

*Ce que je crois...*¹

ou « Deux ou trois choses que je sais (peut-être) de la pédagogie »

Philippe Meirieu

Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière-
Lyon 2

Résumé : Récusant la possibilité de présenter un « système pédagogique », ce texte se propose d'exposer une « démarche pédagogique ». Il s'efforce de montrer comment ont émergé, pour l'auteur, deux *convictions* fondatrices – l'éducabilité de toutes et tous et l'irréductibilité de l'engagement de chaque sujet dans ses apprentissages – et comment des *connaissances* se sont articulées à ces convictions, en une dialectique féconde. Il montre que cette dialectique permet de dépasser bien des apories qui encombrant le discours éducatif et, simultanément, de penser la spécificité du « pédagogique ». Il développe cette spécificité dans différents domaines : situations d'apprentissage, organisation de l'institution scolaire, construction du « commun », formation du citoyen... Il souligne, enfin, que l'ensemble de ce discours n'est possible qu'en admettant l'existence d'un « point aveugle » qui renvoie à un « ce que je crois » irréductible : que l'éducation peut encore quelque chose pour l'avenir du monde.

Il faudrait pouvoir échapper aux tentations symétriques de la « belle souffrance » et de la « suffisance » : oublier les attaques et les procès d'intention qui alimentent la machine à justifications, et refuser de s'enfermer dans sa tour d'ivoire, drapé dans ses maigres oripeaux académiques. Il faudrait pouvoir, sereinement, « mettre les choses à plat », sans amertume ni orgueil, sans régler des comptes ni se vouloir au-dessus de la mêlée. Il faudrait avoir atteint une sorte de « sagesse du désert », s'être dégagé de tout enjeu personnel et social, être devenu suffisamment étranger à soi-même et aux autres, pour pouvoir observer et décrire « ce que l'on

¹ Ce texte a été écrit en référence au texte écrit par John Dewey en 1930 et connu sous le titre « Ce que je crois » ou « Mon credo pédagogique ».

croit » du point de vue d'une totalité intemporelle, *sub specie aeternitatis* en quelque sorte.

Que d'authentiques philosophes soient capables d'un tel exercice spirituel intellectuel ne fait aucun doute. Qu'un pédagogue qui a navigué, pendant un demi-siècle, de mouvements pédagogiques en laboratoires de recherche, d'« écoles expérimentales » en « commissions de réformes », de colloques scientifiques en meetings politiques, puisse y parvenir, rien n'est moins sûr. Quand on a guerroyé, au jour le jour, dans les salles communales comme sur les plateaux de télévision, pour convaincre d'irréductibles opposants que la pédagogie n'était pas l'adversaire de la culture, on peine à se replacer en position d'arbitre de ses propres élégances. Quand on a bataillé, au quotidien, avec des élèves ou des parents, des enseignants ou des éducateurs spécialisés, pour mettre en place un improbable projet d'action artistique ou développer la pédagogie différenciée, on a du mal à se placer, à l'égard de sa propre pensée, « du point de vue de Sirius » et à la présenter « en toute objectivité ». C'est que l'engagement vous tient au corps et que le corps, ici, commande à l'âme. Il lui dicte une forme d'agitation consubstantielle qui décourage, tout autant, « l'esprit de géométrie » que « l'esprit de finesse ». Pris dans la tourmente des événements, incapable de tenir en place sans réagir ou répondre à la moindre sollicitation, il est impossible de se percevoir comme un « système », *a fortiori* de prétendre présenter son propre bilan au regard de l'histoire.

Que reste-t-il alors qui ne soit pas pure fiction et puisse servir, modestement, à « l'édification » de ses semblables ? Que reste-t-il quand toute certitude semble se dérober et que, quoi qu'on dise, on sera accusé de partialité ?

Briser le cercle des certitudes

À vrai dire et avec le recul, je me suis toujours méfié des certitudes. Et si je suis convaincu, aujourd'hui, que, comme l'écrit Delphine Horwiller, « *la vérité n'est la propriété de personne... celui qui dit la posséder est prêt à détruire le monde à coups de certitudes* »², il me semble que, depuis bien longtemps, je nourrissais envers elle une suspicion systématique. La certitude me paraissait, en effet, relever d'un enkystement de la pensée. Quand celle-ci préfère délibérément la jouissance de savoir au plaisir d'apprendre, la satisfaction de « posséder » à celle de « chercher ».

Il me semble avoir appréhendé cela très tôt dans mon histoire et je le dois à l'École. En effet, quand je tente de me rappeler ma scolarité primaire, le souvenir qui émerge d'abord est celui d'un conflit entre mon père et mon instituteur. Non que mon père ait jamais osé soupçonner mon instituteur de se comporter mal à mon égard : il était de la génération où, en dépit d'options idéologiques, d'origines sociales ou de sensibilités personnelles différentes, les parents considéraient les enseignants comme les représentants d'une « institution » incarnant un intérêt collectif qu'aucun intérêt individuel ne permettait de remettre en cause... Mais, pourtant, l'un et l'autre – mon père et mon instituteur – se sont trouvés, un jour, en opposition ou, plus exactement, je les ai mis moi-même en opposition.

Lors d'une leçon de géographie, mon instituteur nous avait parlé du découpage administratif du département du Finistère en deux parties, le Nord et le

² Dans *Des mille et une façons d'être juif ou musulman*, Delphine Horvilleur et Rachid Benzine, Paris, Seuil, 2017.

Sud. Sans savoir pourquoi, cela m'avait frappé et j'avais, au repas familial du soir, rapporté ce fait à mes parents. Mon père m'avait regardé avec étonnement et affirmé : « Tu as dû mal comprendre ce qu'a dit le maître... Je n'ai jamais entendu parler de cela. C'est vraiment une ânerie ! » Piqué au vif, j'étais allé chercher le calendrier des Postes et avais montré à mon père, avec une vraie satisfaction, que mon instituteur avait raison et que lui avait tort.

L'anecdote est dérisoire et, pourtant, je m'en souviens très précisément. Preuve, sans doute, qu'il s'est joué là un événement important pour l'enfant que j'étais alors : j'avais appris à l'école quelque chose qu'ignorait mon père, quelque chose qui contredisait l'opinion de mon père et, même, quelque chose dont j'avais pu prouver la véracité auprès de mon père. J'avais montré à mon père qu'il avait tort et que mon instituteur avait raison. Non parce qu'il était l'instituteur et qu'un instituteur a toujours raison, mais parce que ce qu'il m'avait dit était vérifié, que c'était une connaissance validée par ce qui faisait autorité à l'époque, le calendrier des Postes !

Bien plus tard, j'ai raconté cela à mon père qui n'en avait strictement aucun souvenir. Je craignais qu'il en ait été humilié et je voulais lui dire que, si c'était le cas, je le regrettais... Mais, en réalité, je savourais encore, des années après, ma petite victoire sur lui. Et, avec le recul, il me semble que j'avais bien raison ! J'avais raison, d'abord, parce qu'effectivement l'École (avec un E majuscule parce qu'il s'agit bien de « l'institution École » et non de mon école en particulier) est là pour enseigner à l'enfant des savoirs qui ne relèvent pas de telle ou telle idéologie, qui n'appartiennent pas à tel ou tel groupe particulier – fût-il « l'élite » –, mais qui sont, comme le disait Fichte³, « partageables à l'infini », c'est-à-dire acceptables par tous les humains à qui l'on en montre clairement et rigoureusement la validité. J'avais raison, ensuite, parce que – et je m'en émerveille encore ! – j'avais été capable de sortir d'une opposition stérile « parole contre parole », et d'aller chercher une « preuve » plutôt que de me braquer ou de me lancer dans une dispute stérile. Et cela, je le devais, de toute évidence, à mon père et à mon instituteur, à la contradiction dans laquelle ils s'étaient mis involontairement l'un et l'autre et qui m'avait permis de jouer *les connaissances* de l'un contre *les convictions* de l'autre. Petit jeu d'enfant qui cherche sa place dans le monde des adultes. Mais, en réalité, expérience décisive dans ma formation : expérience d'un conflit dont j'avais pu éprouver la fécondité et dont j'allais progressivement intérioriser les règles pour en faire une sorte de « principe régulateur » de ma pensée et de ma recherche... Jusqu'à comprendre, aujourd'hui, que le débat entre humains n'est fécond que s'il se nourrit en permanence de la dialectique des convictions et des connaissances.

Car, je sais maintenant que nos confrontations – même les plus rigoureuses, voire les plus « scientifiques » – ne mettent jamais seulement en jeu des faits objectifs dont nous nous informerions réciproquement : il y a toujours, dans nos échanges, des éléments qui renvoient aux expériences que nous avons vécues ; il y a toujours, dans nos discussions, une tonalité ou une coloration qui témoignent de notre relation particulière à ce que nous disons ; il y a toujours, dans nos débats, une dimension, plus ou moins saillante, qui révèle les valeurs qui nous animent. Que nous parlions d'un spectacle ou de politique, que nous discutions histoire ou philosophie, psychologie ou pédagogie, nous sommes toujours porteurs d'une

³ J.-B. Fichte, 1762-1814, professeur de philosophie à Iéna, disciple « dissident » de Kant, a formulé une « Doctrine de la science » qui s'efforce de définir les conditions d'accès à la vérité.

« vision » des choses qui n'est jamais strictement « objective » et qui relève de « convictions » plus ou moins explicites.

Mais, je sais aussi, pour l'avoir tant de fois éprouvé dans mes classes comme avec mes collègues, qu'il serait éminemment dangereux de réduire nos échanges à des conflits sans fin entre des convictions. Rien n'est pire, en effet, que l'affrontement de certitudes qui se justifient réciproquement chacune, s'enferment dans une conception univoque de la vérité et finissent toujours, plus ou moins, par basculer dans la violence, psychologique quand ce n'est pas physique : au nom de ses certitudes, on finit par vouloir faire plier l'autre à sa volonté ou son pouvoir, quand ce n'est pas l'anéantir, symboliquement ou réellement.

Pour qu'un débat entre humains soit autre chose qu'un affrontement entre des faits ou des convictions, il faut donc que, non seulement il fasse dialoguer des individus entre eux, mais également qu'il fasse dialoguer, *entre les individus et pour chacun d'eux*, des convictions avec des connaissances, des connaissances avec des convictions. Il faut que chacun accepte d'assumer ses convictions et de les confronter à celles des autres... tout en les confrontant avec ses connaissances et en prenant en compte celles des autres. Bien sûr, il faut pouvoir « prouver » que les connaissances sont des connaissances car c'est à cette condition qu'elles peuvent accréditer ou invalider une conviction ; c'est à cette condition qu'elles peuvent faire progresser la discussion et évoluer chacun de ses participants. Démarche difficile et combat sans fin tant il est exigeant de désintriquer, pour soi-même et entre nous, le « savoir » et le « croire ». Mais démarche essentielle, hygiène mentale et sociale indispensable pour « instituer » des collectifs où les individus ne basculent ni dans l'adhésion fusionnelle et l'indifférenciation grégaire, ni dans l'affrontement permanent et les déchirements mortifères.

Les balbutiements d'un « militant pédagogique »

Adolescent dans les années 1960, j'eus la chance de bénéficier d'un environnement intellectuel particulièrement stimulant. Moins dans ma famille que dans l'aumônerie de mon lycée où mes parents, catholiques conservateurs, m'avaient envoyé pour le salut de mon âme. Bien mal leur en a pris : je rencontrai là un prêtre-ouvrier, convaincu que le concile Vatican II allait faire basculer définitivement l'Église catholique dans la « Théologie de la Libération », militant infatigable de l'œcuménisme et du dialogue « chrétiens / marxistes », investi dans tous les « collectifs citoyens » possibles. Difficile d'imaginer aujourd'hui ce qu'étaient, alors, les aumôneries de lycée : des espaces de rencontres résolument ouverts à tous les courants de pensée et à toutes les thématiques du temps, des lieux de dialogue où les lycéens pouvaient débattre librement de la Bible et de Darwin, de la faim dans le monde et de la guerre au Vietnam, du rôle des délégués de classe ou de la délicate question de « l'amitié entre garçons et filles » !

Je découvris là, plus encore qu'en classe de français ou de philosophie, bien des auteurs qui ont longtemps nourri ma réflexion : Mounier et Teilhard de Chardin, mais aussi Sartre et Camus, Levinas et Castoriadis. En matière pédagogique, aucun nom n'émergeait vraiment mais nous baignions dans les « lieux communs » de l'Éducation populaire : le sujet ne se construit que dans un groupe ; il ne se développe que dans la relation ; il n'accède aux formes les plus élaborées de la culture que si on les articule à ses propres aspirations ; il ne se réalise qu'en s'engageant et en prenant des responsabilités au service des autres ; il ne se

dépasse qu'en se donnant, etc. Il y avait là un ensemble d'évidences partagées au nom desquelles nous luttons contre des formes de transmission que nous jugions individualistes et brutales, pour promouvoir des « collectifs d'échange » que nous voulions respectueux de chacun et exigeants pour tous.

Je baignais alors, sans trop me poser de questions, dans ce qui constituait, pour moi-même et mes « camarades militants », une vulgate non questionnable et à l'égard de laquelle je suis aujourd'hui partagé. D'une part, en effet, je mesure tout ce qu'elle pouvait avoir de naïf au regard des apports en sciences humaines qui nous ont, depuis, ouvert les yeux sur la violence des rapports de force psychologiques et sociaux entre humains : *Malaise dans la Civilisation* de Freud n'était pas encore paru en France dans une édition « grand public »⁴ et nous n'avions pas encore vraiment mesuré les enjeux de la publication des *Héritiers* de Bourdieu et Passeron⁵... Mais, d'autre part, je me demande si cette même vulgate, malgré son « déficit théorique », n'a pas constitué, pour moi et pour beaucoup d'autres, une sorte de « terreau fertile » propice au développement d'une réflexion plus approfondie sur ce qui se trame dans toute relation de transmission. Comme si cet ensemble de « bons sentiments » – avec lesquels Gide expliquait qu'on ne fait pas de la bonne littérature et avec lesquels, sans aucun doute, il faut savoir rompre pour faire de la bonne philosophie – nous avait quand même permis de porter un regard suffisamment attentif à « la chose éducative » pour en percevoir les enjeux, voire les embûches. Comme si cette posture, parce qu'elle articulait systématiquement le développement de la personne à celui du collectif, parce qu'elle pointait, d'emblée, que l'essentiel était dans « l'entre », nous avait permis, à terme, de récuser, tout autant, la psychologie des dons et le fatalisme sociologique, pour avancer sur cette ligne de crête qui mène à l'intelligence de la « chose pédagogique ».⁶

J'ai pu, plus tard, grâce à Daniel Hameline en particulier, comprendre en quoi ce « rogorisme latent »⁷ était « une impasse comme système », mais restait, dans son inconsistance théorique même, une forme d'« hygiène éducative » nécessaire pour ne pas céder aux sirènes du dogmatisme, rester disponibles à l'événement et à ouverts à l'altérité⁸. Ce n'est là question ni de conviction, ni de connaissance, mais d'« attitude », explique Daniel Hameline. Une « attitude » que je ne saurais guère définir mieux que lui – « *Antécéder sans anticiper, valoriser sans juger et réguler sans régulariser.* » – et qui relève d'une forme de « sensibilité éducative » qu'il me semble savoir reconnaître quand je la croise sur mon chemin – elle renvoie même à

⁴ Ce ne sera le cas qu'en 1971 aux PUF.

⁵ Paru en 1964 aux Éditions de Minuit.

⁶ On a peut-être tort, en effet, de considérer certaines de nos opinions passées comme des « erreurs de jeunesse ». Je comprends bien que l'on ait, à leur égard, une forme de condescendance que tout adulte cultive à l'égard de son adolescence, mais on ne devrait pas trop les mépriser, au risque d'oublier qu'elles furent une étape sur le chemin... Un peu à la manière dont la lecture du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry reste probablement une lecture utile, voire nécessaire, au basculement de l'enfance vers l'adolescence, pour donner forme à des intuitions généreuses et permettre d'accéder, plus loin et plus tard, à des textes plus exigeants et à une pensée plus élaborée.

⁷ Adaptation dans le cadre éducatif de la pensée de Carl Rogers, « la thérapie centrée sur la personne », des principes d'empathie et de congruence dont il fait les conditions de toute « relation » authentique et de ses propositions sur « le groupe de base » (trop vite interprétées comme relevant de la « non-directivité »).

⁸ Cf. Hameline D. et Dardelin M.-J. , *La liberté d'apprendre. Situation II*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1977.

une forme de « complicité précritique » avec ceux qui la partagent avec moi – mais dont j'avoue, aujourd'hui encore, ignorer où, précisément, elle prend sa source.

Mais, dans ces années de formation, j'étais encore loin de me poser de telles questions. Je restais un « militant pédagogique » qui aurait pu consacrer toute son énergie à prêcher la « bienveillance » – nouveau nom, un peu plus « ectoplasmique », pour l'attitude jadis pointée par Daniel Hameline – et à chercher à s'imposer dans un quelconque « mouvement pédagogique ». Mais, rien, encore qui déverrouille la pensée, rien qui ait acquis pour moi, alors, un statut de conviction fondatrice. Rien qui soit devenu un véritable point d'appui pour un travail d'élaboration pédagogique authentique.

Une conviction fondatrice

C'est en 1968 que j'eus, enfin, le sentiment d'atteindre une roche granitique et de pouvoir m'y assurer assez solidement pour explorer de nouvelles voies. Non en raison des « événements » – auxquels je participais néanmoins tant ils m'apparaissaient en phase avec la vulgate à laquelle j'adhérais alors – mais grâce à la lecture d'un livre qui fut, pour moi, tout à fait déterminante. Il s'agit de la *Lettre à une maîtresse d'école* par les Enfants de Barbiana⁹ : ce texte, rédigé par des enfants exclus de l'école publique italienne et scolarisés « à temps plein » par Don Lorenzo Milani dans le petit village de Barbiana, était un véritable réquisitoire contre une école et une pédagogie qui s'accommodaient si facilement de l'échec et de l'exclusion. Les enfants s'y exprimaient avec une rare lucidité : « *Vous ne pouvez plus vous retrancher derrière la théorie raciste des aptitudes. Tous les gosses sont aptes à faire leur quatrième et tous sont aptes à toutes les matières. Il est facile de dire à un garçon : "Tu n'es pas fait pour cette matière." Le garçon accepte parce qu'il est aussi paresseux que le maître d'école. Mais il comprend aussi que le maître lui enlève son égalité. [...] Si chacun de vous savait qu'il lui fallait à tout prix faire réussir tous ses élèves dans toutes les matières, il faudrait bien qu'il se creuse les méninges pour trouver le moyen de les faire réussir.* » La démonstration, chiffres et exemples à l'appui, était implacable. Et elle émanait d'élèves directement concernés¹⁰, ce qui, sans nul doute, contribuait à l'impact du propos. Elle déclencha chez moi une forme particulière de prise de conscience assez proche de l'*illuminatio* augustinienne : je reconnus là, tout de suite, une sorte de « rasoir d'Ockham » de la pensée éducative qui, dans sa simplicité et sa radicalité – « *faire réussir tous les élèves dans toutes les matières* » –, pointait le vrai clivage et permettait, enfin, de comprendre la spécificité du « pédagogique » : le pédagogique comme « insurrection fondatrice », », pour reprendre l'expression de Daniel Hameline, – contre toutes les formes de fatalité –, le pédagogique comme défi – avec l'affirmation toujours plus hardie de l'éducabilité des inéducables –, le pédagogique comme démarche – donnant lieu à une recherche sans cesse renouvelée de nouvelles méthodes et institutions pour faire face à ce défi – mais, aussi, le pédagogique comme « identité disciplinaire » : ni simple théorie de l'éducation, ni pur ensemble de techniques, ni

⁹ Parue au Mercure de France.

¹⁰ Quoique certains commentateurs y aient vu « la patte » de Lorenzo Milani, les enfants de Barbiana, devenus adultes, ont témoigné de leur forte implication dans l'écriture du texte, et Lorenzo Milani en a expliqué la méthode de rédaction (par assemblages successifs, réorganisations et corrections de phrases et paragraphes).

« science des apprentissages », ni « mystique de la relation », mais ensemble de « doctrines » plus ou moins pertinentes pour appréhender ce qui se fabrique quand une génération veut en éduquer une autre.

Bien sûr, je découvrirai très vite que le pari de l'éducabilité n'a pas été inventé par les Enfants de Barbiana : je le retrouverai chez Rousseau, avec l'affirmation de la « perfectibilité » des humains, chez Herbart, récusant l'existence de « facultés innées », ou chez Alain qui exhorte les enseignants à ne jamais s'en remettre à ce « jugement trop facile : "Il n'est pas intelligent" ». Je le verrai à l'œuvre chez Itard avec Victor de l'Aveyron, qu'il décide d'éduquer envers et contre tout, convaincu par les philosophes empiristes, que « l'homme n'est que ce qu'on le fait être », comme chez Jacotot dont Jacques Rancière rappellera le principe fondateur : l'égalité radicale des intelligences¹¹. Je le rapprocherai du « pari » de Pascal : « Si vous gagnez, vous gagnez tout, si vous perdez, vous ne perdez rien ». J'en ferai un « principe régulateur », au sens de Kant, invérifiable mais absolument nécessaire pour guider l'action. Je montrerai que c'est la mise en œuvre de ce principe qui est à l'origine de toutes les avancées pédagogiques : Pestalozzi à Stans, Don Bosco et le Valdocco, Makarenko avec la Colonie Gorki, et jusqu'à Fernand Oury dans sa « classe des fous »... tant il est vrai qu'en pédagogie comme au cinéma, selon la formule de Jean-Luc Godard, « c'est la marge qui tient la page ».

Une conviction féconde

J'avais bien conscience, au moment où je travaillais sur le principe d'éducabilité, que, précisément en raison de son caractère fondateur, il ne pouvait lui-même « être fondé en vérité ». Rien ne permettrait probablement jamais de « prouver » que « tous les élèves peuvent réussir dans toutes les matières ». Au contraire, tout portait à penser que c'est le contraire qui risquait d'être de plus en plus démontré : la démarche scientifique semble, en effet, animée par une quête jamais achevée des déterminismes – génétiques, psychologiques ou sociaux – qui régissent la vie des humains et sur lesquels l'action éducative risque de butter inexorablement. Et quand, *a contrario*, certains courants de la psychologie ou certains chercheurs en médecine – aujourd'hui relayées par les neurosciences – mettaient en avant, dès les années 1980, l'existence d'une certaine « plasticité cérébrale », cette « réalité » relevait, à mes yeux, d'un tout autre registre que celui de l'éducabilité. Que le cerveau puisse se régénérer après certaines atteintes, qu'on puisse stimuler le développement de certaines zones grâce à des exercices appropriés, voire faire effectuer certains apprentissages à l'aide d'un conditionnement efficace, n'avait rien à voir avec le devoir, pour tout éducateur, de faire advenir l'humanité de l'homme, un homme à qui « rien de ce qui est humain n'est étranger ».

Ainsi, m'apparut-il alors que, soit les sciences mettent à jour les « limites objectives » de l'éducabilité, soit elles la rabattent sur le seul référent compatible avec une épistémologie déterministe incapable, par définition, de penser un sujet libre dans son effort pour s'exhausser jusqu'à « l'humaine condition » : le béhaviorisme. Il me fallait donc accepter de renoncer à « fonder scientifiquement » le principe d'éducabilité, mais sans, pour autant, faire de ce renoncement ni un titre de gloire, ni un complexe d'infériorité. Il devait demeurer un « opérateur d'ouverture »

¹¹ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987.

grâce auquel interroger, au-delà des lieux communs et des formules convenues, les doctrines et pratiques pédagogiques.

Comme professeur de français en collège, j'ai mis en œuvre, dès mes débuts et avec détermination, les « méthodes actives » prônées par l'Éducation nouvelle... ou, du moins, ce que j'en avais compris. Avec mes élèves, nous réalisions, chaque semaine, un journal et, tous les trimestres, nous présentions aux parents une pièce de théâtre. En classe, mes élèves travaillaient systématiquement par petits groupes : ils étudiaient des textes littéraires qu'ils devaient analyser sur le plan stylistique mais aussi orthographique et grammatical ; ils rédigeaient ensemble, et devaient ensuite corriger minutieusement sous mon contrôle, les textes du journal comme ceux de la pièce de théâtre, etc. Très vite, certains comportements m'inquiétèrent : dans les groupes, c'était toujours les mêmes élèves qui prenaient la direction des opérations et répartissaient les tâches ; ces dernières échouaient presque systématiquement à ceux qui savaient déjà les effectuer ; les élèves en difficulté n'étaient que rarement intégrés au travail collectif et, parfois, gênaient gravement celui-ci ; des « réconciliations » intervenaient régulièrement, soit à l'occasion de chahuts étrangers à la tâche, soit par une identification commune à la tâche réussie de ceux et celles qui, précisément, avaient été exclus du processus de sa fabrication. Bref, le travail des groupes oscillait entre ce que j'ai appelé, d'un côté, la « dérive productive » – une division du travail pour effectuer au mieux la tâche, au détriment de l'apprentissage des élèves les plus éloignés des savoirs à mettre en œuvre – et, d'un autre côté, la « dérive fusionnelle » – où le groupe réintègre symboliquement ceux et celles qui n'ont pas, ou peu, participé au travail collectif.

Autant une telle constatation ne pose aucun problème particulier au spécialiste de psychologie sociale, autant elle est particulièrement inquiétante pour le pédagogue « embarqué ». Ce dernier, en effet, souvent marginal et suspecté de laxisme par son institution, n'échappe pas facilement à la tentation de faire « valider » ses pratiques par la qualité des productions de ses élèves. Moi-même, par exemple, je n'ai guère hésité, dans une situation tendue avec mes collègues, à mettre tout en œuvre pour présenter des spectacles théâtraux susceptibles de les impressionner et de m'attirer l'admiration des parents : il fallait, évidemment, pour cela que je sélectionne les élèves dont les capacités et l'engagement me garantissaient la valeur de la prestation, comme il m'avait fallu, en amont, intervenir suffisamment dans l'écriture du texte pour faire triompher les « bonnes idées », celles, précisément, portées par les bons élèves. Évidemment, je trouvais une occupation aux autres : dans la peinture des décors ou des rôles de figuration. Ils se sentaient ainsi plus ou moins partie prenante de la réussite collective. Mais ils n'avaient pas, pour autant, progressé significativement dans leurs savoirs et savoir-faire.

Il ne faut pas minimiser cette « dérive productive » où la satisfaction liée la réussite de *la tâche* l'emporte sur *les objectifs d'apprentissage* et creuse, plus qu'elle ne les résorbe, les écarts au sein d'un groupe. Elle est un attracteur puissant pour le militant pédagogique et je fais l'hypothèse qu'elle le fut aussi pour un certain nombre des grandes figures de l'Éducation nouvelle qui, de Ferrière à Cousinet, ont promu les communautés d'enfants et le travail de groupe. Or, le postulat de l'éducabilité impose de « tordre le bâton dans l'autre sens », de regarder comment les pratiques de groupe peuvent, tout à la fois, constituer un apprentissage au collectif et contribuer à ce que chacun, dans ce collectif, progresse et se dépasse. Il s'agit alors d'identifier quel est le type de collectif qui peut avoir une fonction authentiquement

éducative pour chacun de ses membres et de se demander quelles sont les conditions pédagogiques de sa mise en œuvre.

Pour avancer sur cette question, je me suis engagé dans trois types de travaux : des observations minutieuses de groupes d'enfants et d'adolescents au travail, une lecture attentive des textes de l'Éducation nouvelle présentant les enjeux et méthodes du travail en groupe, une investigation sur les conditions du conflit sociocognitif dans les interactions entre pairs afin de comprendre comment en optimiser l'émergence. Le premier type de travaux m'a permis de valider mon hypothèse : en l'absence de régulation pédagogique rigoureuse, un groupe d'élèves à qui l'on demande de réaliser une tâche en arrive toujours, plus ou moins vite, à une division du travail entre concepteurs / exécutants / chômeurs et gêneurs. Le second type de travaux, à travers une revue de littérature minutieuse, m'a permis d'observer que, parmi les promoteurs du travail de groupe, il existait un fort clivage – souvent occulté pour des raisons stratégiques de solidarité de « l'école active » face à « l'école assise » – entre ceux qui, ouvertement ou non, y voient une manière d'affecter, le plus vite possible, « *the right man at the right place* » et ceux qui en font un outil de découverte, par chacun et par tous, de nouveaux possibles – rompant avec toute forme de « donné » – et un moyen, pour eux, d'acquérir de nouveaux savoirs – pour lesquels ils ne manifestaient *a priori* ni appétence ni prédisposition. Le troisième type de travaux – d'élaboration pédagogique – m'a permis d'élaborer un modèle du « groupe d'apprentissage coopératif », en précisant les conditions de sa mise en œuvre, tant en termes de garanties préalables – s'assurer que l'apport de chacun est nécessaire à l'œuvre collective –, de conception didactique – structurer le travail à partir des opérations mentales nécessaires à l'appropriation des contenus à s'approprier –, de mode de fonctionnement – organiser la complémentarité ou la rotation des rôles afin que tous soient, à leur tour, en situation de confrontation avec autrui et avec la nouveauté –, distinguer, enfin, vigoureusement l'évaluation de satisfaction face à la tâche réalisée de l'évaluation d'acquisition sur les objectifs d'apprentissage.¹²

Toutes proportions gardées, j'ai reproduit, sur la question de la « pédagogie différenciée », à peu près la même démarche que celle que j'avais mise en œuvre sur le travail de groupe. Il y eut, d'abord, là encore, « fondatrice » au nom du principe d'éducabilité : face à une difficulté ou un échec d'un élève, il n'est pas possible de se résigner et de l'exclure... il faut, au contraire, rechercher inlassablement un autre chemin. J'ai ensuite effectué des observations rigoureuses, au sein d'un « collège expérimental » qui proposait des itinéraires différenciés d'apprentissage. J'y ai constaté que les propositions pédagogiques renvoyaient à deux paradigmes radicalement différents : un paradigme « adaptationniste » à partir d'un diagnostic préalable – qui enferme le sujet dans une hypothétique nature – et un paradigme « différentialiste » qui, certes, s'appuie sur les appétences et prédispositions existantes, mais, par un ensemble de « croisements » et de « dépassements », permet la découverte et l'expérimentation de stratégies d'apprentissage et de contenus jusque-là inexplorés. J'ai identifié les dérives du premier dans les « pédagogies noires » des années 1930 qui avaient institué de véritables « régimes du diagnostic » permettant de classer les sujets en « élus », « améliorables » et

¹² Tous ces éléments ont été rassemblés dans ma thèse d'État, *Apprendre en groupe ?*, soutenue à l'université LUMIERE-Lyon 2 en 1983 et publiée partiellement en 1984 à la Chronique sociale (Lyon) en deux tomes : *Apprendre en groupe ? 1 – Itinéraire des pédagogies de groupe* et *Apprendre en groupe ? 2 – Outils pour apprendre en groupe*.

« indésirables »¹³. J'ai mieux compris l'intérêt du second en rencontrant les travaux de mon collègue Marc Bru sur la fécondité de la variété didactique, dès lors qu'elle est inscrite dans un cadre pédagogique structurant¹⁴. J'ai retrouvé aussi ces deux paradigmes dans les textes de l'Éducation nouvelle consacrés à la question de l'individualisation – entre Claparède et Bouchet, par exemple – ainsi que dans les propositions pédagogiques rangées indistinctement, à partir des années 1980, sous le vocable de « pédagogie différenciée » et qui vont de la gestion technocratique des différences à une approche systémique assumant délibérément une « approximation régulée ». Enfin, j'ai tenté de modéliser une pratique de la différenciation respectant, tout à la fois, le « droit à la différence » et le « droit à la ressemblance », la recherche de cheminements spécifiques et l'accès à une culture commune exigeante. J'ai souligné l'importance, pour cela, d'une alternance raisonnée entre des temps d'enseignement collectifs et des temps de travail différencié, ainsi que d'une articulation entre des moments de « différenciation simultanée » – où les élèves se voient proposer des activités d'apprentissage spécifiques – et des moments de « différenciation successive » – où ils découvrent une variété méthodologique susceptible d'enrichir leur propre palette. J'ai, enfin, montré qu'une « pédagogie différenciée ouverte » devait intégrer un travail métacognitif permettant aux élèves de piloter eux-mêmes le processus de différenciation.¹⁵

Au total, sur ces questions et pendant toutes ces années, ma conviction de l'éducabilité me semble avoir parfaitement joué son rôle d'« opérateur pédagogique » : elle m'a permis d'y voir clair dans les pratiques pédagogiques en même temps qu'elle m'a ouvert la voie pour construire des connaissances, tant dans le domaine de l'épistémologie des doctrines pédagogiques que par l'élaboration de modèles opérationnels et révisables pour l'enseignement.

L'ébranlement

Il y eut pour moi, dans les années 1990, une étonnante convergence de connaissances et d'expériences hétéroclites : la découverte, d'abord, que, même chez les figures les plus exemplaires de la pédagogie, comme Itard, la volonté d'éduquer peut s'emballer jusqu'au désir de soumettre et anéantir le sujet qu'on prétend aider à émerger. Francis Imbert m'avait interpellé vigoureusement sur cette question dès la publication d'un de mes premiers livres¹⁶, avant de s'en expliquer plus longuement dans plusieurs de ses ouvrages¹⁷ : l'éducabilité, poussée à l'extrême, c'est le basculement dans la toute-puissance, la porte ouverte à la manipulation, au dressage et, *in fine*, à toutes les formes de dictature. L'éducabilité

¹³ J'ai trouvé récemment une confirmation de cela dans l'ouvrage d'Edith Sheffer, *Les enfants d'Asperger – Le dossier noir des origines de l'autisme*, Paris, Flammarion, 2019. L'auteur y montre parfaitement comment le glissement vers l'eugénisme positif ou négatif ne peut être combattu par aucun autre argument que l'affirmation radicale de la dignité et de l'éducabilité de tout être humain.

¹⁴ Marc Bru, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Pamiers, EUS, 1991.

¹⁵ Sur la pédagogie différenciée, je me suis expliqué dès mon ouvrage *L'École, mode d'emploi*, Paris, ESF éditeur, 1985. Sur l'ensemble des « lieux communs » de l'Éducation nouvelle, voir mon ouvrage synthétique *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF, 2013.

¹⁶ *Apprendre, oui... mais comment*, Paris, ESF, 1987.

¹⁷ En particulier, *Vers une clinique du pédagogique*, Paris, Matrice, 2000.

comme posture radicale, c'est le glissement de la volonté d'enseigner à la passion de contrôler, le passage d'un projet légitime de transmission de savoirs émancipateurs à la mise en place d'un système d'emprise pour arraisonner des sujets et décider, à leur place, de leur avenir, voire de leur identité.

C'est à la même époque que, sollicité par diverses associations et divers éditeurs, je fus amené à me dégager d'une vision purement scolaire de l'éducation¹⁸. Malgré le peu d'intérêt que suscitent en France, en particulier en sciences de l'éducation, l'éducation familiale et l'éducation non formelle ou informelle, je m'intéressai à ces champs et mesurai à quel point la centration exclusive sur l'École et les dispositifs scolaires pouvait être dangereuse... D'abord parce qu'elle isole un espace-temps dans la vie de l'enfant ou de l'adolescent, qui a, certes, la précieuse spécificité de lui permettre de se décentrer et d'échapper, comme l'a bien souligné Alain¹⁹, à la rétention dans les filets affectifs familiaux, mais qui ne constitue qu'un élément dans un ensemble complexe d'influences diverses qu'il faut comprendre dans leur complémentarité : je distinguai alors les rôles spécifiques des parents, de l'École et des « tiers lieux » – correspondant à trois entrées différentes quoique non exclusives : la filiation, la transmission et la responsabilisation – sans oublier, bien sûr, l'impact des médias, de l'organisation de la vie quotidienne et de la nature de l'environnement... Mais, surtout peut-être, cette approche me permit de comprendre à quel point le postulat de l'éducabilité peut être risqué dès lors qu'il est tout entier investi dans des dispositifs scolaires : sans contre-pouvoir, la « machine-école » est alors prise de frénésie et risque de devenir totalisante, voire totalitaire ; la société tout entière faite école peut basculer dans une « société de contrôle », pour reprendre l'expression de Gilles Deleuze²⁰, et perdre tout espoir d'être le moins du monde émancipatrice²¹. Et, s'il ne peut être question pour un éducateur – quel que soit le champ où il opère – de s'exonérer de tout engagement en renvoyant systématiquement la responsabilité de la situation à ses partenaires, il ne lui est pas possible, non plus, de revendiquer sa toute-puissance sans considérer l'ensemble de la situation et des interactions au sein desquelles grandit l'enfant ou l'adolescent.

C'est précisément de cette renonciation à la toute-puissance que je faisais moi-même, alors, l'expérience au quotidien. Dès ma soutenance de thèse, le psychanalyste René Kaës m'avait alerté avec une grande délicatesse sur l'irréductibilité de la « négativité » : l'éducabilité principielle se heurte bien souvent à la résistance de l'autre à notre projet éducatif... résistance dont nous ignorons presque toujours l'origine exacte et qui nous renvoie à un foisonnement d'hypothèses, tant génétiques que psychologiques et sociales... et résistance qui renvoie, *in fine*, à la mort inéluctable, sous toutes ses formes, du temps qui passe à notre disparition totale. J'ai vécu cette résistance avec mes élèves de lycée professionnel auprès desquels j'avais décidé de retourner enseigner après dix ans

¹⁸ En témoignent mes incursions dans la littérature de jeunesse et la publication, en particulier, de mes chroniques sur l'éducation familiale : *Repères pour un monde sans repères* (Paris, DDB, 2002) et *Le monde n'est pas un jouet* (Paris, DDB, 2004). En témoigne aussi l'ouvrage que j'ai dirigé avec Daniel Hameline, *L'école et les parents, la grande explication*, Paris, Plon, 2000.

¹⁹ *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1932.

²⁰ « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », *L'Autre Journal*, n°1, mai 1990.

²¹ Je dois à Jacky Beillerot, parmi bien d'autres choses, de m'avoir alerté sur cette dérive grâce à son ouvrage *La société pédagogique – Action pédagogique et contrôle social*, Paris, PUF, 1985.

de responsabilités universitaires²². Je l'ai retrouvée dans mon approche de quelques pédagogues qui, loin des déclarations d'intention générales et généreuses, s'étaient trouvés confrontés à des êtres radicalement réfractaires à leur apport : Pestalozzi, Albert Thierry, Janusz Korczak ou Fernand Deligny²³. Je l'ai rencontrée dans des textes littéraires dont j'entrepris, alors, de montrer la fécondité en tant qu'outils de formation pédagogique : *1984* de George Orwell, *Ferdydurke* de Witold Gombrowitz, *La Pluie d'été* de Marguerite Duras ou *Le Sagouin* de François Mauriac²⁴. Et j'y ai été confronté en travaillant à la formation de collègues exerçant dans l'éducation spécialisée avec des enfants ayant des troubles cognitifs ou de comportement, porteurs de handicaps, voire cérébrolésés : j'ai pu réfléchir avec eux sur la nécessité d'intégrer la négativité sans renoncer au projet d'éduquer, de rompre avec l'impatience brutale et la violence latente qui s'emparent de l'éducateur face à ceux qui lui résistent, pour devenir « cet être fort et doux, dont parle Primo Lévi, contre qui viennent s'émousser les forces de la nuit »²⁵.

Mais ces découvertes ne provoquèrent l'émergence d'une véritable conviction que parce qu'elles entrèrent en résonance avec une expérience personnelle particulièrement douloureuse. À la suite d'événements dont je ne connus jamais véritablement la nature, ma fille aînée devint anorexique à l'âge de onze ans. Quiconque n'a pas vécu une telle situation ne peut imaginer la tension qu'elle engendre : les repas deviennent un supplice familial où chacun épie le moindre geste de la main vers une miette de pain. Le quotidien est envahi par une seule obsession : va-t-elle enfin manger un peu ? Et, face à l'inquiétude, à l'angoisse de voir un être aimé se laisser mourir sous vos yeux, vous êtes pris régulièrement par la tentation du gavage. Comment y échapper ? Comment ne pas vouloir « sauver l'autre malgré lui » ? Je dois à André de Peretti d'avoir pu entendre, pendant cette période difficile, une parole presque totalement inaudible pour qui est confronté à une telle situation : « *Elle seule a décidé de s'arrêter de manger... Elle seule peut décider de se remettre à manger. Prendre soin de son corps pour éviter l'irréremédiable, et aussi prendre soin de son âme pour lui redonner le goût de vivre.* »

Cette expérience limite eut, sur moi, des conséquences considérables. Certes, j'avais intellectuellement compris que l'éducabilité à tout prix pouvait nous entraîner dans une fantasmagorie de la toute-puissance particulièrement dangereuse. Mais je n'avais pas vécu l'impasse tragique que cela pouvait représenter. Je ne m'étais pas encore trouvé confronté à la volonté farouche d'un être cher arc-bouté contre ma propre volonté, tout aussi farouche, de le sauver envers et contre tout. Je n'avais pas expérimenté, à ce degré de violence relationnelle et intérieure, ce conflit des volontés en ce qu'il a de terriblement mortifère si l'on persiste à s'y enfermer, si l'on ne

²² J'ai rapporté et tenté de « théoriser » cette expérience dans *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.

²³ J'analyse plusieurs de leurs textes dans *La pédagogie entre le dire et le faire*.

²⁴ Je me suis essayé à une justification et à une mise en œuvre de l'enseignement de la pédagogie par la littérature dans mon ouvrage *Des enfants et des hommes – Littérature et pédagogie 1*, Paris, ESF éditeur, 1999. L'écho et la diffusion de cet ouvrage furent si faibles que j'ai renoncé à en publier le tome 2.

²⁵ *La Trêve*, Paris, Grasset, 1989. Primo Lévi raconte, dans ce livre admirable, l'histoire d'Hének, un jeune adolescent qui, dans ce temps étrange où le camp d'Auschwitz est libéré mais où les détenus doivent attendre leur rapatriement, parvient à « entrer dans l'intimité » d'Urbinek, un enfant de trois ans, né dans le camp, paralysé et muet.

« déporte » pas sa volonté personnelle de l'action directe sur l'autre vers la construction de situations au sein desquelles l'autre pourra exercer sa propre volonté. J'écrivis, alors, un livre étrange aux chapitres courts et vifs²⁶, sans aucune autre référence, dans le texte lui-même, qu'une citation de Vladimir Jankélévitch, extraite de son hommage à Bergson et commentant le paradoxe de la cithare d'Aristote : « *Pour commencer, il faut simplement commencer. Car on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage.* » Car il s'agissait bien ici, pour moi, de marquer l'irréductibilité du « commencement » chez l'autre : quoi que je fasse, je ne peux rien « commencer » à la place de l'autre. La conviction de l'éducabilité doit donc « faire avec » cette réalité-là, au risque du pire : je dois éduquer, je dois enseigner et aucun refuge dans le fatalisme n'est permis sur ce point... mais je ne peux ni apprendre, ni grandir à la place de l'autre. À la conviction de l'éducabilité venait de s'en ajouter une autre, forgée au plus près du plus vif : celle de la liberté de l'autre que je n'ai le droit ni de circonscrire ni d'arraisonner sans abolir le projet même de toute éducation : accompagner l'émergence d'un sujet libre.

Quelque temps plus tard, Daniel Hameline m'aidera à formaliser cette contradiction essentielle en me rappelant que toute la difficulté de l'éducation est de tenir ensemble deux affirmations pourtant contradictoires : « *On n'apprend bien que ce que l'on a appris soi-même* », selon la maxime de Carl Rogers, et « *Tout autodidacte est un imposteur* », comme aimait à la rappeler Paul Ricœur. « Tenir ensemble » et sortir du « ou bien.. ou bien »... « là est la question », en effet ! Chercher, inventer, rassembler, bricoler par tous les moyens ce qui justement permet de « tenir ensemble » des affirmations contradictoires mais qui, relevant chacune de convictions fondatrices, ne peuvent être abandonnées ni l'une ni l'autre.

J'ai suivi depuis cette ligne de crête... Je l'ai explorée dans un petit livre où je montrais le danger de toutes les songeries qui évoquent la fabrication de l'homme par l'homme, de Pygmalion à Frankenstein et Robocop, pour fonder une « pédagogie des conditions », rompant avec l'illusion de toute-puissance d'une « pédagogie des causes »... mais sans rien lâcher sur le postulat de l'éducabilité²⁷. J'ai répété sur tous les tons à mes étudiantes et étudiants, ces phrases de l'*Émile*, lues sans doute trop tôt et redécouvertes peut-être trop tard : « *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes et de tout faire en ne faisant rien.* »²⁸ Car, même si le traité d'éducation de Jean-Jacques peut agacer par son caractère artificiel, il n'en reste pas moins, à mes yeux, un texte fondateur en ce qu'il s'efforce de faire droit *simultanément* à deux exigences : d'une part, parce qu'« on n'apprend bien que ce qu'on a appris soi-même », il faut que « *l'élève ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même* »²⁹ ; et, d'autre part, parce que la dissymétrie entre celui qui vient au monde infiniment démuné et la culture qu'il doit s'approprier pour y vivre et le comprendre est immense, « *sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse* »³⁰. Le rapprochement de ces deux citations durcit, sans aucun, doute l'opposition. Mais ce durcissement a un mérite : il « fait signe » : il signifie que

²⁶ *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1991.

²⁷ *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996.

²⁸ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, Paris, Flammarion, 1966, p. 149.

²⁹ *Ibid.*, p. 215.

³⁰ *Ibid.*, p. 150.

c'est l'adulte qui éduque et enseigne, mais que c'est l'enfant qui grandit et apprend. Aucun enfant ne peut décider de ce qu'il doit apprendre – sinon, c'est qu'il serait déjà éduqué – mais il doit l'apprendre par lui-même – pour que cet apprentissage fasse de lui un sujet et, peut-être même, un citoyen : un être capable de mobiliser les savoirs les plus élaborés pour « penser par lui-même ».

Des propositions enfin...

De cette tension fondatrice entre deux convictions contradictoires sont nées, finalement, toutes mes propositions pédagogiques. « Tout faire en ne faisant rien », c'est en effet, bien plus que la référence au constructivisme piagétien, ce qui me permet de modéliser la « situation problème » : proposer à l'élève un projet lui permettant de s'engager dans une tâche, d'y rencontrer un obstacle suffisamment difficile et accessible pour qu'en le surmontant il fasse une acquisition décisive... Plus largement, « tout faire en ne faisant rien », s'est imposé, pour moi, comme la matrice de toutes les situations d'apprentissage : préparer minutieusement un ensemble de ressources et de contraintes grâce auxquelles un sujet effectue une activité mentale lui donnant accès à des savoirs nouveaux. Ainsi définie, la situation d'apprentissage échappe aux malentendus dans lesquels l'enferme, trop souvent, l'appel incantatoire aux « méthodes actives » : un cours magistral, s'il comporte assez de « prises » et permet suffisamment à l'auditeur de s'essayer à la pensée – à condition, bien sûr, que ces éléments soient matérialisés en fonction de l'âge et du niveau de développement des élèves – est, évidemment, une véritable situation d'apprentissage. Comme peut l'être un jeu inspiré de l'Oulipo³¹, une expérimentation scientifique ou la rencontre – si essentielle – avec une œuvre d'art qui relie ce que chacun a de plus intime avec ce qu'il y a de plus universel.

« Tout faire en ne faisant rien » est aussi le principe qui permet de se dégager d'un certain nombre d'aporées qui encombrant inutilement le champ pédagogique. On sait, par exemple, que le « droit à l'expression », reconnu par la Convention internationale des droits de l'enfant adoptée en 1989, a fait – et fait encore – l'objet de nombreuses polémiques : certains, en effet, défendent l'idée qu'un enfant est un être, certes inachevé, mais complet – « les chagrins des petits ne sont pas des petits chagrins, dit Janusz Korczak... et un enfant dispose déjà de toute la palette des expressions humaines » –, il faut donc le laisser s'exprimer en dehors de toute contrainte, au risque, sinon, de ne pas entendre ce qu'il a à nous dire et de « formater » son expression... D'autres, à l'inverse, soulignent que cette liberté d'expression sans contrainte risque bien de n'être qu'une liberté du vide ou, au mieux, de ne permettre que la reproduction de stéréotypes. Ils reprochent aux partisans de la spontanéité enfantine de négliger les préalables essentiels à toute véritable expression que sont l'imitation de modèles, l'acquisition de vocabulaire, la maîtrise de la syntaxe, etc. Ce à quoi les premiers répondent que l'inculcation des préalables tue toute sincérité, condamne les enfants au silence en repoussant toujours plus loin le moment de leur expression... Antagonisme absurde, tant les

³¹ L'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle) est un mouvement littéraire, initié, entre autres, par Raymond Queneau et Georges Pérec, qui utilise des contraintes linguistiques (comme, par exemple, l'interdiction de l'usage d'une lettre dans le lipogramme) pour favoriser la création.

deux positions sont, l'une et l'autre, aussi indéfendables que justifiées³². Antagonisme que Korczak lui-même – bien loin des caricatures de sa pensée – dépasse en montrant qu'il est possible de construire des situations où l'on permet à l'enfant de s'exprimer tout en introduisant des contraintes fécondes. C'est le cas, parmi bien d'autres, du fameux dispositif de « la boîte aux lettres » par lequel Korczak impose aux enfants de surseoir à leurs demandes immédiates et d'accéder à la réflexion : toute requête à l'éducateur doit être formulée par écrit – au besoin dictée à quelqu'un qui sait écrire – et l'intéressé reçoit, le lendemain, une réponse, également par écrit. Grâce à la boîte aux lettres, explique Korczak, les enfants apprennent « à attendre une réponse au lieu de l'exiger sur-le-champ et à n'importe quel moment ; à faire la part des choses, à distinguer, parmi leurs vœux, leurs peines, leurs doutes, ce qui est important et ce qui l'est moins (écrire une lettre suppose une décision préalable) ; à réfléchir, à motiver une action, une décision ; à avoir de la volonté... »³³ Ici, comme dans la multitude de dispositifs proposés par Korczak, l'éducateur « fait tout » – il impose une contrainte particulièrement exigeante et l'assume pleinement –, mais « il ne fait rien » – au sens où c'est bien l'enfant qui s'exprime et peut, loin de se laisser aller à la facilité, s'exhausser au-dessus de son immédiateté pulsionnelle.

Il est ainsi possible de décliner, dans une multitude de domaines, la même maxime. Elle est particulièrement féconde, par exemple, pour sortir de quelques impasses dans lesquelles s'enferment parfois les enseignants : dans ma *Lettre à un jeune professeur*³⁴, j'insiste ainsi sur l'importance d'organiser le travail... et non pas la discipline, comme sur la nécessité de réconcilier la nécessaire « passion de transmettre » avec la tout aussi nécessaire attention aux conditions de cette transmission et au suivi de chaque élève.

Pour ce qui est, plus globalement, des modalités d'enseignement, il faut se demander quelles sont les contraintes situationnelles qui peuvent amener un élève à dépasser un certain niveau de représentation, à se dégager de la satisfaction de « savoir » – à l'économie, en adhérant naïvement à la pensée commune, en se précipitant sur les théories les plus séduisantes ou caricaturales – pour s'engager dans une authentique démarche d'apprentissage – en vérifiant ses sources, confrontant les informations, décortiquant les argumentations, etc.³⁵ Qui peut dire aujourd'hui, au moment où triomphent les *fake news* et fleurissent les théories du complot, que l'accès à une telle démarche n'est pas essentielle³⁶ ? Qui ne voit que

³² J'ai développé cet antagonisme ainsi que ses diverses expressions médiatiques et institutionnelles dans mon ouvrage *La Riposte* (Paris, Autrement, 2018). J'y montre comment s'affrontent aujourd'hui, en un combat stérile, un courant que j'ai nommé « hyper-pédagogique » – qui brandit la liberté de l'enfant comme étendard, se nourrit du bric-à-brac idéologique du « développement personnel » et prône les « écoles alternatives », voire la déscolarisation – et un courant « anti-pédagogique » – qui considère qu'il suffit de « rétablir l'autorité » et de « transmettre les savoirs » pour que tous les problèmes soient résolus.

³³ Janusz Korczak, *Comment aimer un enfant*, Robert Laffont, 1988, p. 286.

³⁴ Paris, ESF éditeur, 2005, édition refondue 2019.

³⁵ J'ai développé cette distinction, fondamentale à mes yeux, entre « désir de savoir » et « désir d'apprendre » dans *Le plaisir d'apprendre* (col.), Paris, Autrement, 2014. J'ai porté, en 1998, l'introduction des Travaux personnels encadrés (TPE) au lycée, aujourd'hui disparus, qui avaient précisément pour objectif de créer des situations pédagogiques susceptibles d'engager les élèves dans une véritable démarche d'apprentissage.

³⁶ Voir, à ce sujet, mon ouvrage *Éduquer après les attentats*, Paris, ESF éditeur, 2016.

se joue là, dans nos sociétés de l'information, le sens même de la *skholè* : reconstruire une attention mise à mal par le rythme de vie et les prothèses technologiques de la modernité, faire de la quête de précision, de justesse et de vérité le principe d'échanges apaisés entre humains³⁷ ? Et qui ne comprend que la recherche de contraintes fécondes, dans des situations matérielles et intellectuelles exigeantes, devient une priorité pédagogique absolue ?³⁸

En ce qui concerne la construction du collectif – qui apparaît de plus en plus nécessaire dans un monde en proie à « l'individualisme social », pour reprendre les analyses de Marcel Gauchet –, on pourrait reprendre l'intuition de Rousseau en rappelant la fameuse formule de Makarenko : « L'enfant est malade, soignez le milieu ». Il faudrait alors montrer à quel point il est nécessaire aujourd'hui de repenser la « forme scolaire » héritée de Guizot et laïcisée par Jules Ferry : en supposant une impossible homogénéité de la classe, en ne proposant qu'un enseignement simultané excluant toute interaction entre élèves, elle rend impossibles les relations d'entraide et de coopération qui peuvent permettre à la socialisation secondaire scolaire d'être une authentique formation à la solidarité. Il faudrait montrer aussi à quel point il est urgent de réinstitutionnaliser l'espace et le temps scolaires en y introduisant des rituels structurants qui évitent que les individus ne tombent les uns sur les autres en un chaos indifférencié ou bien se juxtaposent simplement les uns aux autres dans un individualisme généralisé : telle est la grande leçon de la « pédagogie institutionnelle »³⁹. Enfin, dans le registre, essentiel à mes yeux, de la conception même de notre institution scolaire, je reste attaché à l'idéal – évidemment à actualiser – du Plan Langevin Wallon qui proposait, dès 1944, un cadre institutionnel permettant, tout à la fois, de « construire du commun » et de « donner du sens aux apprentissages » en se fixant comme principes : « *L'École unique pour l'organisation et l'Éducation nouvelle pour la pédagogie* »⁴⁰. « L'École unique », parce que notre avenir collectif dépend de notre capacité à résister à la clonification de nos sociétés⁴¹ et à la domination des machines individuelles à apprendre pour, à l'inverse, construire des institutions où l'on apprend à « apprendre ensemble », en découvrant la richesse de l'altérité, de l'échange et de l'entraide entre les humains, quelles que soient leurs origines, leur apparence et leurs sensibilités. « L'Éducation nouvelle », parce que l'œuvre des pionniers du siècle dernier reste exemplaire, dès lors qu'on ne se contente pas d'en ânonner quelques préceptes – « les méthodes actives », « le respect de l'enfant », « le travail

³⁷ J'ai développé ce point dans *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF, 2005 (édition refondue : 2019).

³⁸ Je dois beaucoup, à ce sujet, à Matthew Crawford et à ses deux ouvrages, *Éloge du carburateur* (Paris, La Découverte, 2010) et *Contact* (Paris, la Découverte, 2016) qui m'ont fait redécouvrir l'importance du travail de la main dans la construction de l'attention et de l'intelligence.

³⁹ J'ai évidemment, à cet égard, une grande dette à l'égard de Fernand Oury dont le compagnonnage et les ouvrages ont constitué, pour moi, un apport extrêmement précieux.

⁴⁰ C. Allègre, F. Dubet, P. Meirieu (prst.), *Le Rapport Langevin Wallon*, Paris, Mille et une nuits, 2004. Le Plan proposait un allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans avec un cycle d'exploration et d'orientation entre 11 et 15 ans, il recommandait une pratique systématique du travail manuel pour toutes et tous, la fin d'un « encyclopédisme formel », des programmes conçus en termes d'exigences culturelles, une journée scolaire plus équilibrée, une uniformisation du corps des enseignants de la maternelle à l'université, etc.

⁴¹ Cette thématique m'est chère : elle fit l'objet d'un ouvrage « grand public », écrit avec le journaliste Marc Guiraud et publié en 1997 aux éditions Plon, *L'École ou la guerre civile*.

en groupe », « la motivation », etc. – mais qu'on s'efforce de se dégager de ses ambiguïtés et qu'on en retrouve, simultanément, la dynamique de son travail et la vigueur de ses débats. Je rêve, en effet, que, loin des colloques de chapelles et des rassemblements convenus, les pédagogues puissent aujourd'hui se réunir comme jadis à Calais, Montreux, Locarno ou Nice pour s'empoigner vraiment sur les questions centrales qui les hantent tous aujourd'hui et qu'on résume souvent par deux interrogations plus que jamais complémentaires : « Quel monde allons-nous laisser à nos enfants ? Quels enfants allons-nous laisser au monde ? »

Pour en finir avec une coquetterie...

Avouons-le : sans doute impressionné par le fameux texte de Dewey et sa célèbre anaphore, j'ai eu la coquetterie de ne jamais employer le verbe « croire » dans ce texte. J'ai voulu montrer plutôt quel avait été mon itinéraire, entre convictions et connaissances, tâtonnant souvent dans mes formulations mais arrimé toujours à deux points fixes que je persiste à considérer comme fondamentaux : tout être est éduicable, peut apprendre et grandir... mais je ne peux, dans ce chemin, que créer des situations qui l'aideront à trouver lui-même des appuis pour cette aventure. J'ai bien conscience, au terme du parcours, des limites de l'exercice. Sur la liste que j'avais préparée de ce qu'il me fallait absolument dire, il reste de très nombreux points. Je n'aurai pas l'aplomb de les imposer au lecteur en conclusion. La chose serait artificielle et, pour tout dire, insupportable. Mais il faut bien avouer qu'il demeure *un point aveugle* qui me contraint, *in fine*, à réintroduire le verbe « croire ». Ce point d'où l'on regarde et qu'on ne peut voir. Ce point de vue qui permet de parler de tout sauf de lui-même. Une croyance donc. Une croyance que les données probantes peuvent d'autant moins venir éroder qu'elles sont elles-mêmes installées sur un point aveugle qu'elles ignorent et que leur suffisance ne peut guère masquer très longtemps. Je crois donc en l'éducation et à l'urgence d'éduquer.

Pourtant, le monde qui vient m'inquiète et me fait peur. Je ne suis pas sûr que nous ayons pris la mesure des enjeux : l'effondrement des sociétés religieuses et holistiques occidentales a, évidemment, été une chance, mais avons-nous pris la mesure de ce qu'impose comme éducation un monde sans « fins dernières », sans enfer ni paradis, sans perspective révolutionnaire ni grand soir à l'horizon ? Avons-nous pris la mesure des dangers fabuleux de l'émergence et de la toute-puissance de la « machine androïde », comme disait Gilbert Simondon ? Bref, avons-nous pris la mesure de notre démesure ? La maxime kantienne qui définissait Les Lumières – « Ose penser par toi-même » – paraît bien frêle pour permettre de résister à l'emprise des « sociétés de contrôle ». Et les aventures pédagogiques d'un Célestin Freinet ou d'un Paulo Freire semblent ne faire guère le poids face aux errances d'une mondialisation désormais pilotée par quelques meneurs populistes. Dans ces conditions, la collapsologie et les théories de l'effondrement pourraient bien rendre totalement dérisoires les élucubrations pédagogiques. Ou les réduire au silence.

Alors, qu'est-ce qui peut encore justifier d'écrire un « ce que je crois pédagogique » si ce n'est la croyance – sans doute complètement insensée – que l'éducation peut encore quelque chose ?