nous découvrons la famille Stern et le film s'attarde sur le personnage d'André, fils d'Arno, luthier, musicien, tireur à l'arc, journaliste, conférencier célèbre, directeur du « Laboratoire d'observation et de préservation des dispositions spontanées de l'enfant » et auteur d'un best-seller traduit dans une multitude de langues : *Je ne suis jamais allé à l'école*³... Quelques plans superbes dans le magnifique jardin de la famille Stern concluent le film : André petit enfant y parle avec des fleurs et la femme d'Arno feuillette avec lui des livres d'images dans une sérénité absolue. Entre les clichés rousseauistes de l'*Émile* et les motifs délicats de la porcelaine anglaise, nous sommes bien loin de l'enfer des écoles chinoises...

« La lettre volée »

Comme la lettre volée d'Edgar Poe, si en évidence sur la cheminée que personne ne songe à l'y chercher, le message est ici tellement évident qu'on finit par l'oublier. Il est, pourtant, très simple : le système scolaire est totalement miné par la concurrence mondialisée – attisée elle-même par les tests internationaux – qu'il ne peut que produire des individus normalisés, reproduisant mécaniquement ce à quoi ils ont été dressés ; l'école « traditionnelle » organise la rivalité systématique pour le malheur du plus grand nombre et au profit d'une élite obtuse soumise elle-même à la dictature de l'argent ; les enfants, embrigadés dans

2. Cf. www.arnostern.com/fr/closlieu.htm

3. Arles, Actes Sud, 2011.

cette machine infernale subissent ennui et humiliation, perdent toute forme de créativité et deviennent des adultes qui mènent notre monde au désastre.

En revanche, l'enfant qui ne va pas à l'école vit dans le bonheur absolu et peut, tout à la fois, espérer une belle réussite personnelle et sociale. Morale de l'histoire : « L'adulte n'a rien à apprendre à l'enfant ; il lui suffit de lever les barrières et les limites qui permettent à son énergie vitale de s'exprimer, de l'accompagner avec un regard bienveillant et de s'émerveiller devant son épanouissement. »

Ainsi, dans son opuscule, *Semeurs d'enthousiasme – Manifeste pour une écologie de l'enfance*⁴, André Stern explique que l'enfant qui ne connaît naturellement qu'« union, entente et solidarité » doit bénéficier d'un « port d'attache » (la famille) dont l'amour peut lui permettre d'« aller dans le vaste monde », de le découvrir librement et de s'y développer harmonieusement, car il est, dit-il, « dans la nature de l'enfant de se développer et de développer son autonomie⁵ » : « Faisons donc table rase de ce que nous croyions. Partons de l'enfant, laissons-nous emporter par cette enivrante observation, admirons le génie de la nature, le génie de l'enfant, qui en est l'un des fruits les plus directs... Il ne faut qu'une structure. Faite de tout ce qui assure, de tout ce qui rassure. Habitudes, rituels familiaux, accords domestiques, répétitions infinies : la même histoire toujours écoutée, ou la même musique, avant de dormir⁶. » Au lieu de cela, les humains s'obstinent à abîmer leur progéniture en la plaçant dans des ghettos scolaires où on l'adapte « dès le plus jeune âge, à la plus grande sapeuse de potentiels jamais rencontrée : la compétition⁷ ». Faire confiance, laisser l'enfant exprimer son enthousiasme naturel, assouvir sa curiosité infinie, jouer dans la nature où, telle une fleur, il pourra s'épanouir : voilà la pédagogie qui nous est proposée ici.

4. Paris, Éditions L'Instant présent, 2014.

5. *Ibid.*, p. 19.

6. *Ibid.*, p. 20.

7. *Ibid.*, p. 15.

Cette emphase de la métaphore horticole en éducation, si bien analysée par Daniel Hameline⁸, n'a vraiment rien de nouveau : elle est présente dans le mouvement de l'Éducation nouvelle dès le début du XX^e siècle, même si cette Éducation nouvelle est loin de s'y réduire et introduit bien plus de complexité dans sa conception du « développement de l'enfant » qu'on ne le dit habituellement⁹. Et la même métaphore horticole reste dominante dans de nombreux discours médiatiques sur l'éducation¹⁰ qui ne font guère qu'annoncer, plus ou moins bien, les propos déjà tenus par Alexander Sutherland Neill, l'auteur de *Libres enfants de Summerhill*¹¹, dès les années 1920.

Mais, surtout, l'équation sous-jacente de tous ces auteurs – « l'école tue l'imagination de l'enfant et fait de lui un arriviste individualiste » – si elle peut se vérifier, *de facto*, dans notre société occidentale libérale et ses nombreuses succursales de par le monde, ne m'apparaît nullement ni comme une « vérité éternelle et immuable », ni comme une fatalité qui devrait nous faire choisir définitivement la marginalisation ou la déscolarisation de nos enfants. Elle doit plutôt nous inviter à militer pour changer cette école !

Car la fameuse équation repose sur des assimilations particulièrement discutables. D'abord, elle identifie toute forme d'éducation collective instituée à une organisation de la mise en concurrence des personnes à partir d'exercices standardisés : c'est faire preuve là d'un étrange occidentalocentrisme, oubliant aussi bien « l'arbre à palabres » africain, les « voleurs de connaissances » népalais, les « colonies » de Makarenko ou les « coopératives poétiques » de Tagore... Ensuite, elle assimile l'école dans son ensemble à la « forme scolaire » imposée en France par

8. *L'Éducation, ses Images et son Propos*, Paris, ESF éditeur, 1986.

9. Voir *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013.

10. Voir, bien sûr, les propos du célèbre Ken Robinson dont le TED (subtile alliance de banalités, de démagogie et d'humour) dépasse 36 millions de vue (www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=fr), ce qui vaut à son auteur d'être l'un des conférenciers les mieux payés de la planète.

11. Alexander Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro, 1970.

Guizot dans les années 1830, et très largement exportée ensuite dans le monde entier : si le « modèle simultané » de Guizot – un groupe d'enfants de même âge et de même niveau faisant la même chose en même temps sous le contrôle du maître – reste, en effet, hégémonique dans les esprits, il existe, un peu partout aujourd'hui, des éducateurs qui résistent et s'inspirent plutôt du « modèle mutuel », de la « classe verticale » ou multiâge, dans lesquels l'entraide l'emporte sur la concurrence, le dépassement de soi sur le dépassement des autres¹².

Par ailleurs, la fameuse équation « anti-scolaire » laisse penser que les savoirs enseignés sont nécessairement imposés sous des formes standardisées, vidés de leur sens et réduits à des « utilités scolaires », voire à des obstacles sur un parcours du combattant. Or, il n'y a là aucune fatalité : certes la « scolastique » formaliste et vide, comme disait Freinet, reste puissante et massivement relayée par certains manuels scolaires, mais comment peut-on oublier l'immense effort de la pédagogie pour permettre l'organisation de projets ou de situations-problèmes qui s'efforcent de mettre en œuvre, au quotidien, la fameuse maxime de John Dewey : « Toute leçon doit être une réponse » ? Bref, il ne faut pas identifier l'« École », dans son principe même, avec les caricatures d'écoles qui, pour être encore trop nombreuses, n'en représentent pas moins un modèle contestable et, sans doute, dépassé.

Les naïvetés du naturalisme éducatif

Il n'est pas question ici de mettre en cause la bonne foi de personnes qui, comme le réalisateur Erwin Wagenhofer ou André Stern, prônent le naturalisme éducatif, ni, *a fortiori*, de les accuser de tous les maux. Ils sont plutôt, l'un et l'autre, des personnages sympathiques et généreux, mus par une authentique révolte devant le sort réservé aux enfants dans certains

12. Sur ce point, voir, une fois de plus, l'excellent ouvrage de Sylvie Jouan : *La Classe multiâge : archaïsme ou école de demain ?*, Paris, ESF éditeur, 2015.

systèmes éducatifs. Mais on doit néanmoins s'interroger sur plusieurs éléments particulièrement préoccupants dans ce qu'ils nous présentent comme des évidences.

D'abord, peut-on vraiment adhérer à la conception, qu'ils revendiquent haut et fort l'un et l'autre, de « l'abstention éducative » ? Selon eux, plus on laisserait un enfant se développer seul et plus il pourrait aller loin dans l'accès aux connaissances et la réalisation de soi ! Est-ce bien certain ? Et est-ce cela qu'ils mettent eux-mêmes en pratique ? Rien n'est moins sûr : le Closlieu d'Arno Stern est extrêmement structuré et l'on peut imaginer que l'éducation qu'il a donnée à son fils l'était aussi.

Pas d'éducation, en effet, sans que l'adulte « présente le monde à l'enfant » et lui donne le goût et les moyens de le découvrir et de se l'approprier intellectuellement. Pas d'éducation sans contraintes fécondes qui permettent à chacune et à chacun de s'exhausser au-dessus de lui-même. Pas d'éducation sans la passion de transmettre ce qui nous a fait être et peut permettre à l'humanité de se prolonger et de se renouveler au-delà de nous... Refuser d'assumer cela, de le formaliser un tant soit peu, de chercher les moyens de l'étendre sans, pour autant, normaliser l'enfant dans des « standards stériles », c'est se contenter de laisser quelques personnalités charismatiques faire profiter quelques privilégiés des belles trouvailles dont elles ont eu l'intuition.

Pas d'éducation sans que l'adulte « présente le monde à l'enfant » et lui donne le goût et les moyens de le découvrir et de se l'approprier intellectuellement.

Et c'est là que le bât blesse une fois de plus : l'École, la vraie, celle qui associe transmission et émancipation, réalisation de soi et inscription dans un collectif, n'est pas simplement un lieu où l'on apprend ; elle n'est pas simplement, non plus, un lieu où l'on articule l'effort et le plaisir pour se dépasser soi-même. Elle est aussi un lieu où *l'on apprend ensemble et sans s'être choisis*, où l'on apprend des savoirs que l'on s'approprie, chacun, de manière spécifique, mais que l'on partage pour créer du

commun. Bref, l'École est un lieu où, loin de tout communautarisme, l'on apprend à « faire société ».

Aussi, dans sa fougue évangéliste, dans sa volonté, bien compréhensive, de lutter contre une éducation mortifère, le film d'Erwin Wagenhofer ne jette-t-il pas le bébé avec l'eau du bain ? Ne cautionne-t-il pas quelques privilégiés qui peuvent se permettre de mettre leurs enfants dans des écoles alternatives ou de les scolariser eux-mêmes, quand il faudrait plutôt montrer qu'une autre École est possible ? Et qu'elle est possible pour toutes et tous ! Ailleurs que dans de beaux jardins à l'anglaise, en dehors des groupements affinitaires et claniques d'adeptes plutôt fortunés du « développement personnel ». Une École qui est déjà en gestation dans nos cités comme dans nos zones rurales, chaque fois que des enseignantes et des enseignants s'efforcent de prendre au sérieux les finalités de l'École de la République et d'en incarner les valeurs, d'égalité, de solidarité, de liberté, de coopération et d'émancipation. Il y a là des centaines d'innovations clandestines, souvent réalisées en marge de l'institution et sans guère de soutien de quiconque, mais qui sont autant de « territoires transformateurs », porteurs d'espoir pour toutes et toutes : les enfants du peuple comme les autres.

Le naturalisme éducatif : salubre dans sa dénonciation, dangereux dans ses propositions

On l'aura compris : je trouve le film *Alphabet* salubre dans sa dénonciation et dangereux dans ses propositions. Je le trouve lucide sur les effets ravageurs d'une École fondée, tout à la fois, sur la concurrence acharnée et sur la normalisation systématique, mais je le trouve naïf dans sa vision de l'enfance, déconnectée des problématiques sociales, faussement rousseauiste¹³ et authentiquement spontanéiste. Je trouve qu'il fait preuve d'autant de

13. Je fais partie de ceux qui pensent que chez Rousseau « l'état de nature » n'est ni une réalité historique ni un donné psychologique, mais une postulation nécessaire, une sorte de « péché originel à l'envers » qui permet de penser le développement harmonieux du sujet dans le cadre d'une éducation équilibrée.

lucidité sur les failles du système que de cécité sur les alternatives à lui apporter. Et, même dans les propositions qu'il exalte – comme le Closlieu d'Arno Stern –, je suis convaincu qu'il fait l'impasse sur l'extraordinaire « directivité » dont fait preuve le maître pour créer là les conditions de « l'expression de soi ».

Bref, il y a là comme un déni de la pédagogie¹⁴. Un peu comme si toute activité pédagogique était entachée d'un défaut majeur – « vouloir avoir de l'influence sur l'enfant » – et ne pouvait aboutir qu'à un seul et piteux résultat : la destruction systématique des pouvoirs créateurs de ce dernier... Or, on pourrait très facilement exposer le contraire et, dans la lignée de Pestalozzi ou de Korczak, du scoutisme ou de l'Oulipo¹⁵, démontrer que de belles contraintes, utilisées avec rigueur et nourries de contenus culturels exigeants, permettent précisément l'émergence d'une créativité débarrassée, tout à la fois, des caprices de l'infantile et des archétypes sociaux, de la peur de l'inconnu et des clichés du conformisme. C'est, pour ma part, ce que j'ai toujours défendu.

Pourtant, et c'est là un point que le film rappelle opportunément par le biais de Gérard Hüther, chercheur en neurosciences, « on ne peut forcer quelqu'un à s'éduquer ; on ne peut que l'y inviter. C'est là tout l'art de l'éducation. » Plus encore, dirai-je : jamais un éducateur n'aura fini de rechercher des conditions favorables, de multiplier les stimulations, d'introduire de belles contraintes, de proposer des ressources de qualité, de

« On ne peut forcer
quelqu'un à
s'éduquer ; on ne
peut que l'y inviter.
C'est là tout l'art
de l'éducation. »

14. D'ailleurs, André Stern dénonce dans son ouvrage (op. cit.) une « attitude pédagogique » ancrée dans la société et qui serait, selon lui, contre-productive : « *Chaque fois que l'on intervient dans le processus naturel, dit-il, on fragilise l'enfant* » (p. 16). Mais y a-t-il des processus véritablement et totalement naturels ? Ne rêve-t-on pas là d'une enfance idéale où le sujet contiendrait déjà en germe l'ensemble de son avenir ? Plus radicalement encore, n'est-on pas victime de la même quête impossible que Frédéric II (1194-1250) qui, voulant connaître la « langue naturelle » des enfants, en enferma six, dès leur naissance, « sans aucune expérience extérieure », dut constater leur mort et conclure que « pour l'enfant, il n'y a pas de nature » ? Voir aussi ma contribution « Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre », in Yves Michaud (dir.), *Université de tous les savoirs*, volume 5, Paris, Odile Jacob, 2001, p. 67-78

15. L'Oulipo est « L'Ouvroir de littérature potentielle » fondé en 1960 par Raymond Queneau avec un groupe de mathématiciens et d'écrivains. Il se donne pour objectif de trouver toujours de nouvelles contraintes pour faciliter la création. Le roman de Georges Pérec, *La Disparition* (Paris, Gallimard, 1969), est une belle illustration de cette démarche : il utilise le lipogramme – interdiction de l'usage d'une lettre – et comprend ainsi 300 pages sans que soit jamais utilisée la lettre e.

parier sur l'éducabilité de l'autre, de l'encourager et de l'accompagner... Mais, aussi loin qu'il aille, rien de tout cela n'exonérera l'éduqué de prendre le risque d'apprendre et d'avoir le courage de grandir. C'est là le paradoxe constitutif de la pédagogie. Et qui s'appuierait sur la liberté d'apprendre de l'enfant pour exonérer l'adulte de l'obligation d'enseigner n'y aurait rien compris.

16

L'École, une contre-société ?

Dans un dossier de l'hebdomadaire Marianne (n° 946 – 5 au 11 juin 2015), Régis Debray, au cours d'un long entretien, aborde brièvement la question de l'École dont on sait à quel point elle lui tient à cœur. Pour avoir eu la chance d'échanger et de travailler à plusieurs prises avec Régis Debray¹, je sais que, loin des caricatures de certains publicistes, il manifeste, sur les problèmes scolaires, une salutaire exigence. Sans renoncer aux principes fondateurs auxquels il est attaché, il reste attentif à ce qui se joue dans l'entreprise pédagogique, pas si éloignée que cela dans le fond de la « médiologie » qu'il a créée et qui, en faisant travailler diverses spécialités sur l'impact et les enjeux de l'émergence des objets techniques dans les phénomènes culturels et civilisationnels, rejoint la « posture matérialiste » en pédagogie que promouvait Célestin Freinet et que développe aujourd'hui, par exemple, la pédagogie institutionnelle. Par ailleurs, j'ai toujours vu en Régis Debray un homme passionné et rigoureux à la fois, assumant, avec un rare courage, des positions souvent marginales, et doté d'une curiosité d'esprit qui lui donne une extraordinaire aptitude à l'observation et au dialogue. J'ai toujours trouvé également, dans ses ouvrages, des bonheurs de lecture exceptionnels, tant il est capable de forger les formules qui donnent prise à l'intelligence et suscitent la pensée²... Aussi avais-je été un peu déçu de certaines de ses affirmations que j'avais trouvées par trop rapides lorsqu'invité, un matin, sur France Inter il s'était exprimé sur la

1. Voir, entre autres, la lettre que je lui avais adressée en 1998 dans mon ouvrage *Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son École* (Plon), en ligne disponible sur mon site : <http://www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/lettresamispolitiques.pdf>

2. Je ne saurais trop recommander, pour les bonheurs de lecture étonnants et « inattendus » (selon l'affirmation du bandeau) son ouvrage *Un candide à sa fenêtre*, Paris, Gallimard, 2015.

crise de l'école et la réforme du collège. Mais il avait, pourtant, à cette occasion, repris une thèse qui lui est chère, et qu'il formule à nouveau dans *Marianne*, sur « l'École comme contre-société ». C'est cette thèse que je voudrais discuter ici.

La vraie question « de fond » de l'École ?

Le passage de l'entretien consacré à l'École est court, précis, et mérite d'être cité *in extenso* : « *Il faut aller au fond, me semble-t-il, au-delà des questions de programmes, d'horaires, d'interdisciplinaire, etc. Et le fond, c'est que l'École ne peut rester fidèle à sa propre fin que si elle s'affirme comme une contre-société. Et ce que je crains, c'est le décalque de la société du marché, de l'urgence, de l'utilitarisme, de la rentabilité, de l'image sur l'enceinte et le devoir scolaires. La question est de savoir comment une société peut produire en son sein une contre-société. Comment la transmission peut-elle échapper à la communication ? Comment la culture peut-elle survivre à l'illusion économique, qui a remplacé l'illusion politique, quand s'était épuisée l'illusion religieuse ? Comment la République peut se ménager un espace qui échappe aux normes de l'individualisme possessif et concurrentiel. Ça, c'est un vrai défi. Le plus grave de tous³.* »

Qu'on me permette d'abord – quitte à apparaître surenchérir dans la coquetterie – une remarque de « forme » sur la question de « fond » : je peine à comprendre en quoi les questions des programmes, des horaires (et donc des choix et de l'importance des différentes disciplines enseignées), ainsi que des activités interdisciplinaires, ne concerneraient pas « le fond » de la question de l'École. Je vois mal un pays et son École se désintéresser de ces problèmes et suis convaincu que ce sont – parmi bien d'autres, certes ! – les choix qu'on effectue dans ces domaines qui en constituent aussi « le fond » : enseigner les mangas plutôt que Victor Hugo, la loi de Joule plutôt que l'astrologie, les faits

3. Propos recueillis par Alexis Lacroix et Anne Rosencher, *Marianne*, n° 946, p. 16.

religieux plutôt que l'éducation religieuse, les textes de Sophocle en français plutôt que *La Guerre des Gaules* en latin, la programmation informatique plutôt que le *Projet de paix perpétuelle* de Kant, les mathématiques plutôt que la médecine, le droit plutôt que la chimie : tout cela dessine bien « le fond » de l'École. Et tout cela mérite fondamentalement d'être discuté. C'est même, j'en suis convaincu, les discussions et les arbitrages sur ces questions qui détermineront très largement la configuration de notre institution scolaire et son rapport à la société. Mais inutile de développer ce point plus longtemps, me semble-t-il. Je crois que Régis Debray en serait d'accord.

« Enseigner, c'est résister »

Reste la question fondamentale de l'École comme contre-société. La problématique n'est pas nouvelle et, d'une certaine manière, date, en Occident, de l'émergence même des écoles de philosophie en Grèce antique. Ces dernières se donnaient, en effet, pour objectif, implicite ou explicite, de constituer un contre-pouvoir face aux sophistes qui sévissaient dans l'opinion : la démocratie contre la démagogie, la raison cherchant à s'instituer dans quelques enclaves pour tenter d'armer la résistance à la séduction et à la violence qui s'imposent trop souvent dans la Cité.

Certes, les philosophes antiques ont parfois cédé à la tentation de trouver dans leur isolement une certaine fierté, s'abandonnant même facilement à la satisfaction subtile d'appartenir à la minorité éclairée face aux emballements de la populace : le « *dèmos* » (le peuple « conscientisé », comme on disait quand j'étais petit) face au « *laos* » (ou *laikos*), constitué de la masse informe des incultes, des « hommes communs » manipulés par leurs passions et victimes de toutes les formes de tyrannie. Il n'y a pas loin, on le sait, du Capitole à la roche Tarpéienne, et la « contre société » n'est pas si éloignée que cela de l'élitisme clanique. Il n'est pas impossible, d'ailleurs, que quelques-uns des zélotes de Régis Debray succombent encore à la nostalgie de cet

élitisme, cherchant obstinément à éviter la fréquentation par la populace des hauts lieux de notre histoire, de crainte de trouver quelques papiers gras dans la culture dont ils se veulent, sinon les propriétaires, du moins les vrais héritiers.

Mais, tout récemment, la thèse de « l'École comme contre-société » a été développée brillamment par le penseur américain Neil Postman (1931-2003). Ce spécialiste – très critique – des médias, n'a-t-il pas publié en 1969 un ouvrage (non traduit en français à ma connaissance) *Teaching as a Subversive Activity*, avant de publier dix ans plus tard exactement : *Teaching as a Conserving Activity*⁴ ? La thèse de Neil Postman est relativement simple et explique facilement la publication de ces deux ouvrages aux titres antithétiques. L'enseignement a, pour lui, une fonction « thermostatique » : ainsi, quand la société excluait de l'École les images – considérées comme de dangereuses icônes séductrices, entravant l'accès à la pensée et aux concepts –, la fonction des pédagogues était de les y introduire afin de permettre aux élèves d'accéder à ses codes et ses richesses, de ne pas exclure de l'accès aux connaissances les enfants trop attachés à la figuration et de contribuer à faire sortir la société d'une posture iconoclaste qui apparaissait alors réactionnaire... En revanche, quand les images se mirent à envahir la société jusqu'à saturer l'espace public et imposer le diktat d'une communication immédiate, quand la sidération du voir, tout et tout de suite, s'imposa au détriment de l'étude et de la pensée, qui ont besoin de temps pour se déployer, l'École a eu, alors, le devoir de lutter contre cette hégémonie, de déconstruire les artefacts visuels et de permettre à toutes et tous d'accéder à la culture écrite dans ce qu'elle a de plus exigeant.

J'avoue être séduit par la position de Postman sur la fonction thermostatique de l'École : je trouve, par exemple, particulièrement opportun de définir cette institution comme un « espace de décélération » au moment où tout s'accélère dangereusement

4. Traduit en français sous le titre *Enseigner, c'est résister*, avec une excellente préface de Daniel Hameline et Jean-Didier Piveteau, Paris, Le Centurion, 1981.

dans notre environnement. Mais, je m'efforce, pourtant, de résister à en faire un usage systématique, au risque de basculer dans un manichéisme un peu simpliste. Au motif que notre société s'achemine (lentement) vers plus d'égalité entre filles et garçons, faudrait-il que l'École milite ardemment pour en maintenir, voire en accuser, l'écart ? Je crains que la « théorie de l'équilibre » soit un peu courte et qu'il nous faille identifier d'autres critères pour définir ce en quoi l'École doit être une contre-société.

« À Daumier qui lui lançait “Il faut être de son temps”, Ingres répondit par une question : “Et si l'époque a tort ?” », rapporte Régis Debray dans *Un candide à sa fenêtre*. Avant de conclure : « *Les bonnes questions ne vieillissent pas*⁵. » Régis Debray a raison. Mais à celui qui se veut un « vieux schnock » et bougonne toute la journée : « Il ne faut pas être de son temps », ne pourrait-on pas répondre par la question : « Et si l'époque avait raison ? » Certes, je me sens moi-même assez guetté par le syndrome du « vieux schnock », mais ce n'est pas une raison, je crois, pour excommunier systématiquement « l'époque » et se réfugier, avec nostalgie, dans l'esthétique du désespoir. Brassens a toujours eu, pour moi, sur cette question, le dernier mot : « Le temps ne fait rien à l'affaire... » C'est pourquoi, si je considère la position de Postman, reformulée par Régis Debray, comme une forme d'hygiène intellectuelle salutaire pour éviter de tomber dans les pièges de la mode et les séductions des paillettes du présent, je crois qu'il faut y regarder de plus près et se donner quelques critères de morale – fût-elle provisoire – afin d'examiner précisément ce contre quoi, pour être fidèle à sa « fin propre », l'École doit résister et comment.

À celui qui se veut un « vieux schnock » et bougonne toute la journée :
« Il ne faut pas être de son temps »,
ne pourrait-on pas répondre par la question :
« Et si l'époque avait raison ? »

5. *Un candide à sa fenêtre*, Paris, Gallimard, 2015, p. 154.

L'École d'aujourd'hui, un « décalque de la société de marché » ?

Régis Debray craint, à juste titre, un « décalque de la société de marché » à l'École, qui trahirait ses idéaux fondateurs. Il a raison. L'École républicaine, c'est « le droit à l'éducation pour chaque citoyen », à mille lieues de « l'égalité des chances » qui – au prétexte de promouvoir « le mérite » de quelques-uns – transforme nos institutions en grand marché de la débrouillardise et du piston.

Et notre École est bien, aujourd'hui, envahie par la logique du marché : les plus fortunés y choisissent les langues, les options et les filières qui permettent d'accéder, en toute tran-

quillité, aux lycées qui préparent aux classes préparatoires aux grandes écoles... fuyant ceux qui se contentent « médiocrement » de préparer au baccalauréat, *a fortiori* quand il est professionnel. Notre École est envahie par la logique du marché, avec son totémisme

Notre École est bien, aujourd'hui, envahie par la logique du marché.

de la note chiffrée, qui prétend pouvoir tout évaluer, se prête à toutes les manipulations, entérine le laxisme le plus paresseux, avec ses présupposés absurdes, voire iniques, comme la croyance dans le fait que c'est l'existence des mauvaises notes qui donnent de la valeur aux bonnes... et, surtout, sa confusion désastreuse de la *valeur* et du *prix*.

Car c'est là, n'en doutons pas, le même mécanisme qu'à la Bourse de Chicago où une tonne de blé peut changer de prix plusieurs fois en quelques minutes : nul ne se soucie de la valeur qu'elle a pour ceux qui l'ont produite ou pour ceux qui vont l'utiliser. Le principe de l'offre et la demande nous inflige sa loi d'airain. Le prix s'impose, tout à la fois, au détriment du « coût » (d'où les pratiques de *dumping* ou les augmentations artificielles créées par des pénuries virtuelles) et au détriment de la « valeur », c'est-à-dire de ce que la marchandise représente vraiment pour ceux et celles pour lesquels elle est un *engagement* avant d'être un *investissement*... Or l'évaluation scolaire,

comme la tonne de blé à Chicago, ne vaut rien en elle-même (elle change considérablement en fonction de l'évaluateur, de la classe et de l'établissement) ; elle ne signifie rien, non plus, au regard de l'engagement qu'elle a constitué pour un sujet, mais vaut exclusivement pour l'investissement qu'elle représente dans la gestion de sa carrière scolaire. Elle perd même presque totalement son caractère d'aide à la progression, restant, le plus souvent, un « instantané » suivi d'aucun conseil, d'aucune reprise et, donc, d'aucune progression. Nous sommes bien là dans « le décalque parfait de la société du marché » : cette « transaction », dans une École qui se revendique « républicaine », relève bien d'une réduction du monde et des savoirs à ce qui en est quantifiable et négociable : c'est le principe même du marché.

Quant à « l'utilitarisme » que dénonce Régis Debray, il est, évidemment à l'œuvre à travers cette « pédagogie bancaire » – pour reprendre l'expression du pédagogue brésilien Paulo Freire⁶ – comme à travers l'omniprésence de « l'employabilité » : employabilité des savoirs – souvent réduits à des « compétences » dans l'espace européen – et employabilité des humains – évalués, précisément, à l'aune des « référentiels de compétences⁷ ». C'est aussi à cela que se mesure désormais l'« efficacité » (euphémisme managérial pour « efficacité ») du système scolaire : plus-value des établissements, pilotage par les résultats, développement de classements en tous genres, prolétarianisation des enseignants désormais assignés à remplir des tableaux Excel et à évaluer en permanence leurs élèves pour identifier celles et ceux qui doivent être pris en charge par l'appareil paramédical ou par les officines de soutien privé... Et le tout placé, bien évidemment, sous le signe de « l'urgence » : urgence de finir le programme, urgence de passer au plus vite en classe supérieure (le redoublement n'accroît aujourd'hui qu'une seule chose : les

6. Voir *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974.

7. Sur les ambiguïtés de la notion de « compétence », voir www.meirieu.com/ARTICLES/SUR_LES_COMPETENCES.pdf, et l'enregistrement de la conférence « Richesses et limites de l'approche par compétences du métier d'enseignant » (université Lumière-Lyon 2, 9 janvier 2015), www.univ-lyon2.fr/culture-savoirs/podcasts/condition-s-enseignante-s-conditions-pour-enseigner-614928.kjsp

« chances » de redoubler à nouveau) ; urgence d'accéder sans efforts inutiles, ni réflexion incongrue, aux savoir-faire qui permettront de postuler aux meilleurs emplois.

L'École perd ainsi totalement ce qui constitue véritablement son principe fondateur : apprendre à penser, surseoir à l'acte, anticiper pour prendre une décision, se nourrir de la culture élaborée par les humains tout au long de leur histoire, pour comprendre et prolonger le monde...

L'École perd ainsi totalement ce qui constitue véritablement son principe fondateur : apprendre à penser, surseoir à l'acte, anticiper pour prendre une décision, se nourrir de la culture élaborée par les humains tout au long de leur histoire, pour comprendre et prolonger le monde... Et je suis, dans cette perspective, complètement en accord avec Régis Debray : il y a encore beaucoup de pain sur la planche pour faire de l'École une véritable « contre-société » face à la marchandisation généralisée. J'ai même la faiblesse de croire que la pédagogie et les pédagogues peuvent y contribuer.

Communication, transmission, émancipation...

« Comment la transmission peut-elle échapper à la communication ? », demande Régis Debray. Pour être convaincu, comme lui, de la différence essentielle entre ces deux notions – la première renvoyant à une histoire et impliquant une appropriation sur la durée, la seconde cédant en permanence à la tentation de séduire dans l'instant –, je crois essentiel de faire de cette distinction un outil pour penser le bien-fondé de l'instruction scolaire. Tout juste différencierai-je sur l'ordre de présentation des deux termes ainsi que sur la manière de les articuler.

En effet, la communication authentique, n'est pas, à mes yeux, intrinsèquement perverse ; contrairement à la « com » qui n'en est que la caricature simiesque, il me semble qu'elle peut être habitée par l'exigence de rigueur et même de vérité. Il me semble qu'elle peut s'effectuer de manière progressive et rigoureuse. Il me semble qu'elle peut respecter l'interlocuteur et l'inviter même à mettre en œuvre lui-même les exigences dont elle

est porteuse. C'est pourquoi je ne méprise nullement la communication bien faite, ni dans l'entreprise, ni dans l'administration, ni dans les médias, ni même dans l'École. Je crois même qu'elle a une vertu pédagogique essentielle dans tout collectif humain et que nous avons, comme on dit aujourd'hui, une grande « marge de progression » dans ce domaine.

En revanche, je ne crois pas que le rôle de l'École puisse s'arrêter là et que l'enseignement doive s'en tenir à une communication, même rigoureuse. Car une communication, fût-elle parfaite, ne livre rien de ce qui, anthropologiquement, fait sens dans la connaissance. Dès lors qu'elle oublie de faire entrevoir la genèse des connaissances, des savoirs, des modèles et des œuvres élaborés par les humains tout au long de leur histoire, elle est menacée de se réduire à un commerce fonctionnel ou mondain.

Car transmettre, n'est pas seulement livrer un renseignement à quelqu'un, c'est associer un sujet à une démarche, à une histoire, à une affaire qui relève – au sens propre du terme – de la subversion. Transmettre, c'est montrer comment des êtres se sont élevés contre des préjugés, c'est donner à voir le courage d'une pensée libre. Transmettre, c'est être capable de faire entendre les questions qui tressaillent

Transmettre, n'est pas seulement livrer un renseignement à quelqu'un, c'est associer un sujet à une démarche, à une histoire.

encore derrière les réponses, c'est faire partager ces questions et associer les sujets – avec une « économie d'histoire » qui constitue précisément « l'art de faire⁸ » du professeur – à l'aventure d'une découverte. Et c'est parce que la transmission renvoie à des questions communes, parce qu'elle mobilise des consciences en un mouvement collectif, qu'elle « fait École » et « fait société » en même temps.

C'est ainsi, à mes yeux, qu'on pourra permettre, selon l'expression même de Régis Debray, de faire « *survivre la culture à l'illusion économique, qui a remplacé l'illusion politique,*

8. J'emprunte cette expression à Michel de Certeau : ce dernier me semble, en effet, avoir bien décrit, par là, une des caractéristiques de l'entreprise pédagogique. Voir *L'Invention du quotidien*, 1. *Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980.

quand s'était épuisée l'illusion religieuse ». Car, face à ces illusions, il ne nous reste plus guère que la possibilité d'ancrer la culture sur le plaisir d'apprendre, la joie de découvrir et la jouissance de comprendre. Heureuse issue, à mes yeux, s'il en est. Possibilité infiniment précieuse d'introduire la possibilité d'une verticalité – la recherche de la vérité – dans l'hégémonie horizontale de l'attractivité⁹.

Mais la transmission ne peut être la « fin ultime » de l'École. Car, si la transmission ne s'inscrit pas dans un mouvement de dépassement, elle se dévalue elle-même : transmettre et assujettir, ce n'est plus transmettre. Ce n'est plus qu'assujettir. D'une part, parce que l'autre n'est plus en mesure alors de s'engager personnellement dans le savoir et que l'on ne peut attendre de lui aucune véritable adhésion. D'autre part, parce que si l'École ne parvient pas à associer, dans l'acte même d'apprendre, transmission et émancipation, elle transforme la transmission en soumission plus ou moins consentie, tandis qu'elle renvoie l'émancipation à la simple transgression : refus scolaire, violence envers les adultes, adhésion à une idéologie qui apparaîtra d'autant plus libératrice qu'elle sera en rupture complète avec la transmission imposée par ailleurs. La transmission impose donc, pour être éducative, que l'émancipation lui soit associée et que l'une et l'autre s'effectuent bien – et c'est là tout à fait essentiel – dans le même mouvement. Or, c'est précisément ce que la pédagogie s'efforce de faire : apprendre en apprenant qu'on sait et qu'on pourra utiliser plus tard, seul et à sa propre initiative, ce que l'on a appris. Apprendre en intégrant l'exigence d'aller au-delà des savoirs aujourd'hui stabilisés et de poursuivre la recherche. Apprendre en côtoyant les chefs-d'œuvre qui donnent à voir, dans leur forme la plus épurée ou la plus aboutie, « l'humaine condition ».

Transmettre et assujettir, ce n'est plus transmettre. Ce n'est plus qu'assujettir.

9. Voir Philippe Meirieu (dir.), *Le Plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, 2014. Sur la distinction entre « communication » et « transmission » et la nécessité d'une verticalité pour fonder cette dernière, voir aussi ma contribution, plus particulièrement centrée sur le numérique, « La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher ? », in Denis Kanbouchner, Philippe Meirieu, Bernard Stiegler, Julien Gauthier, Guillaume Vergne, *L'École, le Numérique et la Société qui vient*, Paris, Mille et une nuits, 2012, p. 159-177.

Ainsi, communiquer, transmettre, émanciper constituent les trois éléments indissociables de l'éducation scolaire. Trois éléments que, précisément, la société s'obstine à séparer en réservant la communication au commerce, la transmission à l'élite bien née et l'émancipation à une caste d'intellectuels. Réconcilier communication, transmission et émancipation dans l'acte d'apprendre – et cela quel que soit l'objet de l'apprentissage – est, à mes yeux, « la fin propre » de l'École¹⁰. Et cette réconciliation exige, je crois, de revisiter ceux qui, dans l'histoire de la pédagogie, ont exploré cette voie – de Pestalozzi à Makarenko, d'Oberlin à Jacotot, d'Owen à Fröbel, de Buisson à Korczak, de Freinet à Bakule ou à Montessori, tous ceux qui constituent un pan essentiel de notre culture, oublié aujourd'hui par ceux qui prétendant la défendre... Nous avons donc là encore un combat commun avec Régis Debray : lutter contre la rétention de l'École dans la surenchère d'une communication à court terme qui hypnotise les individus en juxtaposant leur indifférence réciproque et qui, quand elle parvient à créer entre eux, par la transmission, une quelconque « histoire », les assigne à la reproduire.

« Ménager un espace qui échappe aux normes de l'individualisme possessif et concurrentiel... »

Voilà, d'après Régis Debray, « le vrai défi » de l'École et ce à quoi nous devons obstinément travailler. Esquissons peut-être quand même, avant d'affronter cette difficile question, la perspective qu'il existe déjà, ici ou là, de tels espaces : dans le mouvement coopératif, dans l'économie sociale et solidaire, dans certaines associations humanitaires ou culturelles, dans les socialités minuscules qui s'ébauchent sur nos territoires ruraux ou même dans « les territoires perdus de la République » où certaines et certains, envers et contre tout, font tenir de véritables

10. Il faudrait citer ici une multitude de travaux pédagogiques et didactiques qui montrent comment cette articulation « communication – transmission – émancipation » est possible, concrètement, dans les classes. Qu'on me permette simplement d'évoquer un ouvrage récent et particulièrement significatif en la matière (son auteur a été lauréat du *Best Science Teacher 2015*) : Thierry Dias, *Nous sommes tous des mathématiciens*, Paris, Magnard, 2015.

institutions où la fraternité respectueuse l'emporte sur l'emprise et la radicalisation... Mais – je l'avoue bien volontiers – ces enclaves ne sont pas à la hauteur de l'enjeu !

Alors, oui, il faut réinstaurer l'École, y créer de véritables « collectifs apprenants à taille humaine » où la coopération des personnes l'emporte sur l'arrivisme des individus. J'ai déjà eu l'occasion de plaider ici pour l'urgence du collectif en montrant à quel point l'apprentissage de la coopération n'était nullement spontané, tant la tendance de la partition de tout groupe humain en concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs constitue une dérive puissante. J'ai déjà montré aussi que le « collectif frontal d'individualités soumises à l'élimination progressive », hérité non de Jules Ferry, mais du « modèle simultané », emprunté par François Guizot à Jean-Baptiste de La Salle – avec l'appui des catholiques et des conservateurs, contre les progressistes et les protestants –, instituait précisément l'individualisme et la concurrence qu'on prétendait officiellement combattre¹¹.

Mais le « modèle mutuel » n'a pas dit son dernier mot et la solidarité en actes qu'il promeut renaît ici ou là, dans certaines écoles primaires multiniveaux, dans des collèges aussi, où l'acquisition par tous du « Socle commun de compétences, connaissances et culture » impose qu'on mette à bas définitivement le système de distillation fractionnée pour permettre à chacune et à chacun de s'approprier – avant toute sélection – les fondamentaux de la citoyenneté... Qu'on puisse échapper à « l'individualisme possessif et concurrentiel » dans l'École, beaucoup d'enseignants en font déjà l'expérience aujourd'hui. Mais je ne crois pas exagéré de dire qu'ils ont le sentiment de « ramer à contre-courant » et de ne pas toujours trouver le soutien de leur institution.

C'est pourquoi, si je comprends que les intellectuels comme Régis Debray veuillent « s'écarter de la foire aux idées », je voudrais qu'ils sachent à quel point les soutiers de l'éducation au

11. Voir, à nouveau, Sylvie Jouan, *La classe multiâges : archaïsme ou préfiguration ?* Paris, ESF éditeur, 2015.

quotidien, ceux qui reprennent tous les matins le chemin de l'école, ont besoin d'être soutenus. Ils n'ont pas encore remplacé, au fronton de leur établissement « Liberté – Égalité – Fraternité » par « Nul n'entre ici s'il n'est déjà éduqué et, plutôt, bien éduqué ! ». Ils ne confondent pas l'objectif avec le préalable et n'exigent pas d'un élève qu'il soit déjà motivé pour lui proposer un apprentissage. Ils n'ont pas perdu tout espoir que les « pierres vives » avec lesquelles ils travaillent contribueront demain à l'avènement de plus d'humanité. Ils sont moins triomphateurs que jadis, mais aussi besogneux ; ils ont délaissé les prêches républicains pour un jargon parfois ridicule. Mais qui peut prétendre que les prêches républicains ne l'étaient pas un peu ? Ils restent ambitieux, mais sont souvent découragés. Ce n'est plus la petite horde des « hussards noirs de la République », mais la valetaille des fonctionnaires qui ne se résignent pas aux fatalismes des dons ou des privilèges, des humiliations ou des exclusions. Comme le rappelle souvent Régis Debray, l'enjeu de toute communauté humaine c'est de parvenir à « faire d'un tas un tout ». L'École n'échappe pas à la règle et, si elle y parvient, peut-être même pourra-t-elle contribuer à lutter contre l'avachissement médiatique, politique et social qui nous menace.

Finalités et modalités dans notre institution scolaire

Avec les échéances électorales qui approchent, les positions sur l'école s'exacerbent, sans pour autant beaucoup se renouveler. On demande, ici ou là, la fin du collège unique et le développement de la formation en apprentissage ; on appelle à une décentralisation radicale et à un changement complet du statut des enseignants ; on affirme vouloir rétablir « les bonnes vieilles méthodes » ou bien remplacer les classes traditionnelles par un enseignement entièrement individualisé grâce au numérique ; on légifère dans l'abstrait, à tort et à travers, sur les méthodes de lecture et l'autorité des enseignants, l'enseignement des langues vivantes et les effectifs des classes. Certains candidats publient des ouvrages, d'autres font de solennelles déclarations. Tous disent qu'il est temps de donner la priorité absolue à l'éducation.

Il n'est pas certain que cette effervescence dure jusqu'aux élections : lors des précédentes échéances, après une petite agitation sur ces questions, elles sont vite passées à la trappe et l'on n'en a pas trouvé trace dans les grands débats publics. C'est que ces sujets sont complexes, nécessitent autre chose que des formules à l'emporte-pièce et des slogans rapides. C'est aussi que les clivages éducatifs ne correspondent pas toujours aux clivages politiques traditionnels. C'est, enfin, que la question de l'éducation renvoie à notre projet de société pour l'avenir et que, là, très souvent, les candidats, les yeux fixés sur le court terme, sont un peu en panne.

Un système scolaire à bout de souffle

Autant l'avouer sans détour, je suis inquiet aujourd'hui pour l'avenir de notre système scolaire. Malgré la réflexion engagée par Vincent Peillon et la loi d'orientation et de programmation de juillet 2013¹, la « refondation » attendue n'est pas au rendez-vous. Certes, nous avons quelque peu réparé une machine abîmée par une gestion libérale chaotique : la formation des enseignants a été remise en chantier, la frénésie évaluative et le « pilotage par les résultats » ont été tempérés, le « Socle commun de connaissances, compétences et culture » a été reconstruit de manière plus cohérente et lisible, les programmes de l'enseignement primaire ont été, enfin, refondus, des impulsions pédagogiques ont été données sur des questions importantes – le décrochage, le harcèlement, l'éducation artistique et culturelle, la formation à la citoyenneté –, des postes ont été créés, une orientation essentielle a été donnée en matière de gestion des moyens : proportionner la dotation des établissements aux difficultés sociales des publics accueillis... Mais, tout cela peine à se mettre en place et les explications laborieuses des autorités ministérielles et académiques pour montrer aux enseignants et parents que « les choses ont changé » en témoignent largement. Quand les choses changent vraiment, les gens le voient et nul n'est besoin de rappeler sans cesse les décisions qui ont permis ce changement.

C'est qu'en réalité, les principes structurants du système sont restés les mêmes. Nous continuons à nous référer à « l'égalité des chances » alors que, si nous permettons ainsi parfois à quelques élèves de milieu populaire d'accéder à des études supérieures, nous ne freinons nullement – bien au contraire – la ghettoïsation des établissements, ni ne touchons à une stratification sociale de plus en plus génératrice d'exclusions. Nous affirmons le caractère déterminant du « climat scolaire » sur la réussite des élèves,

Les principes
structurants
du système sont restés
les mêmes.

1. Cf. www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id

mais peinons à mettre en place des unités pédagogiques à taille humaine, encadrées par des équipes stables et permettant, en même temps, la construction de collectifs solidaires et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Nous voulons responsabiliser les personnes et favoriser l'innovation au service de toutes et tous, mais restons figés dans un système d'inspection hérité de Guizot et repeint hâtivement avec le vocabulaire du « nouveau management public ». Nous prétendons œuvrer à la « démocratisation de l'accès aux savoirs », mais, faute d'une formation pédagogique solide, initiale et continue, des enseignants, nous ne parvenons guère à donner sens aux connaissances ni à permettre à toutes et tous de se les approprier.

Nous répétons à l'envi que l'essentiel, pour notre avenir collectif, est la formation des citoyens, mais restons crispés sur des découpages disciplinaires qui ne laissent guère de place à la délibération sur les conditions du « faire ensemble », ni à la formation au choix et à la responsabilité. Nous affichons sans cesse les valeurs de la République, mais continuons à laisser penser que la soumission vaut mieux que la réflexion, que la hiérarchie des filières est superposée à celle des intelligences et que l'individualisme concurrentiel est préférable à la solidarité. Nous militons pour l'égalité entre les garçons et les filles, mais laissons les filles être orientées vers des filières dévalorisées, au prétexte que, « si elles ont de meilleurs résultats, ce n'est pas parce qu'elles sont plus intelligentes, c'est parce qu'elles travaillent ». Nous proclamons l'impératif de la laïcité, mais ne réussissons guère à dépasser les crispations idéologiques et religieuses, tant avec les élèves qu'avec leurs familles.

Quand nous devrions là assumer sereinement le rôle thermostatique de l'institution scolaire, y instituer des espaces de résistance à la régression infantile et à la tentation de toute-puissance, de décélération et de prise de distance, de construction d'une pensée réfléchie nourrie par la culture, nous continuons à courir dans les couloirs et dans les programmes, sans prendre le temps, au quotidien, de la parole raisonnée et de l'écrit élaboré. Nous récompensons l'élève qui répond le plus vite, sans

permettre aux autres de réfléchir et d'élaborer une réponse. Nous nous donnons nous-mêmes la rapidité comme critère de réussite ultime. Bref, nous restons assujettis à un système dont nous mesurons chaque jour le caractère obsolète.

N'en déduisons pas, pour autant, que les professeurs ont démerité : un peu partout, de la maternelle à l'enseignement supérieur, des équipes se mobilisent et font un travail exemplaire. La plupart des enseignants se coltinent, jour après jour, des difficultés considérables et y font face avec courage et ténacité. Les cadres éducatifs se dévouent plus que de mesure, le plus souvent contre vents et marées, et permettent encore à notre École de tenir debout, y compris dans des quartiers que les autres services publics ont fini par désertter. Non, ce n'est pas la bonne volonté des personnes qui est ici en jeu, c'est « l'effet système », le mode de fonctionnement imposé ; on ne sait plus, d'ailleurs, par qui puisque tout le monde, sans exception, se dit empêché de pouvoir faire autrement.

C'est le jeu des attentes réciproques implicites qui engendre des malentendus en chaîne et cautionne l'immobilisme.

En réalité, c'est le jeu des attentes réciproques implicites qui engendre des malentendus en chaîne et cautionne l'immobilisme : l'enseignant est convaincu que son chef d'établissement attend de lui une classe systématiquement organisée en « collectif frontal », quitte à ce qu'une bonne partie des élèves décroche ; le chef d'établissement est convaincu que ses collègues des autres établissements et ses supérieurs hiérarchiques veulent de bons résultats à tout prix, quitte à pratiquer la sélection et l'exclusion ; tous craignent les réactions des parents si, par hasard, les personnels prenaient du temps pour se concerter et se former en proposant aux élèves, pendant ce temps, d'autres activités que des cours ; les cadres eux-mêmes sont fixés sur leurs tableaux Excel, s'inquiétant plus que tout des « cases vides », en oubliant même qu'une « case pleine » ne garantit nullement qu'on y apprend et qu'on y éduque. C'est ainsi que, du haut en bas de la pyramide et malgré les affirmations sans cesse réitérées sur la priorité du pédagogique, l'administratif prend sans

cesse le dessus, la gestion l'emporte sur la vision, la question des modalités sur celle des finalités.

« Progressisme pédagogique » et « progressisme administratif »

Dans son dernier ouvrage, Jean Houssaye, consacre quelques pages fort stimulantes à l'opposition entre « progressisme administratif » et « progressisme pédagogique² ». Il renvoie d'abord, pour cela, aux travaux de recherche sur l'évolution de l'institution scolaire en Amérique du Nord. Il montre ainsi que, si les innovations pédagogiques ont eu leur heure de gloire aux États-Unis au cours de la première moitié du xx^e siècle (dans la mouvance de John Dewey et avec toute une série d'initiatives sur la personnalisation des parcours d'apprentissage, le travail en groupe, la pédagogie de projet, etc.), à partir de 1945, dans « la tourmente de la guerre froide et l'hystérie du maccarthysme », la pédagogie traditionnelle a fait un retour en force, avec l'hégémonie du couple « exposé magistral / exercice individuel d'application » au détriment des situations de découverte, d'interaction, de formalisation collective, etc. Ce « retour » s'effectue sous le signe de « l'exigence de qualité » que seules semblent pouvoir garantir les méthodes impositives « qui ont fait leurs preuves », associées à des processus de sélection censés promouvoir précisément « l'égalité des chances ».

Mais, en réalité, la situation reste paradoxale : en s'appuyant sur les travaux de Labarrée³, Jean Houssaye montre que « *la pédagogie nouvelle a bien gagné la bataille des idées dans la formation, mais qu'elle a perdu la bataille des pratiques face à un autre mouvement de réforme éducative au tournant du xxi^e siècle, mouvement qui signe l'ancrage dans la pédagogie*

2. Jean Houssaye, *La Pédagogie traditionnelle – Une histoire de la pédagogie*, suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation », Paris, Fabert, 2014.

3. D.-F. Labarrée, « Progressisme, écoles et education schools – Une romance américaine », in Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, *Passion, fusion, tension – Education nouvelle et sciences de l'éducation*, Berne, Peter Lang, 2006.

traditionnelle ». Les idées pédagogiques nouvelles ont eu, en effet, un immense impact sur la rhétorique éducative des formateurs et des universitaires, des journalistes et des politiques eux-mêmes, mais elles sont devenues progressivement lettre morte. Leur succès médiatique est symétrique de leur défaite pratique : on continue à parler partout d'une « pédagogie basée sur le développement de l'enfant », mais c'est le modèle impositif, ajusté sur des programmes stricts et accompagné de dispositifs de sélection draconiens qui s'est imposé dans les faits.

Néanmoins, les décideurs ne se résignent pas vraiment à assumer publiquement ce retour à la pédagogie traditionnelle qu'ils encouragent pourtant en sous-main : on rechigne toujours à se présenter comme « réactionnaire » ou, alors, il faut le faire pour répondre aux exigences de la modernité ! C'est pourquoi ils doivent se prétendre, eux aussi, « progressistes ». Et c'est ainsi que Labarée distingue le « progressisme administratif » et le « progressisme pédagogique », distinction que je trouve particulièrement féconde pour comprendre ce qui se passe sous nos yeux. Le « progressisme pédagogique », en effet, s'inscrit dans la tradition revisitée de l'Éducation nouvelle⁴ et promeut une transformation des pratiques de classe par la mise en place de situations d'apprentissage associant découverte et formalisation, cours magistraux, expérimentations, recherches documentaires, travaux de groupes, tutorat entre pairs, appropriations individuelles, exposés d'élèves, etc. Il développe des projets interdisciplinaires et une évaluation fondée plus sur l'aide à la progression de chacun que sur le classement et la sélection. Il tient compte du niveau et des intérêts des élèves, non pour les y enfermer, mais pour les conduire, de manière exigeante, vers des objectifs culturels mobilisateurs.

Le « progressisme administratif », lui, se pare de toutes les vertus de la modernité mais ne va guère chercher son inspiration

4. On sait, en effet, que l'Éducation nouvelle a fait un grand usage de lieux communs dont il ne faut pas se contenter. Je me suis efforcé, depuis plusieurs années, d'analyser cette vulgate, d'en débusquer les contradictions et de préciser les concepts qui permettent d'en faire un corpus rigoureux. Voir, en particulier, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 218 et sq., ainsi que *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013.

dans la tradition pédagogique de l'Éducation nouvelle. Il mobilise plutôt la « théorie des organisations », le *management* et les théories de l'apprentissage qui, comme le béhaviorisme, en rendent les résultats facilement observables et quantifiables. Il gère des cohortes d'élèves et des carrières d'enseignants avec pour finalité essentielle « l'efficacité sociale » dans une perspective purement utilitariste : il faut montrer à l'opinion publique et aux enquêteurs internationaux que l'investissement éducatif est rentable. Il faut donc « rationaliser » la gestion de l'institution scolaire. Les « progressistes administratifs » considèrent ainsi la pédagogie comme une sorte de « variable parasite » : ils préféreraient « neutraliser » les facteurs humains aléatoires (qui constituent la relation pédagogique dans son essence même) pour n'utiliser que des « méthodes scientifiquement validées » et à en évaluer tout aussi « scientifiquement » les résultats. Ils regardent, pour cela, du côté du numérique et des neurosciences dont ils pensent – vainement à mon avis – que cela va résoudre tous les problèmes.

La question fondamentale de la transmission de la culture et de ses conditions institutionnelles, didactiques et relationnelles est ainsi complètement écartée. Les concertations et les débats éducatifs ne portent plus que sur les problèmes de « tuyauterie ». Les cadres éducatifs ne sont plus des *pédagogues* chargés d'incarner l'exigence pédagogique dans une institution sociale, mais des *managers* chargés de vérifier que leur institution répond bien aux exigences sociales. En réalité, ils devoient ainsi – le plus souvent à leur insu, d'ailleurs – la notion même d'institution, transformant cette dernière en un ensemble de services plus chargés de satisfaire des « usagers » que de promouvoir des valeurs.

Reste la question que pose Jean Houssaye : Pourquoi le progressisme administratif l'emporte-t-il aujourd'hui sur le progressisme pédagogique ? « *Parce qu'il a pu se couler, explique-t-il, dans*

Les cadres éducatifs ne sont plus des pédagogues chargés d'incarner l'exigence pédagogique dans une institution sociale, mais des managers chargés de vérifier que leur institution répond bien aux exigences sociales.

le lit de la pédagogie traditionnelle, la digérer et la renforcer. » Il requiert donc moins de travail et moins d'inventivité. Il engendre aussi moins de conflits sur le fond et permet de canaliser les inquiétudes et les protestations sur la seule question de la gestion des moyens. Là, la plupart des organisations professionnelles comme les cadres du ministère se livrent à un jeu de rôles bien rodé et dévident sans fin des discours convenus sur « la nécessité de se donner les moyens de ses ambitions », d'un côté, et « la bonne gestion des deniers publics » de l'autre. Là, on peut faire l'économie d'une réflexion collective sur les finalités de l'École comme sur ses modalités. On se déchire souvent, on s'entend parfois, mais c'est, pour l'essentiel, afin de gérer l'existant.

« Autonomie libérale »
et « autonomie démocratique »

Ne confondons donc pas progressisme administratif et progressisme pédagogique : rien n'est plus important que d'aiguiser, là-dessus, notre lucidité. De même, parmi les expressions que les politiques comme les médias emploient à tort et à travers, il y a l'« autonomie des établissements » : or, il me semble, là encore, que cette notion est loin d'être claire et peut-être utilisée dans deux sens radicalement différents.

Soit il s'agit de renforcer le pilotage national des établissements sur les objectifs à atteindre et de donner à chacun d'entre eux la liberté nécessaire pour une meilleure mobilisation des équipes afin d'y parvenir. Soit il s'agit d'une libéralisation et d'une mise en concurrence systématique des établissements au sein même du service public qui deviendrait, alors, un ensemble d'établissements dont le statut ressemblerait fort à celui des établissements privés sous contrat d'aujourd'hui. Soit, on conserve et renforce des objectifs nationaux qui garantissent la cohérence du système. Soit on les abandonne et on laisse dériver l'École vers une gestion parfaitement libérale.

En réalité cette alternative, que je présente ici comme à venir, est déjà largement présente sous nos yeux : elle est même source de tensions vives qui traversent depuis plusieurs années notre système scolaire. En effet, avec la fin de la théocratie républicaine et la montée de l'individualisme social, la confiance dans notre École s'est effritée. Jadis nous mettions nos enfants à l'école comme aujourd'hui nous nous installons dans un avion : sans aucune velléité d'aller donner des conseils au pilote sur la manière de décoller, de monter en altitude ou d'atterrir. Nous bouclions la ceinture de notre fils ou de notre fille et laissons le maître décider de son programme, de ses méthodes, des sanctions et orientations qu'il jugeait bon d'imposer à ses élèves. Nos désaccords éventuels restaient du domaine privé et nous exprimions publiquement notre allégeance à une institution qui représentait à nos yeux un « bien commun » incontestable, une autorité légitime, à l'abri de tous nos intérêts et états d'âme individuels.

Mais voilà que, comme l'exprime bien Marcel Gauchet, nous sommes devenus « métaphysiquement démocrates »⁵. Nous ne tolérons plus que quiconque décide de notre bien à notre place et voulons avoir prise sur notre existence comme sur celle de notre progéniture. Nous voilà donc systématiquement méfiants à l'égard de quiconque – quelle que soit son expertise reconnue – voudrait décider pour nous, au nom d'un « bien commun » dont, d'ailleurs, nous ne discernons pas les contours. Car là est bien le problème : nous sommes « métaphysiquement démocrates », mais nous ne sommes pas encore « politiquement démocrates » : nos intérêts individuels sont légitimes, mais nous ne disposons pas, pour le moment, des institutions qui, à partir d'eux, pourraient « fabriquer du bien commun », un « bien commun » suffisamment légitime et attractif pour nous faire renoncer, face à lui, à nos intérêts individuels. Ceux et celles,

5. Marcel Gauchet, *La Religion dans la démocratie*, Paris, Gallimard, 1998 : « À un moment qui doit se situer vers 1970 ou peu après, nous avons été soustraits, sans nous en rendre compte, à la force d'attraction qui continuait à nous tenir dans l'orbite du divin, même de loin. Nul parmi nous ne peut plus se concevoir, en tant que citoyen, commandé par l'au-delà. La Cité de l'homme est œuvre de l'homme, à tel point que c'est impiété, désormais, aux yeux du croyant le plus zélé de nos contrées, que de mêler l'idée de Dieu à l'ordre qui nous lie et aux désordres qui nous divisent. Nous sommes devenus, en un mot, métaphysiquement démocrates. » (p. 8).

d'ailleurs, qui prétendent incarner ce « bien commun » sont d'emblée suspectés – parfois à juste titre d'ailleurs – d'être des imposteurs habillant savamment leurs propres intérêts des oripeaux de l'intérêt général.

Nous voilà donc condamnés à la schizophrénie : déchirés entre des convictions idéologiques, que nous voudrions faire valoir pour contribuer à la construction du « bien commun », et nos intérêts personnels immédiats. Nous sommes convaincus des bienfaits de la mixité sociale à l'École ou de l'égalité des voies de formation... mais plutôt pour les enfants des autres. Et n'hésitons pas, quoique nous soyons invités en tant que citoyens à nous inscrire dans une « institution » qui nous dépasse, à dévoyer celle-ci pour en faire un « service » assujéti à sa clientèle dès que cela nous concerne personnellement.

C'est pourquoi, sans aucun doute, la libéralisation du système scolaire est déjà largement engagée. Elle est engagée grâce à l'existence d'une multitude d'officines de soutien qui spéculent honteusement sur l'angoisse des familles. Elle est engagée grâce au développement de formes multiples d'« accompagnement » individualisé au sein de l'école et en dehors. Elle est engagée grâce à l'existence des écoles privées, avec ou sans contrat d'association avec l'État. Elle est engagée grâce au classement, officiel ou officieux, des établissements scolaires, au choix des langues et des options, aux assouplissements, officiels ou officieux, de la carte scolaire. Et tout cela nous invite à nous comporter, selon la formule utilisée par le sociologue Robert Ballion dès 1982, comme des « consommateurs d'école⁶ ».

Ajoutons que ces dernières années ont vu se développer une aspiration – loin d'être négligeable dans les classes moyennes et supérieures – à une école moins technocratique, plus attentive aux spécificités de chaque enfant, plus soucieuse du « bien-être » de toutes et tous, plus ouverte aux pratiques artistiques et corporelles, plus en lien avec la nature et les questions écologiques. Je ne suis pas dupe, bien évidemment, du caractère très ambigu

6. Robert Ballion, *Les Consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

de cette aspiration, associant le goût de l'entre-soi à celui du « développement personnel ». Je mesure la part d'imposture qu'il peut y avoir quand on se réclame de manière quasi mystique de Maria Montessori en décontextualisant très largement ses propositions. Je vois bien, enfin, le danger qu'il y aurait à laisser se développer, à côté de l'« école traditionnelle », un réseau d'écoles alternatives dépendant très largement des initiatives des familles, s'exonérant plus ou moins des principes républicains de laïcité et de mixité sociale, encourageant la concurrence de méthodes toujours plus menacées par le dogmatisme et légitimant, paradoxalement mais sûrement, l'existence et la pérennité des « écoles traditionnelles ».

Mais le phénomène est à prendre au sérieux, tout autant que la demande d'un meilleur suivi des élèves et de relations plus personnelles avec les familles, qui amènent beaucoup de parents à sonner à la porte d'écoles privées. Il y a là, de toute évidence, le signe que l'enseignement public ne sait pas – ne sait plus – être suffisamment porteur de promesses pour apparaître comme le lieu par excellence d'une réussite personnelle et collective, d'un apprentissage nécessaire de la citoyenneté, de l'expérience décisive du « vivre ensemble » et du « faire ensemble ». Quand les écoles sous tutelle directe de l'État s'avèrent incapables de se réformer dans un projet authentiquement éducatif, il ne faut pas s'étonner qu'émergent des projets alternatifs⁷.

Dans ces conditions, gageons qu'il ne serait pas difficile, pour un gouvernement qui ferait du libéralisme son principe et de la mise en concurrence le gage de la qualité dans tous les domaines, de prendre appui sur le processus en cours pour faire exploser l'Éducation nationale en une multitude de services utilisés par les « parents consommateurs » en fonction de leur connaissance du système et de leurs moyens financiers. Je suis

7. Cf. « Les promoteurs de la "liberté scolaire" veulent bousculer le service public », *La Lettre de l'éducation*, n° 878, 28 mars 2016. Cet article annonce un colloque réunissant aussi bien des pédagogues « libertaires » que des « anti-pédagogues » voulant « restaurer l'école traditionnelle », des politiques et des experts de l'OCDE, tous promouvant la création d'écoles hors-contrat pour « stimuler la réforme du système éducatif dans son ensemble car l'Éducation nationale a montré son incapacité à le faire par elle-même ».

même convaincu qu'une partie de la droite rêve, aujourd'hui, de cette libéralisation complète du système, et se prépare à mettre en œuvre une dérégulation progressive de l'éducation, selon des principes plus ou moins inspirés du chèque éducation⁸. Il va de soi, d'ailleurs, qu'un gouvernement qui choisirait cette voie, n'aurait plus à se préoccuper de pédagogie ; il n'aurait même plus à imaginer des réformes ou à chercher comment mieux utiliser les moyens : il lui suffirait de mettre en œuvre cette « autonomie libérale » et de parier que le darwinisme institutionnel sélectionnera « naturellement » les institutions et les pratiques les plus « adaptées ».

Mais c'en serait fini, évidemment, du projet d'une École de la République, porté par Ferdinand Buisson et Jean Macé, Jean Jaurès et Jean Zay, avec le fol et pourtant nécessaire espoir d'une réconciliation des humains à l'horizon de l'éducation. C'en serait fini d'une institution capable de « fabriquer du commun » avec tous nos enfants afin qu'ils puissent construire ensemble un monde plus solidaire. Nous serions condamnés à voir notre institution scolaire se fragmenter sous nos yeux, livrée à la surenchère de traders éducatifs, caporalisée par des communautés rivales, gardiennes jalouses de leurs privilèges et recroquevillées sur leurs marqueurs identitaires, enrôlée, *in fine*, dans un grand marché international des compétences aux mains des industriels du numérique.

Soyons jacobins sur les finalités et girondins sur les modalités

Faut-il, pour autant, camper dans le *statu quo* ? Je ne le crois pas, tant il demeure un compromis boiteux. Il me semble, au

8. Le chèque éducation est une proposition déjà ancienne de la droite libérale qui consiste à donner aux parents, pour chacun de leurs enfants, un chèque équivalent aux dépenses annuelles de l'État en matière d'éducation par élève. Les parents ont ensuite la liberté d'aller amener leur chèque à l'établissement de leur choix qui pourra l'utiliser à sa guise. Les établissements qui recevraient plus de demandes qu'ils n'ont de places auraient, bien sûr, le droit de sélectionner les élèves ou d'augmenter les effectifs des classes (c'est ce qui se passe dans certaines écoles d'Amérique du Nord où les professeurs bénéficient d'une augmentation de salaire pour tout élève dépassant l'effectif normal de leur classe).

contraire, qu'il faut assumer de construire une École qui soit véritablement jacobine sur ses finalités et radicalement girondine sur ses modalités. Un peu à l'inverse des dérives technocratiques qui nous menacent où l'État, pour garantir une unité de façade sans mécontenter les groupes de pressions et intérêts particuliers, abdique tout pilotage sur les finalités – laissant chaque établissement définir sa politique de sélection, de recrutement, de formation, etc. – et reste, en revanche, extrêmement rigide et directif sur les modalités, l'utilisation des heures affectées, l'organisation technique, etc.

Or, notre École, à bien des égards unique en Europe et dans le monde, tant sa construction est consubstantielle de notre République et son projet d'intégration porteur d'un avenir du commun, peut être fidèle à sa promesse sans rien abdiquer de sa spécificité ni infantiliser ses acteurs. Elle peut – et je suis convaincu que c'est ce que beaucoup attendent – se donner un projet fort, lisible par tous, mobilisateur pour ses cadres et ses professeurs, prometteur pour les parents et accueillant pour les élèves.

Ses responsables nationaux doivent fixer pour cela, sous le contrôle du Parlement, un ensemble de finalités qui s'imposent à tous les établissements et doivent constituer, en sus des programmes nationaux, autant de « chapitres obligés » de leur projet : mixité sociale dans le recrutement, palette d'orientations complémentaires non hiérarchisées, information et accueil des familles, construction d'un cadre éducatif cohérent, travail en équipe des enseignants, entraide entre élèves, formation à la recherche documentaire et à l'usage du numérique, politique artistique et culturelle, mise en œuvre de projets collectifs, différenciation pédagogique, mise en place d'une évaluation par validation des acquis, formation des délégués d'élèves, etc. Ces finalités une fois définies, il reviendrait aux établissements de travailler pour élaborer les modalités qui, dans un contexte donné, en fonction des contraintes et ressources locales, pourraient permettre de les incarner.

Renforcer l'identité de l'institution scolaire, lui rendre sa promesse, et sortir ses cadres et ses enseignants du processus de prolétarianisation dans lequel ils sont enfermés depuis plusieurs années.

L'enjeu n'est pas mince. Il est double : redonner à l'École un sens pour la Nation et susciter l'initiative pédagogique des professionnels de terrain. Renforcer l'identité de l'institution scolaire, lui rendre sa promesse, et sortir ses cadres et ses enseignants du processus de prolétarianisation dans lequel ils sont enfermés depuis plusieurs années. Replacer l'État dans son rôle, non pas « régalien » – l'État n'est pas « propriétaire » de la Nation et ne règne pas sur des « sujets » – mais « républicain » – garantissant les valeurs qui unissent les citoyens et leur permettant de les mettre en œuvre. Rendre aux acteurs la responsabilité de leur travail, faire en sorte que, dans le cadre d'un projet national, ils ne soient plus les serviteurs dociles de la « machine école », mais des inventeurs obstinés et heureux de ce qui unit et ce qui libère, de ce qui permet à leurs élèves de s'intégrer et de s'émanciper.

Inverser la relation entre les modalités et les finalités : voilà l'urgence. Cesser de multiplier les chantiers techniques nationaux et définir quelques priorités claires sur lesquelles les enseignants peuvent se mettre au travail : voilà la stratégie. Inviter les acteurs, quelle que soit leur place dans la hiérarchie, à parcourir sans cesse dans les deux sens la chaîne qui va des finalités aux modalités, s'interroger sur la manière de concrétiser les finalités et se demander obstinément si les modalités mises en œuvre incarnent les finalités affichées : voilà la démarche authentique de professionnalisation des acteurs sociaux dans une société post-taylorienne. Démarche tout à la fois rigoureuse et subversive : rigoureuse car la cohérence des finalités et des modalités est la clé de toute réussite ; subversive car nous avons souvent la tentation de nous endormir dans la ouate institutionnelle en juxtaposant des finalités générales et généreuses avec des modalités qui se reproduisent au moindre coût... Au point que celui qui ose dire : « Mais pourquoi ne ferions-nous pas ce que nous

annonçons ? » est bien souvent considéré comme un « empê-
cheur d'enseigner en rond ».

Le pédagogue, artisan de cohérence

Artisan de cohérence : voilà une belle définition du militant pédagogique ! Une façon de souligner que les modalités ne se trouvent pas contenues dans les finalités comme les noix dans leurs coquilles. Les modalités requièrent en permanence un travail d'invention, d'élaboration, mobilisant, tout à la fois, notre culture à travers les œuvres de celles et ceux qui nous ont précédés, et notre imagination à travers les interpellations des situations auxquelles nous sommes confrontés. Une manière aussi de rappeler, avec Jean Houssaye, que le pédagogue n'est ni un philosophe de l'éducation que l'on juge à la validité intrinsèque de ses propos, ni un praticien englué dans son quotidien : *« C'est un être qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon, il y aurait extinction de la pédagogie). [...] C'est, d'ailleurs, dans cette "béance" – qui tout à la fois sépare et unit –, ajoute-t-il, que se "fabrique" la pédagogie⁹. »* Car l'écart entre le dire et le faire reste, tout à la fois, une blessure et une ressource. Il nous mobilise pour tenter de le suturer mais nous invite à ne jamais le clôturer¹⁰.

L'écart entre le dire
et le faire reste, tout
à la fois, une blessure
et une ressource.

Voilà, en effet, une exigence absolue de la pédagogie : ne jamais succomber à la tentation de combler l'écart irréductible entre les intentions et les pratiques par des prothèses qui nous donneraient l'illusion de pouvoir, enfin, agir à coup sûr¹¹.

9. Jean Houssaye, « Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique », in Jean Houssaye (dir.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1993, p. 13.

10. Voir aussi, à ce sujet, mon ouvrage *La Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

11. Voir Philippe Meirieu, *Le Choix d'éduquer – Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.

Méfions-nous donc, plus que tout, de ceux et celles qui nous proposent, clés en mains, des « solutions miracles », qu'elles soient du côté des neurosciences ou du management : en abolissant l'écart entre finalités et modalités, en prétendant résoudre définitivement le problème de l'éducation, elles abolissent l'éducation elle-même et basculent dans le dressage. Car on ne comble définitivement cet écart qu'au prix d'un renoncement : le renoncement au « beau risque d'éduquer »¹². Nos institutions alors, loin de relier les humains par leur précieuse fragilité, exacerbent les conflits identitaires et, selon toute vraisemblance, préparent le terrain à de douloureux et sans doute mortifères soulèvements.

12. Je fais ici allusion au beau livre de Gert J. J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, London, Paradigm Publishers, 2013. L'auteur, contre tous les courants quantitativistes et technocratiques néolibéraux qui dominent les travaux sur l'éducation aujourd'hui, montre que l'éducation ne peut se réduire à une somme d'apprentissages et qu'elle relève d'une relation singulière entre des humains qui doivent assumer leurs fragilités et leurs espérances réciproques. Il souligne que l'acte pédagogique est « un processus radicalement ouvert, indéterminé et imprévisible », plaide pour une « pédagogie de l'événement » assumant délibérément « le beau risque d'éduquer ». Au moment où l'Europe, l'OCDE et, plus largement, l'ensemble des États et organismes internationaux, adoptent un comportement purement gestionnaire à l'égard de « l'entreprise éducative », l'interlocution de Gert Biesta, professeur aux États-Unis, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, président de la Philosophy of Education Society USA, est particulièrement précieuse.

L'enfance au cœur

J'ai dit un jour, dans un très sérieux colloque universitaire sur la formation des enseignants, que, pour devenir professeur, « la lecture du Sagouin de Mauriac valait peut-être autant que celle de toute la psychologie de Piaget ».

La formule était non seulement maladroite, mais aussi inexacte. Elle était maladroite parce qu'en plus de fâcher inutilement les psychologues piagétiens, elle risquait de me mettre à dos les admirateurs de Mauriac, dont l'œuvre se voyait ainsi enrôlée comme « outil de formation », au risque de faire oublier ses qualités littéraires exceptionnelles. Elle était inexacte car elle établissait une forme d'équivalence entre deux registres de textes, tous deux essentiels, mais dans des domaines totalement différents. Je crois, en effet, qu'il est particulièrement utile de regarder de près la psychologie de Piaget pour concevoir de vraies situations d'apprentissage : cela permet, comme il le préconisait, de ne jamais s'en tenir à des verbes aussi vagues que « connaître » ou « acquérir », mais de chercher les « opérations mentales » que l'élève doit effectuer pour apprendre¹. Mais on oublie cependant trop souvent que Piaget, en quête d'un « sujet épistémique » universel, et cherchant à identifier les différents stades de la structuration de l'intelligence, a sous-estimé, comme l'a bien montré Vygotsky, l'interaction entre le développement et les apprentissages, tout comme il n'a guère étudié le sujet que sous l'angle « logico-mathématique », neutralisant méthodologiquement l'histoire singulière de chacun dans ses travaux.

1. Sur ce sujet, voir l'ouvrage, extrêmement intéressant, de Hans Aebli, un disciple de Jean Piaget, *Didactique psychologique* (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1951) : il y montre que l'apport essentiel de Piaget en matière de didactique, c'est de montrer clairement que « penser, c'est opérer » et il donne de nombreux exemples, en particulier en mathématiques, de la fécondité de cette conception.

Quand la littérature nous rappelle à l'essentiel

C'est pourquoi il faut lire *Le Sagouin* de Mauriac : pour y rencontrer toute l'épaisseur humaine des situations d'apprentissage, qui sont aussi – qu'on le veuille ou non – des situations éducatives. Il n'existe pas, en effet, de relation pédagogique avec des « sujets épistémiques », car toute relation est relation avec des sujets de chair et de sang, héritiers de tout un passé, se dégageant plus ou moins bien de celui-ci, vivant au quotidien de désirs et d'angoisses, investissant les propositions des adultes d'une multitude de significations qui échappent à ces derniers, les inscrivant dans des histoires que les éducateurs les plus attentifs ne parviennent jamais à déchiffrer complètement.

Or, nous avons parfois tendance à oublier ce versant et, comme Piaget, à ne voir, dans nos élèves, que des « sujets épistémiques », « colorés » simplement d'une touche de sociologie. J'ai déjà dit tout ce que cette « ignorance méthodologique » peut avoir de vertus : elle exprime une forme de volontarisme qui appelle nos élèves à ne pas s'engluer dans leur pathos, à s'y arracher pour accéder aux satisfactions du comprendre, à s'exhausser au-dessus de leur histoire singulière et de leurs problèmes conjoncturels pour entrer dans la culture. Mais prenons garde à ne pas supprimer par décret ce que nous ne prenons pas en compte par méthode. Car nous courrions alors le risque d'abolir ce que, précisément, nous cherchons à mobiliser : la force d'investir du désir dans le savoir. Nous nous couperions ainsi aussi bien des questions fondatrices que des ressorts mobilisateurs. En abolissant toute « émotion » – au sens de « ce qui nous meut » – nous n'enseignerions plus qu'à des ombres insaisissables et incapables elles-mêmes de rien saisir.

Prenons garde
à ne pas supprimer
par décret ce que
nous ne prenons pas
en compte
par méthode.

Plus encore, en concevant l'enseignement comme une transaction strictement cognitive, nous nous exilerions de notre propre pays, de là d'où nous venons et qui nous a fait choisir ce métier, de ce qui nous permet de reprendre tous les matins le

chemin de la classe et d'oublier, en franchissant la porte, aussi bien la multitude des injonctions officielles que tous les tableaux Excel qui nous attendent à la fin du mois. Car ce qui nous meut – et nous permet de tenir le coup – c'est bien le frémissement du transmettre, l'aventure humaine dans laquelle nous décidons de nous embarquer quand nous choisissons de faire partager à des « petits d'hommes » ces savoirs que nous avons nous-mêmes appris de nos maîtres.

Prendre l'enfant « au sérieux »

Je repensais à tout cela en lisant le roman de Sorj Chalandon, *Profession du père*². Histoire d'enfances d'une rare densité. Histoire d'hommes, aussi, qui plonge au cœur du mystère de notre condition, comme l'auteur sait si bien – et si terriblement – le faire³. J'y repensais et me disais qu'au regard de la force d'un tel récit, la formule de Korczak qui rappelle aux grandes personnes que « les chagrins des petits ne sont pas des petits chagrins », pourtant particulièrement juste, peut même paraître un peu niaise. C'est qu'ici l'enfance est montrée dans ce qui la caractérise, à mes yeux, le plus justement, à rebours des représentations sociales dominantes : le sérieux.

Je ne déflorerai pas, bien sûr, la trame du roman et je ne veux surtout pas m'engager dans un résumé qui serait bien fade. Il faut, en effet, se confronter à ce style si particulier de Sorj Chalandon, terriblement efficace dans sa simplicité incisive qui décourage le deuxième degré. « Se confronter » est bien le mot, tant la lecture nous projette brutalement dans les situations, sans commentaire inutile, sans que le lecteur, pris dans l'évidence du récit, ne puisse faire le moindre détour. Il suit l'enfant-narrateur qui arpente la ville, longe avec lui les vieux murs, monte les escaliers, rejoint sa chambre et sent, sur sa peau, les draps rêches qui ne protègent même pas du froid. Il frémit à chacun des coups

2. Grasset, Paris, 2015.

3. Je pense, en particulier à *Mon traître* (Paris, Grasset, 2008) et *Retour à Killibegs* (Paris, Grasset, 2011).

reçus, non parce que l'auteur chercherait à l'apitoyer, mais justement parce qu'il est étranger à toute tentative de captation affective. On tremble parce que le propos est d'une sécheresse coutelière. Parce que le récit de l'enfant-narrateur ne se permet aucun effet, qu'il est tout simplement sérieux.

L'enfant, en effet, « prend au sérieux » l'adulte. Au pied de la lettre. Et il se fabrique, à partir des bribes qu'il saisit au passage, un récit plausible qui lui permet de construire son univers. Il ne relativise rien, ni les excès, ni ce qui se voudrait humoristique, ni même les contradictions qu'il parvient souvent – en le payant au prix fort – à intégrer dans « son » histoire.

L'enfant est tellement sérieux qu'il rétablit obstinément de la cohérence, même quand les adultes découragent, par leurs tâtonnements et leurs errances, par leurs conflits avec eux-mêmes et avec le monde entier, toute tentative de continuité.

C'est que l'enfant est tellement sérieux qu'il rétablit obstinément de la cohérence, même quand les adultes découragent, par leurs tâtonnements et leurs errances, par leurs conflits avec eux-mêmes et avec le monde entier, toute tentative de continuité. Dans « le bruit et la fureur » qui ne nous quittent guère depuis Shakespeare, l'enfant cherche toujours à se raconter une histoire « qui tient debout ». Et nous ne saurons jamais rien des enfants si nous ne voyons pas que, dans notre folie collective, ils tentent de trouver quelque

chose qui mette un peu d'ordre, quelque chose qui leur permette de comprendre – étymologiquement de « prendre avec eux » – ce qui leur arrive, tout ce qui leur arrive, et, en particulier, de la part des adultes qu'ils aiment ou qu'ils estiment.

Il ne faut pas s'étonner, alors, que dans cette recherche de cohérence, ils aillent, parfois, bien plus loin que nous ne l'imaginons. C'est qu'ils sont fidèles, plus que tout, au récit qu'ils se sont construit. Fidèles parfois jusqu'à l'absurde, comme c'est le cas, dans *Profession du père*, de Luca, l'ami du narrateur, qui, contre toute attente, ira jusqu'au bout de « l'histoire » : « *C'était idiot, impossible. Plus de cinquante ans après, je n'arrive toujours*

pas à croire que Luca Biglioni ait pu faire ça », écrit l'auteur. C'est que Luca Biglioni était un être infiniment sérieux, infiniment fidèle, incapable d'entendre et d'admettre l'absurdité de ce qui lui était demandé... Ainsi l'enfant, par loyauté à l'égard des autres et de lui-même, par refus d'accepter les contradictions dans lesquelles s'empêtre allègrement son entourage, bascule-t-il dans l'emprise. Emprise à l'égard des autres, d'un autre le plus souvent, emprise qui n'est rien d'autre que le récit cohérent d'une vie qui se déroule « logiquement », contre toute attente des gens « raisonnables ».

Il faut donc, parfois, renverser les hiérarchies : l'adulte est souvent, selon les mots de Chalandon, « *contorsionniste de music-hall, transformiste, clown, jongleur, équilibriste, bateleur de foire, vendeur de contes pour enfants* », quand l'enfant, lui, se raconte dans sa tête une histoire qu'il tente de construire et de reconstruire sérieusement, méticuleusement, élément par élément, à l'endroit, à l'envers et dans tous les sens. Regardons-le : il est sérieux, quand nous nous agitons parfois de manière si désordonnée devant lui.

J'exagère... sans aucun doute ! Mais il faut savoir parfois déplacer le regard et « tordre le bâton dans l'autre sens », comme disait Descartes. Pour ébranler nos certitudes, se rendre disponible à l'autre et voir les choses autrement. Parce que les métiers de l'humain nous imposent cette attention à l'altérité que la littérature nous permet, parfois, de retrouver.

Et parce que, si nous ne comprenons pas comment nos enfants et nos adolescents peuvent se saisir, pour se construire, des pires mensonges et des plus terribles perversions des adultes, si nous ne voyons pas à quel point ils peuvent prendre au sérieux nos songeries les plus délirantes comme nos projets les plus destructeurs, nous nous privons d'un des plus puissants régulateurs de notre vie collective. « Que serait l'adulte sans l'enfant qui l'aide à s'élever ? », demandait souvent Maria Montessori.

Éduquer quand même

En janvier 2016 – et probablement en sera-t-il de même en 2017 –, pour la première fois depuis longtemps, les vœux traditionnels de début d'année ont été étrangement retenus : pas une formule de « bonne année » qui n'ait été accompagnée d'un « malgré » ou d'un « peut-être ». Comme si, après les attentats de 2015, nul ne se sentait vraiment autorisé à espérer que l'année qui commence soit une occasion de bonheur, de joie et de réussite. Et le sentiment d'inquiétude est encore, aujourd'hui, palpable au quotidien, dans bien des rituels sociaux, qui, tout d'un coup, se trouvent interrogés : un voyage, un anniversaire, une fête entre amis, la rentrée des classes même, est-ce vraiment possible sans un petit arrière-goût dans la bouche ? Le bonheur, la joie, la réussite semblent, aujourd'hui « barrés » et tout juste peut-on espérer les apercevoir au pluriel, dans quelques moments fugitifs, quelques échappées belles qui viendraient, comme par miracle, trouer la grisaille et suspendre un instant l'angoisse collective. Et les enseignants n'ont pas échappé à ce phénomène : ainsi, des rencontres et débats que j'ai eu l'occasion de faire depuis les attentats de Charlie Hebdo, j'ai surtout retenu, au-delà des déceptions politiques conjoncturelles, un sentiment de consternation et de découragement, une tristesse et un fatalisme qui mettent en cause le sens même du métier : dans ce monde où nul ne paraît plus contrôler quoi que ce soit et où le pire est presque toujours sûr, à quoi bon reprendre tous les matins le chemin de la classe ?

Quand le contexte devient envahissant

Il est vrai, en effet, qu'il y a bien plus que des raisons de s'inquiéter : une situation internationale marquée par la montée de l'instabilité et de la violence, avec le nœud gordien du conflit

israélo-palestinien qui n'en finit pas de gangrener le monde entier. Les conséquences, au Moyen-Orient, d'une politique de l'Occident qui n'a cessé de privilégier ses intérêts économiques et de sacrifier les démocrates locaux sur l'autel du pétrole et des ventes d'armes réunis. La montée de la radicalisation et du terrorisme islamiste qui frappe au cœur de nos sociétés, mais touche, encore bien plus fortement, des pays déjà profondément éprouvés par la guerre ou la misère. La « crise » des réfugiés, parfois oubliée, mais qui ne met jamais très longtemps à se rappeler à nous, tant la vague est forte et nos solutions dérisoires. Le danger climatique, mis en lumière fugitivement lors de la COP 21, mais dont nous savons que les conséquences vont bousculer gravement nos modes de vie.

Ainsi l'actualité internationale a changé radicalement de statut pour les éducateurs que nous sommes : d'élément de contexte – qu'on peut, éventuellement analyser sereinement en classe avec nos élèves –, elle est devenue une sorte de « machine infernale », à la manière du « destin » dans la Grèce antique que Jean Cocteau décrivait ainsi : « *Regarde, spectateur, remontée à bloc, de telle sorte que le ressort se déroule avec lenteur tout le long d'une vie humaine, une des plus parfaites machines construites par les dieux infernaux pour l'anéantissement mathématique d'un mortel*¹. »... Finies donc les études tranquilles de conflits lointains dans lesquels nous ne sommes pas impliqués : voici venir le temps où, à force de tenter d'enseigner « au-dessus du volcan », on se demande s'il n'y aurait pas, finalement, dans notre obstination pédagogique, une vanité ridicule.

Quand l'École se heurte au contre-témoignage de la société

J'exagère ? Peut-être ! Certains enseignants, en effet, prennent soin, chaque jour, chaque heure, de construire en classe un « espace hors menaces » où tous les élèves peuvent s'engager

1. Jean Cocteau, *La Machine infernale*, Paris, Grasset, 1934, acte I.

vers des apprentissages dans un climat apaisé. Ils mobilisent l'intelligence de toutes et tous en inscrivant les savoirs qu'ils proposent dans des enjeux forts, au sein d'une aventure d'émancipation collective. Ils sont attentifs à proposer des défis adaptés, suffisamment difficiles et suffisamment accessibles à la fois pour qu'ils puissent être fiers de leurs progrès. Ils s'efforcent de construire des collectifs solidaires en donnant à chacune et chacun des responsabilités et une autorité au sein du groupe. Ils organisent les rituels qui permettent de suspendre, un moment, la pression médiatique, pour donner à toutes et tous le temps de penser : pas pour les soustraire artificiellement au monde, mais, tout au contraire, pour leur permettre d'y revenir mieux armés intérieurement et déterminés à lutter pour que l'humain prenne, enfin, le pas sur toutes les barbaries.

Mais, même ceux-là, par les temps qui courent, ne m'apparaissent plus très assurés : ils « croient à l'École », mais ne croient plus vraiment à « notre École ». Ils sont convaincus que l'exigence de transmission culturelle, dont l'École est porteuse en son projet même, comme le travail inlassable pour que la violence ne l'emporte pas sur le dialogue argumenté, restent des éléments fondateurs, mais ils craignent de n'avoir pas vraiment les moyens de les mettre en pratique au quotidien. Ils observent que ces fameuses valeurs de la République, dont l'École se réclame et qu'elle prétend incarner, sont bafouées, dans son fonctionnement quotidien, par un mode de fonctionnement qui « scie la branche sur laquelle ils sont assis ».

Car, malgré les annonces, la fracture scolaire s'accroît, en effet, entre les établissements. Et les parents favorisés, qui ont parfaitement compris le système, contribuent largement à cet accroissement. Malgré les efforts extraordinaires de certaines équipes, les lycées professionnels, loin de « l'égalité dignité » proclamée, sont de plus en plus ghettoïsés. L'orientation des élèves est, plus que jamais, fonction de leur origine sociale et donne raison aux sociologues les plus pessimistes de la « reproduction ». Les conditions de

Malgré les annonces, la fracture scolaire s'accroît, en effet, entre les établissements.

vie des élèves les plus pauvres se dégradent encore et compromettent souvent la possibilité même de mener une « scolarité normale ». La montée de comportements agressifs des élèves – liés à l’islamisme ou qui en empruntent le vêtement – crée, dans certains établissements, des tensions difficiles à gérer. Et, partout, on constate une baisse de l’attention des élèves, une excitation de plus en plus grande que ne compensent, malheureusement, que quelques moments d’apathie.

Tout se passe comme si la société exigeait de plus en plus de son École – à elle de réparer les injustices sociales et de former des citoyens cultivés et démocrates ! – en se dégageant symétriquement de sa propre responsabilité éducative.

Tout se passe comme si la société exigeait de plus en plus de son École – à elle de réparer les injustices sociales et de former des citoyens cultivés et démocrates ! – en se dégageant symétriquement de sa propre responsabilité éducative, aussi bien à travers le statut de consommateur compulsif que la publicité donne à l’enfant qu’à travers les contre-témoignages permanents dont témoignent nos choix politiques et financiers, comme

nos comportements quotidiens : comment éduquer des enfants et des adolescents dans un univers où les adultes ne tiennent pas leur parole et trahissent en permanence leurs promesses ?

Tout concourt à démobiliser les enseignants

Beaucoup de collègues, en effet, ne reprennent, tous les matins, le chemin de l’école qu’à contrecœur, parce qu’il faut bien gagner sa vie. Certes, certaines et certains gardent précieusement un enthousiasme pour leur matière ou pour telle ou telle activité qu’ils préparent avec passion. Heureusement ! Certes, certaines écoles et certains établissements sont de véritables lieux d’éducation où l’on apprend à « faire ensemble » dans des collectifs structurés, avec des rituels adaptés et apaisants, qui permettent aux élèves d’apprendre et de grandir.

Pourtant, le sentiment dominant que je ressens de plus en plus, c’est qu’il ne s’agit plus là de « l’avant-garde », préfigurant

une transformation plus générale de l'École, mais de « poches de résistances » menacées, elles aussi, par le découragement. Alors, « si le sel s'affadit, avec quoi salera-t-on ? »... Si les enseignants se démobilisent – eux qui sont chargés de préparer notre avenir collectif – quelle société préparons-nous pour demain ?

La responsabilité des politiques est, bien évidemment, essentielle pour « inverser la vapeur » : la « refondation » doit maintenant afficher plus clairement ses ambitions, désigner ses priorités clairement et donner aux enseignants les moyens de les poursuivre. Elle doit également inscrire le soutien à l'innovation – accompagnée et évaluée raisonnablement, bien évidemment – dans ses principes premiers, et cela doit se concrétiser du haut en bas de la pyramide. Nous en sommes loin.

La responsabilité des chercheurs est aussi très importante : on connaît par cœur, maintenant, les mécanismes qui « produisent » l'échec scolaire. Il est temps de regarder les « exceptions notables » et de s'interroger sur ce qui a permis leur émergence. Il est temps, pour eux, de ne plus se réfugier derrière une pseudo-neutralité épistémologique pour assumer, non pas une fonction de « prescripteurs de bonnes pratiques », mais de défricheur de chemins nouveaux.

La responsabilité des médias est également considérable : sans doute par souci de l'audience, mais également par ignorance des véritables enjeux éducatifs, ils préfèrent s'en tenir aux vieilles polémiques ou mettre en valeur quelques initiatives exotiques soutenues par des figures connues et destinées, le plus souvent, à quelques privilégiés. Ne pourraient-ils pas, de temps en temps, s'intéresser concrètement aux avancées possibles – même modestes – dans les « écoles ordinaires », faire émerger les enjeux forts autour de questions comme l'entrée dans l'écrit ou l'accès à la pensée, et s'interroger sur les responsabilités sociales et les initiatives collectives que nous pourrions avoir dans ces domaines ?

Guillou est toujours là

Mais notre responsabilité d'enseignants reste néanmoins fondamentale. Aux moments de découragements, quand je doute de l'importance de notre mission et de notre nécessaire travail pédagogique, je relis donc *Le Sagouin* de François Mauriac. Une écriture superbe. Une histoire dramatique d'un autre temps et, pourtant, une leçon essentielle : quand Monsieur Bordas, l'instituteur découvre, tout à coup, que Guillou, l'arriéré – « le Sagouin », comme sa mère l'appelle –, s'intéresse à un passage de *L'Île mystérieuse*, il laisse tragiquement passer l'occasion : « *L'instituteur recula un peu sa chaise. Il aurait pu, il aurait dû s'émerveiller d'entendre cette voix fervente de l'enfant qui passait pour idiot. Il aurait pu, il aurait dû se réjouir de la tâche qui lui était assignée, du pouvoir qu'il détenait pour sauver ce petit être frémissant. Mais il n'entendait l'enfant qu'à travers son propre tumulte².* »

Nous avons toujours de bonnes raisons – et plus que jamais ! – de laisser le tumulte du monde nous envahir. Mais pas au point de ne plus entendre ce qui vibre chez nos élèves et nous permet de les aider à apprendre et à grandir. Car, François Mauriac poursuit, un peu plus loin, après le suicide de Guillou : « *À l'École normale, un de leurs maîtres leur apprenait les étymologies : "instituteur" de "institutor", celui qui établit, celui qui instruit, celui qui institue l'humanité dans l'homme : quel beau mot ! D'autres Guillou se trouveraient sur sa route peut-être. À cause de l'enfant qu'il avait laissé mourir, il ne refuserait rien de lui-même à ceux qui viendraient vers lui. Mais aucun d'eux ne serait ce petit garçon [...] qu'il avait rendu aux ténèbres qui le garderaient à jamais³.* »

On me pardonnera le pathétique – que certains considéreront peut-être comme du pathos – de ce développement. Nos élèves ne se suicident pas. Physiquement du moins... Mais la littérature est là pour nous confronter à des situations radicales dont nous

2. François Mauriac, *Le Sagouin*, Paris, Presses Pocket, 1977, p. 104-105.

3. *Ibid.*, p. 139.

pouvons tirer – par empathie – quelques enseignements. Et, ici, elle nous rappelle que, malgré le caractère terrible du contexte international et social, malgré les bégaiements de notre institution et les errements d'une partie de sa hiérarchie, l'attention au vivant et à l'humain reste la pierre de touche de notre engagement.

Nous avons bien un Guillou quelque part dans une de nos classes... et ce qu'il deviendra demain peut, peut-être, changer le monde.

20

Laisser les questions ouvertes

*L*e lendemain de la terrible nuit du 13 novembre 2015, j'ai eu la chance de pouvoir participer à l'une des rares manifestations publiques qui n'ait pas été interdite, Citéphilo, à Lille. Là, j'ai pu entendre Michel Terestchenko¹ rappeler, de manière particulièrement opportune, que « nous sommes comptables des politiques publiques menées en notre nom pour combattre le terrorisme ». Et nous avons, effectivement, un devoir imprescriptible, en tant que citoyens, de les interroger, tout à la fois sous l'angle de la morale et sous celui de l'efficacité. À nous, en effet, d'exiger que notre démocratie réponde au terrorisme en restant fidèle aux principes qui la fondent... au risque, sinon, de donner raison à nos pires adversaires. À nous, aussi, de veiller à ne pas alimenter, par nos méthodes, ce que l'on prétend combattre... au risque d'aller, sinon vers une nouvelle « guerre mondiale », du moins vers une « mondialisation de la guerre » sous des formes encore inconnues, mais qui pourraient bien être plus terribles encore que ce que nous imaginons.

À nous donc de mettre en place, au niveau national, européen et mondial, les moyens de lutter efficacement contre toutes les formes de terreur pour construire, patiemment et obstinément, une véritable solidarité des démocraties et des démocrates : une solidarité porteuse de justice et de paix. Les défis, pour cela, sont immenses : défis citoyens et technologiques, défis géopolitiques et diplomatiques, défis économiques et sociaux. Ils sont exposés, aujourd'hui, dans les tribunes de tous les journaux et à la une de

1. Auteur de *L'Ère des ténèbres*, Lormont, Le Bord de l'eau, collection « Bibliothèque du Mauss », 2015.

tous les magazines. Et espérons que, l'émotion passée, nous ne laisserons pas, à nouveau, nos gouvernants agir à leur guise, bombardant ici les stocks d'armes qu'ils ont vendus le veille ailleurs.

Mais, à côté de l'action citoyenne et du nécessaire sursaut politique, les attentats que nous avons vécus et que le monde continue à subir presque quotidiennement, les attentats qui peuvent se reproduire un jour ou l'autre sur notre sol appellent, à l'évidence – et nous l'avons développé tout au long de cet ouvrage – une action éducative de longue haleine. Dès le 14 novembre de nombreux enseignants se sont réunis, ont élaboré des outils pour aborder la question avec les élèves. Et les médias ont convenu que l'École s'était, globalement, montrée à la hauteur de la situation. C'est bien. Mais ce n'est pas suffisant. Il va nous falloir continuer et apprendre à travailler ces questions sur la durée.

J'ai rencontré, depuis plusieurs mois, de nombreux enseignants – du premier degré, de collèges, de lycées professionnels et de centre de formation d'apprentis – qui m'ont parlé longuement des échanges avec leurs élèves sur les attentats. Je peux témoigner ici qu'au-delà de la réassurance nécessaire qui est, évidemment, un devoir des éducateurs à l'égard des enfants et des adolescents, au-delà de l'affirmation que les adultes sont là pour les protéger et qu'ils feront tout pour tenir parole, trois grandes interrogations sont présentes chez presque tous nos élèves. Trois interrogations que nous avons déjà rencontrées dans cet ouvrage mais que je voudrais reprendre ici de manière synthétique, trois interrogations qu'il nous faut regarder en face, assumer, et refuser résolument d'écarter au prétexte que « ce ne serait plus le moment » : la première porte sur la question du mal, la seconde sur le sens de la vie, la troisième sur les rapports entre injustices sociales et liberté des personnes. Je crois que, quoiqu'il arrive, ces questions resteront essentielles, qu'il nous faudra les maintenir ouvertes et bien plus encore : se saisir de toutes les occasions possibles pour leur faire place.

Le mystère du mal

Pour beaucoup d'enfants, en effet, le mal reste un mystère absolu. Ils partagent, en cela, la conviction traditionnellement attribuée à Socrate et développée par Platon : « Nul ne fait le mal volontairement. » Ou, plus exactement : « Nul ne peut désirer faire le mal pour le mal. » On peut « faire des bêtises », c'est-à-dire transgresser un interdit pour satisfaire un désir du moment. On peut s'enfermer dans un caprice, se laisser aller à la colère, mais en étant conscient des limites à ne pas franchir et en sachant renverser sa violence en bouderie pour ne pas perdre la face. On peut « mal faire », c'est-à-dire bâcler une tâche ou ne pas avoir fait l'effort d'apprendre ce qu'il fallait savoir, mais sans abandonner la perspective de réussir un jour. On peut comploter pour humilier ou harceler un camarade, mais c'est parce qu'on n'imagine pas toujours les dégâts qu'on va produire et que, finalement, « ça permet de bien se marrer » ! Bref, on peut « faire du mal », mais c'est, en quelque sorte, en se trompant de bien : en choisissant son propre bien contre le bien commun, son intérêt individuel contre l'intérêt collectif, le court terme contre le long terme, sa satisfaction immédiate contre l'avenir du monde...

Tout cela les enfants et les adolescents le comprennent parfaitement et l'on peut – comme le font les animateurs des « ateliers philo » – en discuter avec eux, établir une « hiérarchie des biens » qui permet d'entendre pourquoi on doit, à un moment donné, refuser ce dont nous aurions envie – « notre bien » du moment – pour « voir plus loin que le bout de son nez » et s'inscrire dans la perspective du « bien commun ». Tout cela n'est pas si compliqué et l'on est là dans une « rationalité minimale » que des protocoles rigoureux de prise de parole, nourris par des récits ou des textes, entrecoupés de temps de réflexion personnelle silencieuse, régulés par des adultes qui exigent une expression précise, rendent praticable dans l'immense majorité des classes.

Mais, face aux attentats terroristes, les enfants comme les adolescents se sont trouvés affrontés à ce qui reste pour eux – et

pour nous aussi – un vrai mystère : comment une personne, « en possession de tous ses moyens » comme on dit, peut-elle « vouloir le mal pour le mal », sans y trouver le moindre intérêt, sans que cela ne lui procure la moindre satisfaction durable, avec la volonté délibérée de détruire et de se détruire, de semer la mort et la désolation ? Car, avec les attentats du 13 novembre, perpétrés par des djihadistes kamikazes, nous

Comment
un être humain
peut-il vouloir
commettre
de tels actes ?

sommes bien dans une « situation limite » de ce type, une situation qui nous met face à une question à proprement parler impensable et que beaucoup de nos élèves découvrent pour la première fois *in vivo* : comment un être humain peut-il vouloir commettre de tels actes ?

Les enseignants qui ont eu l'occasion de discuter de cela avec leurs élèves m'ont tous dit que les réactions de ces derniers étaient unanimes : « Ce n'est pas possible ! Personne ne peut faire ça ! » Et il y a bien là un mystère absolu qui nous fait côtoyer, très précisément, la limite de l'humain. Un mystère qui nous laisse, sinon désespérés, du moins profondément atteints, tétanisés face à la frontière qui sépare l'humain de l'inhumain. Les peuples du monde, longtemps taraudés par la question du mal, ont jadis utilisé, pour l'expliquer, l'animisme et la mythologie : le mal nous venait des démons, des mauvais esprits, des dieux que nous avions défiés ou qui assouvissaient leurs vengeances réciproques en nous prenant en otage.

La modernité, débarrassée – mais moins qu'on ne veut le croire – de ces explications, a renvoyé le mal à la folie et peine toujours, comme Platon, à imaginer que des humains puissent l'assumer en pleine conscience de leurs responsabilités. J'ignore si Platon a raison ou si, effectivement, il existe des êtres capables d'infliger délibérément le mal à autrui, voire de faire régner le mal dans le monde. Et je veux continuer à l'ignorer. Je dois continuer à l'ignorer. Car, si la maxime « Nul ne fait le mal volontairement » est, sans aucun doute, une position discutable philosophiquement et psychologiquement, elle reste une

conviction salutaire, une sorte d'hygiène morale qui nous préserve de toute forme de banalisation et nous alerte dès que nous pourrions être tentés de céder à la fascination de la transgression mortifère. C'est pourquoi l'inhumain doit rester impensable à l'humain. C'est pourquoi il est bon que nos enfants soient confrontés au mystère de ce passage à l'acte à proprement parler incompréhensible. C'est pourquoi il est bon que la question du mal reste ouverte : tant que la frontière entre l'humain et l'inhumain apparaît infranchissable, on hésite soi-même à faire le pas.

Le sens de la vie

Mais il n'est pas rare, m'ont dit les enseignants, qu'ici ou là, un élève émette l'hypothèse que les terroristes sont peut-être des martyrs, qui ont, certes, assassiné lâchement leurs semblables, mais en « s'offrant » à une « cause » à laquelle ils croyaient et avaient décidé de sacrifier leur propre existence. C'est alors qu'émerge une deuxième question : quelle est cette « cause » si attractive et puissante pour justifier de tels actes ? Comment se fait-il que ces jeunes adultes embrigadés – très vite, semble-t-il – dans des groupes djihadistes aient choisi l'intégrisme islamiste terroriste pour faire don de leur vie ? Comme si, dans l'Islam lui-même, il n'existait pas de possibilité de se dévouer au bien de ses semblables, comme si, dans la société française ou belge, il n'y avait pas une multitude d'occasions de s'engager au service des plus pauvres ou pour protéger l'environnement ! Ne riez pas... Ce sont vraiment des questions que posent les élèves. Et ce ne sont pas des questions si absurdes que cela.

Traduisons : on comprend bien que des jeunes en errance, complètement perdus, déracinés, accumulant les échecs, ne se sentant de nulle part et, ayant rompu toutes les amarres, soient des proies faciles pour des groupes terroristes. Ces groupes, en effet, leur procurent une chose essentielle pour eux : une identité. Avec ces groupes, ils sortent de leur solitude, éprouvent une sorte de fraternité primaire fondée sur la haine des « autres » et le « mimétisme » à l'égard des « héros » du clan. Ils deviennent,

chacune et chacun, « quelqu'un », quelqu'un d'important, dont tout le monde parlera, même après leur mort... quelqu'un qui sera identifié à une cause qui les dépasse, quelqu'un, enfin – et c'est peut-être là ce qui les meut le plus – qu'« on respectera » ! Bien sûr, cette identité-là, ils la payent très cher : en renoncement total à leur liberté personnelle, en assujettissement inconditionnel. Ils la payent aussi, le plus souvent, de leur vie.

Et la question devient alors : qu'avons-nous proposé à ces jeunes qui leur aurait permis de se construire une identité, d'être protégés par la loi commune... mais, en même temps, de conserver, tout à la fois, la liberté et la vie ? Quel idéal leur avons-nous

présenté qui puisse satisfaire leur soif d'engagement sans basculer dans la folie mortifère et meurtrière ? Dans ce monde où, pourtant, la pauvreté et l'injustice ne cessent de s'étendre, pourquoi n'ont-ils pas choisi d'aller creuser des puits en Afrique, de se dévouer auprès de personnes âgées ou de faire le chemin avec des woofeurs ? Ou, plus simplement encore, pourquoi n'ont-ils pas tenté de réussir dans le foot, de servir chez Emmaüs ou de s'engager chez les Éclaireurs ? Pourquoi même – soyons fous ! – ces jeunes n'ont-ils pas pu s'investir rageusement dans leur travail scolaire, faire le

Qu'avons-nous proposé à ces jeunes qui leur aurait permis de se construire une identité, d'être protégés par la loi commune... mais, en même temps, de conserver, tout à la fois, la liberté et la vie ?

planton devant une mission locale pour accéder à une formation professionnelle ou chercher un employeur avec qui apprendre un métier ?

Questions naïves, dira-t-on. Questions d'enfants et d'adolescents face au terrorisme aveugle et destructeur. Questions, pourtant, qu'il faut que nos enfants gardent en tête, pour les autres, certes... mais aussi, et surtout, pour eux-mêmes. Questions difficiles dans un univers où les grands idéaux communs ont du plomb dans l'aile. Mais questions qui peuvent les « tirer vers le haut », les faire hésiter à sacrifier leur liberté et leur permettre de donner à leur vie un autre sens que la vengeance destructrice. Car il faut, là encore, toujours laisser ces questions ouvertes :

« Que puis-je obtenir si “j’y mets le paquet” ? Que puis-je espérer comme existence qui me rende heureux et, autour de moi, fasse plus de place au bonheur ? N’y a-t-il pas là une promesse à ma portée ? Ai-je bien exploré l’infinité des possibles que m’offre la vie, au lieu de me précipiter, à la première occasion venue, vers la barbarie et la mort absurde ? »

Les conditions sociales et la liberté

Mais une autre question surgit très vite chez les élèves : les terroristes pouvaient-ils vraiment faire autrement ? N’étaient-ils pas des individus victimes d’injustices sociales terribles et complètement cabossés par la vie ? Ne peut-on pas leur trouver quelques excuses ? Et finalement, ne sont-ils pas plus des victimes que des coupables ?

Ne croyons pas que nos élèves écartent *a priori* ces questions. Ils ont intégré, comme nous l’avons déjà noté, une sorte de vulgate « bourdivine » sur le caractère insurmontable des conditions sociales. Ils savent parfaitement que tout le monde n’est pas égal devant l’existence, devant l’école, devant l’emploi. Ils voient bien que les origines sociales les marquent à vie et sont bien plus indélébiles encore que les tatouages qu’ils se font faire pour tenter d’échapper, par ce qu’ils décident d’inscrire dans leur chair, à ce qui est écrit dans leur destin. Et ceux-là mêmes qui, parmi nos élèves, font partie des plus privilégiés ne sont pas les derniers à expliquer les errances des plus défavorisés par leur manque de « chance » dans la vie.

Et puis, très vite, la contradiction apparaît : mais, parmi les plus abandonnés, parmi les victimes des plus grandes injustices économiques, familiales, sociales, scolaires, tous ne deviennent pas terroristes ! Il y en a qui s’en sortent, et très bien ! Alors, c’est que c’est possible ! Comment se fait-il que certains « s’accrochent » et « résistent », tandis que d’autres basculent dans le pire ? Voilà encore une question bien difficile ! Qui pourrait avoir l’outrecuidance d’y répondre de manière certaine ? On peut imaginer que ceux qui s’en sortent ont rencontré un

adulte qui leur a fait confiance, un « tuteur de résilience », un camarade qui leur a montré la voie. Ou bien, peut-être, ont-ils trouvé, en eux-mêmes, la force d'échapper à cette fatalité ?

Mais comment ? Qui saura jamais ? Entre les conditions sociales difficiles et le basculement dans la délinquance ou le terrorisme, il n'y a aucune automaticité, même si l'on sait que les premières contribuent souvent – mais pas toujours, heureusement ! – à l'émergence des secondes. On peut faire des corrélations sociologiques, elles demeureront toujours incapables d'expliquer la trajectoire singulière de chacune et de chacun, de ce qui a décidé de son sort à un moment donné.

C'est parce qu'il y a là une béance, un « trou noir » mystérieux, qu'il faut, encore une fois, laisser cette question ouverte. La laisser ouverte pour que nos élèves soient déterminés à éradiquer les conditions sociales dramatiques et les injustices scandaleuses qui s'incrument et se développent dans nos sociétés, favorisant, sans nul doute, les passages à l'acte les plus barbares. Mais la laisser ouverte aussi pour que chacun puisse se revendiquer libre, considérer sa vie comme son œuvre, irréductible aux conditions qu'il a subies. Pour que chacun soit capable de choisir « quand même » la voie de la générosité et de l'effort, la voie de la solidarité, la voie de la liberté.

On a vu qu'Adorno se demandait comment l'on pourrait encore « éduquer après Auschwitz ». Je ne suis pas certain que l'on ait vraiment su répondre à la question, mais je crois qu'on peut, qu'on doit, éduquer après les attentats de 2015. Non pas « inculquer », mais « éduquer ». Répondre, certes, aux questions légitimes des enfants et des adolescents, leur donner des repères fondamentaux sur l'histoire de nos conquêtes – la République, la démocratie, la laïcité – mais les aider également à ne pas répondre trop vite aux questions philosophiques – au sens le plus authentique de ce terme – qui leur permettront de

Entre les conditions sociales difficiles et le basculement dans la délinquance ou le terrorisme, il n'y a aucune automaticité, même si l'on sait que les premières contribuent souvent – mais pas toujours, heureusement ! – à l'émergence des secondes.

continuer à s'interroger tout au long de leur existence sur le mal, sur le sens de leur vie, sur celui de leur engagement pour, tout à la fois, adoucir le monde et assumer leur liberté.

À clore ces questions trop vite, à les considérer comme des élucubrations inutiles, ou même à ne pas aider nos enfants et adolescents à se les poser, nous leur rendrions le plus mauvais service du monde. Nous les exilerions de ce qui fait en eux leur humanité.

Conclusion

L'avenir du commun

Nous voici parvenu à la conclusion – toute provisoire – de nos réflexions pédagogiques : éduquer à la responsabilité, former à la citoyenneté, construire la laïcité, métaboliser la violence grâce à la culture, faire partager à chacune et à chacun l'exigence de précision, de justesse et de vérité, mettre en place une pédagogie différenciée dans des collectifs institués, refonder notre École pour qu'elle « fabrique du commun » et responsabilise ses acteurs, faire face au « bruit et à la fureur » du monde sans rien renier de nos valeurs... Oui, « enseigner après les attentats » pour « enseigner contre les attentats¹ », c'est possible ! Ce n'est, certes, pas facile et il nous faut surmonter, pour y parvenir, bien des tentations : le découragement face à l'immensité de la tâche, le schématisme et le fatalisme, l'excommunication et la dérision. Il nous faut prendre notre part d'un problème qui, de toute évidence, nous dépasse, mais que nous ne pouvons pas ignorer tant il interroge notre société tout entière. Et même si nous ne savons pas vraiment encore « comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison », nous ne pouvons pas éluder la question. Obsédante question face à l'échec de tant de tentatives de dialogue. Mais question plus que jamais essentielle à une époque où, dès que surgit un nouveau conflit, la même formule éculée tourne en boucle : « Il faut mettre tout le monde autour de la table. »

1. Je plagie ici, outre T. W. Adorno et son « Éduquer après Auschwitz », le titre du beau livre de Jean-François Forges, *Éduquer contre Auschwitz*, Paris, ESF éditeur, 1997.

Le secret de la Table ronde

Car il y a, dans cette incantation, un espoir légitime et une terrible illusion. Espoir légitime de voir, dans une démocratie, les différents protagonistes d'un conflit s'expliquer raisonnablement, identifier les enjeux de leur désaccord, esquisser des compromis qui permettent d'avancer ensemble sans que quiconque ne perde la face : perspective que nous devons absolument maintenir à l'horizon du possible, au risque, sinon, de voir toutes nos institutions basculer dans la vacuité.

Mais illusion aussi : pour se « mettre autour de la table », encore faut-il qu'il y ait une table ! Une table symbolique s'entend, à l'image de la Table ronde des chevaliers du même nom que décrit Marcel Mauss à la fin de son *Essai sur le don* : « Pour commencer, il fallut d'abord savoir poser les lances. [...] C'est ainsi que le clan, la tribu, les peuples ont su – et c'est ainsi que, demain, dans notre monde dit civilisé, les classes, les Nations et aussi les individus doivent savoir – s'opposer sans se massacrer et se donner sans se sacrifier les uns aux autres. C'est là un des secrets permanents de leur sagesse et de leur solidarité. [...] Les Chroniques d'Arthur racontent comment le roi Arthur, avec l'aide d'un charpentier de Cornouailles, inventa cette merveille de sa cour : la Table ronde miraculeuse autour de laquelle les chevaliers ne se battirent plus. Auparavant, "par sordide envie", dans des échauffourées stupides, les duels et les meurtres ensanglantaient les plus beaux festins. Le charpentier dit à Arthur : "Je te ferai une table très belle, où ils pourront s'asseoir seize cents et plus, et tourner autour et dont personne ne sera exclu... Aucun chevalier ne pourra livrer combat, car là, le haut placé sera sur le même pied que le bas placé. [...] Les peuples, les classes, les familles, les individus, pourront s'enrichir, ils ne seront heureux que quand ils sauront s'asseoir, tels des chevaliers, autour de la richesse commune. Il est inutile d'aller chercher bien loin quel est le bien et le bonheur. Il est là, dans la paix imposée, dans le travail bien rythmé, en commun et solitaire alternativement, dans la richesse amassée puis

redistribuée, dans le respect mutuel et la générosité réciproque que l'éducation enseigne². »

Mais le charpentier de Cornouailles ne nous a pas transmis son secret. Et nous ne savons plus guère construire des « tables rondes » qui permettent à chacun de « poser sa lance », de s'inscrire dans un monde commun assumé, de contribuer au « bien et au bonheur » de tous.

En effet, explique Hannah Arendt, « *le monde commun, nous rassemble mais aussi nous empêche, pour ainsi dire, de tomber les uns sur les autres [...] Car, ce qui rend la société de masse si difficile à supporter, explique-t-elle, ce n'est pas, principalement du moins, le nombre des gens ; c'est que le monde qui est entre eux n'a plus le pouvoir de les rassembler, de les relier, ni de les séparer. Étrange situation qui évoque une séance de spiritisme au cours de laquelle les adeptes, victimes d'un tour de magie, verraient leur table soudain disparaître, les personnes assises les unes en face des autres n'étant plus séparées, mais n'étant plus reliées non plus, par quoi que ce soit de tangible³. »* Le risque est grand, alors, que se trouvant ainsi dans l'impossibilité de continuer leur partie, les joueurs se précipitent les uns sur les autres jusqu'à l'anéantissement réciproque.

Retrouver ce qui nous unit

Car la table est bien, tout à la fois, ce qui nous sépare et ce qui nous unit : elle médialise nos relations et, parce qu'elle nous rassemble, nous permet de « faire société ». Aux humains, la table apporte, en même temps, la reliance et la distance : autour d'elle, ils peuvent être suffisamment différents – chacun à une place – et suffisamment semblables pour construire des projets communs.

Aux humains,
la table apporte,
en même temps,
la reliance et
la distance .

2. Marcel Mauss, « Essai sur le don », in *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, collection « Quadrige », 1993, p. 278 et 279.

3. Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Pocket, collection « Agora », 2002, p. 89-93.

Car, pour pouvoir convaincre l'autre sans le contraindre par la force ou le séduire par des mirages, comme pour entendre les arguments de l'autre sans s'y assujettir, il faut, tout à la fois, un langage grâce auquel on peut se parler, des codes de comportement qui permettent d'établir la communication et la reconnaissance que nous sommes embarqués ensemble dans la même aventure, capables de nous y investir avec des perspectives communes.

C'est ainsi que, quand il n'y a plus de table, nos relations basculent dans le rapport de forces : on ne peut même pas s'expliquer puisque nous n'avons pas les mêmes projets et que nos raisons d'agir renvoient à des univers différents et des histoires cloisonnées.

C'est que les humains n'agissent pas en fonction de « causes » qui pourraient se combiner entre elles et produire, comme en physique, une « résultante » indiscutable : ils agissent selon des « raisons » construites en légitimant, par des événements et des arguments, une intention qui les précède et s'en trouve ainsi renforcée. C'est pourquoi aucune raison n'est bonne pour celui qui ne partage en rien nos finalités. Aucun argument ne porte vraiment quand ce que chacun dit se heurte irrémédiablement au caractère irréductible du référentiel de l'autre. La souffrance d'autrui n'est nullement un argument pour qui ne lui voue aucune empathie et récuse l'universalité des droits humains. L'ignorance et l'aliénation ne sont des raisons de mobilisation que pour celui qui a fait le choix d'une connaissance partagée émancipatrice. Abîmer la planète n'est condamnable que pour celui qui croit en la nécessité de prendre soin du futur.

Aucune raison
n'est bonne pour celui
qui ne partage en rien
nos finalités.

Ainsi parlons-nous chacun « au nom de quelque chose » et récusons-nous la légitimité de ce au nom de quoi l'autre parle. Ainsi s'enkystent et dérapent les négociations diplomatiques, quand les parties prenantes et les organismes internationaux ne parviennent pas à se donner un avenir commun. Ainsi buttent

et s'exaspèrent les conflits sociaux, quand les interlocuteurs campent dans leurs conceptions radicalement hétérogènes de l'intérêt collectif. Ainsi achoppe la relation pédagogique quand l'élève discrédite *a priori* le propos de l'enseignant ou de ses camarades, avec qui rien ne le relie plus que la volonté d'en découdre.

Alors, « comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison ? » Comment convaincre que la violence ne résout pas tous les problèmes, que la connaissance est source de satisfactions intenses, que l'art et la littérature relient, en chacun d'entre nous, ce qu'il y a de plus intime avec ce qu'il y a de plus universel ? Comment montrer, au quotidien, que l'inhumanité infligée à l'autre détruit aussi l'humanité en moi ? Autant de questions sur lesquelles butte l'obstination rationaliste. Autant de questions qui érodent la patience des éducateurs jusqu'à, parfois, les entraîner vers une partie de bras de fer au dénouement improbable. Autant de questions qui doivent nous amener à déplacer le problème.

Recréer du commun pour partager nos raisons d'agir

Peut-être, en effet, s'agit-il moins, dans un premier temps, de « ramener quelqu'un à la raison » que de permettre aux humains qui nous sont confiés de *se donner des raisons communes de « faire société »* et de se mettre autour de la même table pour débattre de leur avenir ? Des *raisons communes* : juste le contraire des pulsions individuelles. *Autour de la même table* : dans une même aventure où ils se vivent comme authentiquement solidaires. *Pour débattre de leur avenir* : pour chercher dans l'interlocution réciproque comment réussir ensemble plutôt qu'échouer séparément.

Telle est donc la tâche à laquelle nous sommes assignés. La société tout entière, parce que nul ne peut s'exonérer de la seule ambition capable de nous sauver de la barbarie. Notre École, en particulier, car, si elle ne peut pas tout, elle a, par le fait même

qu'elle scolarise ensemble tous nos enfants, une mission irremplaçable dans l'avenir du commun et des objectifs sur lesquels nous devrions nous accorder. Instituer et faire vivre des collectifs solidaires autour de projets partagés : pour que chacun s'implique dans la tâche commune et puisse entendre les autres dès lors qu'ils sont impliqués dans la même aventure que lui. Ouvrir ces projets et permettre à chacun d'y adhérer sans abdiquer ses convictions et ses croyances : pour que la laïcité ne soit pas vécue comme un interdit, mais comme la possibilité offerte à tous de se relier sans se renier. Partager nos enthousiasmes et nos inquiétudes, nos ressources immenses et notre infinie fragilité : pour que nous découvriions que nous participons ensemble de la même « humaine condition ». Mettre en relation ces projets avec l'environnement : pour élargir le cercle, découvrir ce qui relie ce projet aux autres et à la Cité, au territoire, au pays et à la Terre Patrie.

On ne s'unit que grâce à ce qui nous dépasse. Nous avons retenu la leçon de Régis Debray : il nous faut « *un invisible, impossible à photographier parce que situé par-delà et au-dessus de notre monde immédiat et sensible, mais qui a la vertu de polariser la limaille. Le commun est en surplomb ou n'est pas⁴* ». Et, quand les dieux ne nous dépassent que pour s'affronter et nous enrôler dans leurs querelles barbares, nous devons les tenir à l'écart de la Cité des humains. Qu'ils soient une réponse acceptable à l'énigme de notre aspiration à l'infini dans notre finitude ne peut légitimer que l'on commette, en leur nom, les pires humiliations et les plus terribles violences à l'humanité dans l'homme.

Quand les dieux ne nous dépassent que pour s'affronter et nous enrôler dans leurs querelles barbares, nous devons les tenir à l'écart de la Cité des humains.

Mais tenir les dieux à l'écart ne veut pas dire tenir à l'écart celles et ceux qui croient en eux. Tout au contraire ! Ce serait les laisser dériver vers l'inhumanité, les conforter dans la négation

4. Régis Debray, *L'Erreur de calcul*, Paris, Éditions du Cerf, 2014, p. 41.

de toute altérité, les pousser au meurtre, physique ou symbolique, en quelque sorte. À ceux-là, nous devons proposer des projets acceptables, des collectifs mobilisateurs, des idéaux qui rassemblent. Nous devons les aider à combler le manque qui les habite, non par la consommation compulsive ou une identification aliénante à un radicalisme barbare, mais par un échange solidaire avec les autres.

Répondre au manque par le partage et la solidarité

Car, c'est bien là l'enjeu ultime : nos enfants sont confrontés, aujourd'hui, à une société du trop-plein, une société qui leur fait miroiter, en permanence, la possibilité de satisfaire leur moindre caprice, qui leur susurre à chaque instant à l'oreille que, pour obtenir leur amour, les adultes sont prêts à tout leur donner. Les adolescents, eux, doivent assumer la rupture entre l'identité familiale et l'affirmation de soi, ils doivent engager un processus de subjectivation qui leur permette de se revendiquer auteurs de leurs propres actes. Et, alors qu'il faudrait les inviter à considérer leur aspiration comme une invitation à la découverte intellectuelle ou artistique, à l'exploration du monde et à la promesse de relations sans cesse inachevées avec autrui, on les enjoint en permanence de considérer ce vide comme une blessure insupportable à suturer d'urgence : par la consommation compulsive ou l'identification aveugle.

Peine perdue pourtant : rien de ce qui se consomme ou de ce qui se fige, aucun objet vanté par les publicitaires comme aucun « kit idéologique » prôné par le plus habile prosélyte ne peuvent satisfaire le désir. Car la demande est ailleurs : au désir, toute réponse définitive n'apporte que la déception. Ni la quantité, ni la densité ne peuvent transformer définitivement un sujet déçu en objet repu. On ne comble pas le manque consubstantiel qui nous anime – au sens propre du terme – par une réponse matérielle ou dogmatique. Mais on peut, en revanche, créer efficacement une

*Au désir, toute
réponse définitive
n'apporte que
la déception.*

addiction, avec la surenchère de consommation, de crispations et de transgressions qu'elle entraîne inévitablement. Jusqu'à la mort, physique ou psychique, la violence que l'on retourne sur soi ou l'endormissement dans les psychotropes, l'abolition radicale du vide que l'on n'est pas parvenu à combler.

« *La société*, écrit Byung-Chul Han, *en tant que machine de recherche et de consommation, abolit tout désir orienté vers l'absent qui ne peut être trouvé, saisi ou consommé.*⁵ » Elle impose obstinément l'identification mimétique dans le présent, qui fonctionne tout autant dans la consommation standardisée que dans le communautarisme intégriste : ce dernier apparaît, en effet, d'autant plus attractif que la route de la première apparaît définitivement barrée et que « *l'islamisme radical est le produit le plus répandu sur le marché par Internet, le plus excitant, le plus intégral* », « *c'est un passe-partout de l'idéalisation à l'usage des désespérés d'eux-mêmes et de leur monde* » explique Fethi Benslama⁶.

Le comblement sans cesse réitéré du manque par l'objectalité nous assigne au « présent répétable » à l'infini et obture toute ouverture à l'événement irréductible que constitue l'altérité.

Ainsi notre modernité s'acharne-t-elle, par tous les moyens possibles, à faire disparaître « la négativité de l'absence » qui nourrit en nous, tout à la fois, notre disposition au futur et notre relation aux autres. Car l'une et l'autre sont profondément liées : le comblement sans cesse réitéré du manque par l'objectalité nous assigne au « présent répétable » à l'infini et obture toute ouverture à l'événement irréductible que constitue l'altérité. On fait ainsi prospérer simultanément les échanges marchands et les replis claniques, la réification économique ou idéologique d'autrui, les rapports de force et les affrontements en tous genres. On casse le ressort du « penser-à-l'autre », on décourage toute recherche de plaisir différé ou de découverte à venir.

5. *Le désir ou l'Enfer de l'identique*, Paris, Autrement, 2015, p. 40.

6. *Un furieux désir de sacrifice – Le surmusulman*, Paris, Seuil, 2016, p. 52.

Mais il y a, pour le désir, une autre voie possible que l'addiction, la spirale de la possession matérielle ou de la violence. Il y a la quête d'une relation aux autres et au monde qui s'ouvre à l'infinie richesse des personnes et des situations. Il y a le partage. Partage par la culture de ce qui nous habite et que l'expression esthétique nous permet de saisir sans avoir à le posséder. Partage dans l'échange des expériences et des savoirs avec une réciprocité sans dette⁷. Partage de ce qui peut, pour chacun de nous, répondre au désir de l'autre sans l'éteindre. Là est bien le « commun des communs » : dans la création de l'humain – irrémédiablement inachevé – et qui, tel le poème chez René Char, est « l'amour réalisé du désir demeuré désir⁸ ».

L'épuisable et l'inépuisable

Mais si je crois au « partage » comme horizon possible de réconciliation entre les humains, ce n'est pas seulement parce que c'est la seule manière d'entretenir le désir d'entrer en relation avec autrui sans s'y épuiser ni l'épuiser, c'est aussi parce que je suis convaincu que, là seulement, peut s'inverser le paradoxe mortifère de la modernité entre la consommation galopante de l'épuisable et la marginalisation progressive de l'inépuisable. Que se passe-t-il, en effet, aujourd'hui ? Nous gaspillons de manière effrénée des ressources matérielles que nous savons en cours d'épuisement et qui, pourtant, conditionnent notre survie, tandis que nous laissons en jachère les immenses ressources culturelles et spirituelles de tant d'humains qui se trouvent ainsi exclus, humiliés, quand ils ne sont pas niés dans leur humanité. Un renversement s'impose : investir sur l'inépuisable que représentent l'éducation et la culture, en protégeant, autant qu'il

7. Cette perspective a été développée, depuis de nombreuses années, par bien des pédagogues. Elle a fait l'objet d'un projet social plus global élaboré par Claire et Marc Huber-Suffrin dans le cadre du Mouvement d'échanges réciproques de savoirs. Voir Claire Hébert-Suffrin, *Les Savoirs, la Réciprocité et le Citoyen*, Paris, DDB, 1998, ainsi que le dernier ouvrage du MRERS : *Donner-recevoir des savoirs – Quand la République reconnaît la réciprocité*, Lyon, Chronique sociale, 2014.

8. Sur les relations entre « l'inachèvement » et la pédagogie, voir mon texte « Où vont les pédagogues ? "Quelque part dans l'inachevé" », in Jean Rakovitch (dir.), *Où vont les pédagogues ?*, Paris, ESF éditeur, 2015, p. 131-151.

est encore possible, l'épuisable afin de nous permettre, encore quelque temps, de produire de l'inépuisable.

C'est pourquoi, finalement, il n'y a pas d'autre « commun en surplomb » possible aujourd'hui que la solidarité : entre tous les humains et avec la planète qui les a accueillis. Non point parce que la solidarité serait une « valeur à la mode », mais parce qu'elle est le fait historique majeur de notre modernité. Nous sommes solidaires, que nous le voulions ou non. Dans l'univers que nous habitons ensemble et que nous savons désormais fini et aux ressources limitées, notre destin est lié : rien de ce que nous décidons et faisons ici est sans incidence sur le reste du monde. Nous sommes solidaires, au sein de la plus petite cellule sociale, dans une classe ou un groupe d'apprenants comme dans nos entreprises, associations et territoires ; nous sommes solidaires sur la planète tout entière et nul ne peut, désormais, s'exonérer de cette solidarité.

Tel est « l'invisible, impossible à photographier parce que situé par-delà et au-dessus de notre monde immédiat et sensible, mais qui a la vertu de polariser la limaille », la verticalité nécessaire qui peut nous permettre d'instituer notre futur, de le faire échapper aux égoïsmes et à ses déchaînements de violence mortifère. Car notre horizontalité ne survivra que si nous sommes capables de prendre collectivement la mesure de ce qu'elle exige de nous : un sursaut de lucidité collective qui seul peut, peut-être, nous permettre de passer de quelques enclaves viables pour privilégiés – mais pour combien de temps ? – à un monde plus humain pour toutes et tous.

*Notre horizontalité
ne survivra que
si nous sommes
capables de prendre
collectivement
la mesure de ce qu'elle
exige de nous.*

Voilà ce que nous pouvons tenter de porter, dès demain, en reprenant le chemin de l'école. Sans arrogance ni défaitisme. Avec l'humilité laborieuse à laquelle, loin des scènes médiatiques, les éducateurs sont assignés. Pour avancer, vaille que vaille et souvent mine de rien, de vérités entrevues fugacement ensemble en transmissions authentiques, de projets esquissés en

chefs-d'œuvre aboutis, de préoccupations partagées en contributions réciproques au bien commun. Cahin-caha et sans certitude de réussir à coup sûr. Mais sans jamais abandonner cette ambition dont parle Gaston Bachelard quand il évoque nos ancêtres qui ont, jadis, creusé des canots pour prendre le large : « *Aucune utilité ne peut légitimer le risque immense de partir sur les flots. Or les véritables intérêts puissants sont les intérêts chimériques. Ce sont les intérêts qu'on rêve, ce ne sont pas ceux que l'on calcule. Ce sont les intérêts fabuleux*⁹. »

Nos élèves, notre jeunesse, manquent d'« intérêts fabuleux ». Peut-être parce que, par pudeur, nous n'osons pas suffisamment vivre les nôtres avec eux ? Peut-être parce que le découragement nous submerge bien souvent et que nous n'entrevoions plus d'avenir commun ? Peut-être parce qu'empêtrés dans nos calculs à court terme nous avons perdu le goût de l'invention généreuse ? Mais souvenons-nous : le joueur de flûte ne vient chercher les enfants pour les noyer dans les eaux sombres du torrent, que parce que les adultes n'ont pas tenu parole. Nos enfants ne seront condamnés au nihilisme ou au dérisoire, au désespoir ou au sacrifice, à la défiance ou à la haine d'autrui, que si nous renonçons nous-mêmes à notre devoir d'éducation.

Car les « intérêts fabuleux » s'engrènent de génération en génération, quand les adultes font le pari du meilleur pour toutes et tous et que les enfants tentent de se montrer dignes de l'espérance qu'ils ont mise en eux.

Nous ne pouvons guère être fiers du monde que nous laissons à nos enfants. Tentons au moins de laisser au monde des enfants qui réussiront mieux que nous.

9. Gaston Bachelard, *L'Eau et les Rêves – Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, José Corti, 1978, p. 101.

« L'enfer des vivants n'est pas chose à venir ; s'il y en a un,
c'est celui qui est déjà là, l'enfer que nous habitons
tous les jours, que nous formons d'être ensemble.
Il y a deux façons de ne pas en souffrir : accepter l'enfer,
en devenir une part au point de ne plus le voir. La seconde
est risquée et elle demande une attention, un apprentissage
continuels : chercher et savoir reconnaître qui
et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer,
et le faire durer, lui faire de la place. »

Italo Calvino, *Les Villes invisibles*
Paris, Le Seuil, 1996

Du même auteur

(Principaux ouvrages par ordre de publication)

Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe 1,
Chronique sociale, 1984.

Outils pour apprendre en groupe – Apprendre en groupe 2,
Chronique sociale, 1984.

L'École, mode d'emploi – Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, ESF éditeur, 1985.

Apprendre... oui, mais comment, ESF éditeur, 1987.

Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF éditeur, 1989.

Le Choix d'éduquer – Éthique et pédagogie, ESF éditeur, 1991.

Émile, reviens vite... Ils sont devenus fous (en collaboration avec Michel Develay), ESF éditeur, 1992.

L'Envers du tableau, ESF éditeur, 1993.

La Pédagogie entre le dire et le faire – 1. Le courage des commencements, ESF éditeur, 1995.

L'École ou la Guerre civile (en collaboration avec Marc Guiraud), Plon, 1997.

Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école, Plon, 1998.

Des enfants et des hommes, ESF éditeur, 1999.

L'École et les Parents (sous la direction de), Plon, 2000.

La Machine-école, entretiens avec Stéphanie Le Bars, Gallimard, collection « Folio actuel », 2001.

De l'autre côté du monde : figures et légendes de la mythologie grecque, en collaboration avec Victor Caniato, Éditions Stéphane Bachès, 2002.

Le Pédagogue et les Droits de l'enfant : histoire d'un malentendu, Éditions du Tricorne, 2002.

Repères pour un monde sans repères, Desclée de Brouwer, 2002.

Récits d'enfance, Desclée de Brouwer, 2003.

Deux voix pour une École, entretiens avec Xavier Darcos animés par Marielle Court, Desclée de Brouwer, 2003.

Faire l'École, faire la classe, ESF éditeur, 2004.

Les Devoirs à la maison, La Découverte, 2004.

Le monde n'est pas un jouet, Desclée de Brouwer, 2004.

L'Enfant, l'Éducateur et la Télécommande, entretiens avec Jacques Liesenborghs, Éditions Labor, 2005.

Lettre à un jeune professeur, ESF éditeur – France Inter, 2005.

École : demandez le programme !, ESF éditeur – France Inter – Le Café pédagogique, 2006.

Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?, Bayard, 2007.

Une autre télévision est possible, Chronique sociale, 2007.

L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ? (en collaboration avec Pierre Frackowiak), Éditions de l'Aube, 2008.

Pédagogie : le devoir de résister, ESF éditeur, 2008 (nouvelle édition).

Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui, Rue du Monde, 2009.

L'École, le Numérique et la Société qui vient, en collaboration avec Denis Kambouchner et Bernard Stiegler, Mille et une nuits, 2012.

Un pédagogue dans la Cité – Conversation avec Luc Cédelle, Desclée de Brouwer, 2012.

Korczak, Pour que vivent les enfants, illustrations de Pef, Rue du Monde, 2013.

Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés, ESF éditeur, 2013.

Le Plaisir d'apprendre (sous la direction de), Autrement, 2014.

Aider nos enfants à réussir, à l'école, dans leur vie, pour le monde, Bayard, 2015.

C'est quoi apprendre ?, Éditions de l'Aube, collection « Les grands entretiens d'Émile », 2015.

Pour toute information sur le travail et les publications de Philippe Meirieu, voir www.meirieu.com