

DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE ET D'INSTRUCTION PRIMAIRE

Publié sous la direction de FERDINAND BUISSON

-o0o-

Édition établie par Patrick Dubois et Philippe Meirieu, « Bouquins », Robert Laffont, août 2017

Avant-propos de Philippe Meirieu

De Ferdinand Buisson à aujourd'hui : refonder l'École, oui... mais comment ?

« À qui voudrait saisir, dans toute la rigueur de son enchaînement, mais aussi dans l'infinie richesse de ses constellations, le lien absolu qui unit tout droit la Révolution à la République, la République à la raison, la raison à la démocratie, la démocratie à l'éducation, et qui, de proche en proche, fait donc reposer sur l'instruction primaire l'identité même de l'être national, on conseillerait en définitive un ouvrage et, s'il n'en fallait élire qu'un seul, celui-ci : (...) le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson*. » Ainsi s'exprimait Pierre Nora en 1984, dans la première partie consacrée à *La République*, de l'ouvrage qu'il a dirigé sous le titre *Les lieux de mémoire*¹. Il regrettait alors, dans ce même texte, que ce dictionnaire, « cathédrale de l'école primaire », n'ait pas fait l'objet d'études suffisamment sérieuses et qu'il ne soit que très difficilement accessible au public... Depuis lors, Patrick Dubois, qui a construit et commenté la présente édition, a comblé magistralement le déficit pointé par Pierre Nora et, selon les mots mêmes de l'historien, « honoré le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson d'une véritable analyse »². L'œuvre paraît enfin aujourd'hui dans une édition qui en présente les principaux articles et permet au lecteur de découvrir ce « monument » de la littérature pédagogique, œuvre sans équivalent dont la parution en fascicules a accompagné la genèse, le combat politique pour instituer et le travail institutionnel pour stabiliser l'École républicaine.

¹ « Le "Dictionnaire de pédagogie" de Ferdinand Buisson – Cathédrale de l'école primaire », dans *Les Lieux de mémoire – 1*, sous la direction de Pierre Nora, Paris, Quarto-Gallimard, 1997, p. 327.

² Patrick Dubois, *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson – Aux fondations de l'École républicaine, 1978-1911*, Berne, Peter Lang, 2002. Voir aussi du même auteur, *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson : répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP, 2002.

« Cathédrale de l'école primaire », dit Pierre Nora qui n'est pas dupe, évidemment, de l'oxymore apparent : une cathédrale pour « la Laïque », est-ce bien raisonnable ? Sans aucun doute, au regard de la majesté de l'édifice, de la somptuosité de son architecture et de la fantastique impression qu'elle produit tant sur celui qui l'aperçoit de loin que sur celui qui y pénètre lentement. Sentiment étonnant - même pour l'incroyant - qu'il y a là quelque chose de sacré, qui impose le respect, tant elle donne à voir la ferveur de ses constructeurs et la puissance de son projet. Véritable énergie humaine figée dans la pierre et révélant pour toujours le mouvement qui l'a institué, la cathédrale fait lever les yeux et baisser la voix. C'est qu'elle est bien plus que la somme de ses parties et ne se réduit pas à la juxtaposition de ses prouesses techniques et de ses détails ouvragés. En dépit des multiples raccords et rajouts effectués tout au long des siècles, des bricolages en tous genres et des ex-voto de plus ou moins bon goût, elle exprime l'unité d'une ambition et représente, tout à la fois, ce que des humains ont édifié et ce qu'ils désignent à la postérité comme idéal possible. D'où ce sentiment de multiplicité des génies à l'œuvre et de cohérence d'un projet. D'où cette sensation de complétude et d'inachèvement, de solidité dans l'intention et de foisonnement dans l'expression. D'où la force de l'édifice et la place symbolique qu'elle occupe dans la Cité.

Or, comment ne pas voir qu'à de nombreux égards le *Dictionnaire* de Buisson se présente précisément comme une « cathédrale » ? Cinq mille cinq cent pages, des milliers d'articles, des centaines de collaborateurs, la volonté de rassembler tous les savoirs pédagogiques et institutionnels, littéraires et scientifiques, historiques et techniques permettant à chaque maître d'enseigner à ses élèves « ce que nul ne doit ignorer » et à l'École de la République de construire l'unité nationale pour conjurer définitivement les « deux désastres » que constituaient alors la défaite de Sedan de 1870 et la Commune de Paris en 1871. A travers les contributions de grands intellectuels de l'époque, le *Dictionnaire* dessine ainsi un projet d'instruction universelle pour un progrès technique, économique, moral et politique qui doit faire la grandeur de la France et le bonheur de chaque Français. L'édifice est impressionnant et la « foi laïque » de la plupart de ses contributeurs, selon l'expression de Ferdinand Buisson lui-même, apparaît à chaque page, emportant l'ensemble dans un mouvement qui prend en écharpe l'idéal des Lumières, les sciences expérimentales et le libéralisme protestant, dans un formidable élan pédagogique...

C'est que le défi est d'importance : même si la France a déjà engagé un grand mouvement d'alphabétisation depuis le début du XIX^{ème} siècle, même si, sous la houlette de Guizot, elle a structuré l'institution scolaire en l'arrimant à l'appareil d'État, l'instruction reste largement sous l'emprise de l'Église ; elle est aussi très fragmentée et inégalitaire, sans véritable cohérence ni projet national défini. C'est pourquoi la République, en rendant cette instruction laïque et obligatoire, doit fournir un effort sans précédent : il ne s'agit de rien de moins que de scolariser tous les enfants du peuple en leur donnant l'ensemble des références et « savoirs de base » qui permettront d'en faire des citoyens français, politiquement conscients des enjeux auxquels leur pays est confronté et professionnellement outillés pour utiliser les techniques élémentaires nécessaire à son développement, tant dans l'agriculture traditionnelle que dans l'industrie naissante.

Il faut donc dénouer l'instruction de la religion qui la maintenait largement sous emprise et la mettre au service de l'État-nation dont la construction s'impose alors pour les républicains, tant politiquement qu'économiquement. Dans le cadre d'une

scolarité relativement courte – six à treize ans -, avec des classes souvent d'une soixantaine d'élèves, la République a besoin, pour cela, de maîtres déterminés et aguerris, engagés pleinement dans un projet auquel ils doivent adhérer et dotés des moyens efficaces pour faire face aux multiples difficultés de cette aventure collective inédite. Le *Dictionnaire* se veut donc un outil complet de formation tout au long de la carrière, indiquant la direction de l'entreprise éducative, l'inscrivant dans une histoire qui lui donne sens, fournissant un état des lieux exhaustif des connaissances à enseigner et des connaissances pour enseigner, permettant d'accéder aux recherches pédagogiques en cours et d'y trouver les moyens de se mettre au service, tout à la fois, de l'ambition nationale et des élèves concrets qui prennent, tous les matins, le chemin de l'école. Le *Dictionnaire* – et c'est là une de ses originalités essentielles – est, en effet, très clair sur les perspectives et très concret sur les méthodes, échappant ainsi, en même temps, au traité d'« éducation intentionnelle », qui se contente d'égrener des propositions générales et généreuses, et au « livre du maître », qui juxtapose des recettes empiriques sans vision d'ensemble ni projet d'avenir. Il est – chose infiniment rare et précieuse – visionnaire et gestionnaire, s'efforçant d'incarner toujours les principes dans les pratiques et de référer sans cesse les pratiques aux principes. C'est pourquoi il n'est pas seulement la « cathédrale de l'école primaire », mais aussi la première et, sans doute encore unique, tentative d'une véritable formation continue, citoyenne, culturelle et professionnelle, des enseignants.

Évidemment, comme les cathédrales de pierre, la cathédrale républicaine du *Dictionnaire* porte les traces de son élaboration parfois chaotique. Elles n'en compromettent pas l'unité fondatrice, mais témoignent de la diversité des collaborations et, même, à de nombreuses occasions, des désaccords des différents collaborateurs. Ils convergent vers le même idéal mais peuvent diverger sur les manières d'y parvenir. Ils veulent tous l'instruction des enfants du peuple et la construction d'une république exemplaire, mais ne suggèrent pas toujours les mêmes méthodes pédagogiques pour y parvenir. Ainsi, quand Ferdinand Buisson, dans l'article *Intuition et Méthode intuitive*, critique les « anciennes méthodes », avec leurs « besoins d'enchaînements et de déductions régulières » et montre que cela « fatigue et rebute l'enfant », quand il explique que sa « méthode intuitive », « c'est l'enfant voyant, touchant, découvrant », Gabriel Compayré considère, lui, dans l'article *Analytique (méthode)*, qu'« une chose est inventer, autre chose enseigner. (...) Une pédagogie sage, dit-il, qui veut ménager les efforts et épargner le temps des élèves emploiera souvent la synthèse, c'est-à-dire l'exposition didactique de la vérité »... Aujourd'hui, de telles oppositions pédagogiques apparaîtraient, sans nul doute, comme le signe d'une fracture irréductible et donneraient lieu à de violents débats, voire à des anathèmes réciproques. Mais dans la « cathédrale laïque » du *Dictionnaire*, elles avaient leur place sans en compromettre l'unité.

C'est donc que nous sommes en présence d'une œuvre portée par une passion commune, mais qui n'exige pas d'allégeance dogmatique sur les modalités dès lors que toutes et tous partagent les mêmes finalités. Une œuvre à la hauteur des défis éducatifs de son temps : capable de « fonder » l'École et d'en mobiliser les acteurs parce qu'elle en a identifié les enjeux et défini les principes. Une œuvre qui répond concrètement à l'interrogation que formulera bien plus tard Olivier Rebol en se demandant « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? » Et en répondant :

« Ce qui unit et ce qui libère »³. Or, tels étaient déjà les principes fondateurs du *Dictionnaire*, les deux flèches de la « cathédrale de l'école primaire ».

Il fallait enseigner, en effet, ce qui pouvait, alors, unir les enfants de France. Et ce dont les auteurs du *Dictionnaire* sont convaincus, c'est que ce sont les croyances qui divisent et les savoirs qui unissent. Pas question, pour autant, d'extirper les croyances violemment et de leur substituer autoritairement des savoirs. Les croyances religieuses sont renvoyées dans la sphère privée, où elles sont considérées comme parfaitement légitimes. Et les croyances relevant de la superstition, des préjugés, des « sottises » comme on disait alors, des « représentations » comme on dirait aujourd'hui, doivent être mises à l'épreuve, dans la classe même, à travers la confrontation avec la réalité, par l'expérimentation contrôlée, grâce à la recherche individuelle et collective, à l'argumentation rationnelle et à l'exigence de précision, de justesse et de vérité que le maître doit incarner à travers tout son comportement. Ainsi, le *Dictionnaire* prône-t-il aussi bien la confection de collections d'insectes ou de plantes pour apprendre la classification scientifique que la démarche inductive qui procède toujours « du concret à l'abstrait » et qu'Élie Pécaut définit, dans l'article *Préjugé*, en expliquant qu'« au fond, 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 ». Quant à la fameuse « leçon de chose », qu'on considère souvent aujourd'hui comme une manière un peu vieillotte d'agrémenter l'enseignement, elle est présentée dans le *Dictionnaire* comme « la base de tout l'enseignement élémentaire » : c'est qu'elle permet, en effet, de référer la parole du maître aux objets qui attestent de sa validité. Par l'observation réfléchie et grâce à la médiation de l'instituteur, l'élève peut déconstruire les « sottises » dans lesquelles il était enfermé et accéder à un niveau supérieur de compréhension du monde. Ainsi les enfants, aussi différents soient-ils en termes d'origine sociale, d'appartenance religieuse ou de référence idéologique se donnent-ils, à l'École, des objets communs de connaissance qui les réunissent sans exiger d'eux qu'ils renient, par ailleurs, leurs affiliations.

Mais ne pas exiger qu'ils renient leurs affiliations ne signifie pas, pour autant, les y enfermer et les assigner à résidence. Et c'est bien là le deuxième principe du *Dictionnaire*, fondateur, lui aussi, de la pédagogie de l'École républicaine. Elle ne doit pas seulement enseigner « ce qui unit », elle doit aussi enseigner « ce qui libère ». Et ce qui libère c'est l'exigence du travail scolaire lui-même grâce auquel l'enfant apprend à mettre en œuvre la célèbre maxime par laquelle Kant définissait les Lumières : « *Sapere aude* » : « Ose penser par toi-même ». Ainsi l'École est-elle le lieu où l'on apprend à surseoir à ses impulsions, à réfréner ses passions, à gouverner ses opinions en prenant le temps de la réflexion. La discipline et la morale scolaires ont ici partie liée : la première impose les rituels nécessaires à la prise de distance et évite les débordements qui pourraient compromettre l'avenir scolaire de l'élève ; la seconde formule les principes universels – supposés communs à toutes les confessions et idéologies – qui permettent de juger du bien-fondé de chacun de ses actes. Mais l'une et l'autre sont soutenues – et même suspendues – au comportement vertueux du maître et de l'institution qui conditionne leur légitimité. C'est cette cohérence qui fait tenir debout l'institution ; c'est elle qui lui permet d'exiger des élèves la conformité à l'exemple qu'elle donne. Les auteurs du

³ Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1989.

Dictionnaire y insistent régulièrement : « Il faut que, dans la correction, le maître s'attache à reconnaître le mérite du travail, la sagacité à éviter certaines fautes ou à saisir la meilleure expression. Plus il s'intéressera à l'œuvre de l'élève, plus celui-ci s'y appliquera et y mettra du soin », écrit B. Berger dans l'article *Devoirs scolaires*. Et, plus fondamentalement encore, la justice, le respect de tous et le refus de l'humiliation de quiconque, l'entraide entre élèves, l'effort soutenu par la classe pour que chacun améliore ses résultats, l'appui bienveillant du maître, son attention aux difficultés qui peuvent émerger, son souci de valoriser les réussites, son dévouement, mais aussi sa clarté et sa fermeté... tout cela donne à l'enfant les moyens de « devenir élève », de s'élever, et d'accéder progressivement, en toute lucidité, au « gouvernement de soi ».

Et c'est Ferdinand Buisson lui-même qui, sur ces questions, fixe la « doctrine », comme dans l'article *Discipline* : « Au point de vue général et philosophique, on peut dire de la discipline comme de toute l'éducation : il y a deux méthodes en présence, la méthode autoritaire et la méthode libérale ; il y a une discipline qui agit surtout du dehors et une autre surtout du dedans ; l'une prescrit et défend au nom du droit qu'a le maître, elle ne souffre ni résistances ni exceptions, elle s'impose comme règle indiscutable ; l'autre tient plus encore à se faire comprendre qu'à se faire obéir, à être approuvée qu'à être suivie ; c'est l'élève plutôt que le maître qui l'établit, et son empire dépend plus de la persuasion que de l'autorité. Le but de l'éducation morale, dit Herbert Spencer, est de former un être apte à se gouverner lui-même, non un être apte à être gouverné par les autres ». Et, dans l'article *Civique (Instruction)*, publié en 1879, bien avant l'instauration d'un tel enseignement en France, il suggère qu'on ne perde pas l'occasion d' « inculquer par la pratique » aux élèves les notions d' « instruction sociale » qui leur sont accessibles, ce qu'il appelle un « enseignement indirect » : on les consultera ainsi sur le projet d'une promenade et, « après les avoir laissés commencer par des réponses tumultueuses, on leur fera remarquer l'avantage d'une discussion réglée, et en recueillant, en comptant les avis, on leur donnera une idée du vote, de ses conditions, et de ses effets ; on leur donnera celle de la distinction entre la délibération et l'exécution, en leur faisant nommer un comité de deux ou trois élèves chargés de préparer l'expédition, de prendre les mesures nécessaires pour le départ, le transport, la nourriture, le retour, etc. ». Peu de temps auparavant, en août 1878, à la Sorbonne, devant les instituteurs délégués à l'Exposition universelle de Paris, le même Buisson défendait sa « méthode intuitive », seule capable de solliciter l'activité sensible, intellectuelle et morale de l'enfant : « C'est [l'enfant] votre plus sûr auxiliaire, votre collaborateur le plus efficace. Faites en sorte qu'il ne subisse pas l'instruction, mais qu'il y prenne une part active et vous aurez résolu le problème. Au lieu d'avoir à le faire avancer malgré lui en le traînant par la main, vous le verrez marcher joyeusement avec vous ».

-o0o-

On le voit : la lecture du *Dictionnaire* déjoue les interprétations caricaturales de la « pédagogie républicaine » et met à bas les illusions rétrospectives de ceux qui n'y voient que l'encre violette et l'apprentissage par cœur des préfectures de départements. L'œuvre, en effet, dans son mouvement même, nous introduit au cœur de l'entreprise pédagogique dans ce qu'elle a de plus ambitieux et de plus vif :

« L'éducation, y écrit Henri Marion, le plus vivant de tous les arts, prétend modeler ce qu'il y a de plus libre au monde, l'âme ». Paradoxe constitutif du projet d'éduquer : il faut vouloir exercer de l'influence sur l'autre, lui transmettre ce qu'on juge essentiel pour son développement, lui enseigner les connaissances dont il aura besoin et dont il ne peut décider lui-même – sinon, c'est qu'il serait déjà éduqué... Mais tout cela ne peut se faire sans lui, sans son engagement, sans qu'il « prenne part lui-même à sa propre instruction ». Et là se trouve précisément le « foyer mythologique » de l'aventure pédagogique, d'où naît l'invention institutionnelle et méthodologique dont le *Dictionnaire* fourmille d'exemples. Là réside aussi « la difficulté de l'œuvre » qui est, écrit Ferdinand Buisson dans l'article *Activité*, « en raison de son importance » : « L'activité consciente est l'apanage de l'homme : l'école doit faire l'éducation de cette faculté comme de toutes les autres ; il est vrai que c'est la plus délicate partie de sa tâche, car il est plus difficile de former un être libre que de dresser un esclave, de le faire bien agir que de le faire obéir. »

Mais, à côté de ceux qui trouveront cette lecture du *Dictionnaire* par trop rousseauiste et préfigurant abusivement le courant l'Éducation nouvelle, il n'en manquera pas pour dénoncer son angélisme : oublions-nous que, malgré ses promesses, la Troisième République a maintenu deux ordres d'enseignement – la Communale, gratuite, pour les enfants du peuple, et le « petit lycée », payant, pour la bourgeoisie ? N'a-t-elle pas oublié, le vœu « démocratique » que Jules Ferry faisait, dès 1870, en souhaitant « mêler sur les bancs de l'école les enfants qui se trouveront un peu plus tard mêlés sous les drapeaux » ? Ne faut-il pas en conclure qu'elle n'a pas pu mener le combat sur tous les fronts ou que, plus vraisemblablement, la justice sociale n'était pas vraiment sa priorité ? Et puis n'oublions-nous pas aussi que l'École de la République était une arme de guerre contre l'influence de la famille et, bien loin de l'article *Mère* du *Dictionnaire*, soupçonnait bien souvent cette dernière d'être le bras armé du clergé auprès de l'enfant ? Ignorons-nous la violence qu'a pu représenter l'éradication des patois pour tant d'enfants obligés, dès qu'un mot de patois leur échappait, à porter « le collier de cheval » ? Ne passons-nous pas par pertes et profits le nationalisme exacerbé qui sévissait à l'époque et qui sous-tend, de toute évidence, l'ambition de l'École républicaine ? Car, pendant que, dans le *Dictionnaire*, les pédagogues dissertent sur Pestalozzi et font l'éloge – certes encore timidement – du « sentiment de solidarité », les militaires sont à la manœuvre, organisent les bataillons scolaires et font entonner, par tous les écoliers de France, les chansons de Paul Déroulède !

Mais on aurait tort, bien évidemment, de juger de tout cela en ignorant le contexte géopolitique de l'époque. Comme, plus profondément peut-être, d'oublier que la « cathédrale de l'école primaire » ne tient, comme toute entreprise humaine digne de ce nom, que par la vertu d'un « attracteur symbolique » : « Pour créer un ensemble et l'élan qui va avec, écrit Régis Debray, un catalyseur se sert (si l'on peut dire) de symboles pour *galvaniser et rassembler*. Qu'est-ce qu'un symbole ? Un point de mire dans les têtes, qui fait lien entre les corps. Progrès, Justice, Révolution, Nation, Égalité : 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 pas. »⁴

Or, les années 1880 avaient, en surplomb, la construction de l'État républicain, face au pouvoir d'une Église catholique qui ne renonçait pas à son

⁴ Régis Debray, *L'erreur de calcul*, Paris, Éditions du Cerf, 2014, p. 41.

magistère sur l'enseignement public, et la reconstruction de l'unité nationale dans une Europe qui ne sortait d'une guerre que pour se préparer à la menace d'une autre. L'École républicaine, avec son *Dictionnaire*, n'échappe pas à la puissance de cet « attracteur symbolique » ; elle se construit même dans son sillage exprimant et mettant en œuvre les grands idéaux de la devise républicaine auxquels ses pédagogues aspirent sincèrement, même s'ils travaillent au sein d'un contexte social et politique qui leur en impose des configurations, tantôt fort généreuses, tantôt plus étriquées. Ferdinand Buisson lui-même qui, on le sait, fondera la Ligue des Droits de l'Homme et recevra plus tard le Prix Nobel de la Paix, voit son projet pédagogique pour une « République fraternelle » inscrit sous le signe du nationalisme conquérant. Ce n'est pas, en effet, une des moindres contradictions des configurations historiques auxquelles nous sommes confrontés : nous y sommes tributaires du « commun » qui nous rassemble pour exprimer nos singularités, fomenteur nos projets et les réaliser. Le *Dictionnaire* n'échappe pas à la règle. Nous non plus.

-o0o-

Bien sûr, nous avons changé d'époque et le contexte historique, sociologique, économique et social d'aujourd'hui est à mille lieues de ce qu'il était dans les années 1880. Mais les questions du *Dictionnaire* restent bien nos questions. Et, même si, évidemment, nous ne pouvons pas leur donner les mêmes réponses, nous sommes néanmoins assignés, plus que jamais, à les prendre au sérieux. C'est, tout à la fois, notre dette à l'égard de Ferdinand Buisson et notre devoir à l'égard de nos enfants. Nous sommes les obligés d'un *Dictionnaire* passé qui lui-même nous oblige à nous souvenir de l'avenir.

Qu'est ce qui vaut la peine, en effet, d'être enseigné aujourd'hui ? À l'heure de la mondialisation et de la clanification, face à la montée de l'individualisme social qui met à mal toutes nos institutions et transforme de nombreux parents d'élèves en « consommateurs d'école », devant la montée des logiques ségrégatives et des inégalités, quand les élèves passent plus de temps devant les écrans que devant leurs enseignants et que la transmission scolaire est remise en cause par la concurrence des médias de toutes sortes, quand la montée de l'inattention ne semble pouvoir être endiguée que par la fascination des images et la surenchère de l'obscénité, quand la machinerie publicitaire fait du caprice mondialisé et de la régression infantile le moteur d'une hypothétique croissance, quand, partout, la satisfaction immédiate de la pulsion se substitue à la construction du désir, quand l'appel permanent au passage à l'acte écrase toute possibilité de penser... comment identifier ce qui nous pourrait nous unir et nous libérer ?

Il nous faudrait, pour répondre à ces questions un nouveau *Dictionnaire* ou – puisque le fleuve ne passe pas deux fois sous le même pont – une mobilisation éducative du même ordre que celle qu'a animée Ferdinand Buisson. Avec plus de ferveur – n'ayons pas peur du mot – que de contrôle administratif. Avec un véritable engagement politique et sociétal pour une éducation populaire renouvelée. Avec un souci de relier inlassablement les finalités et les modalités pour mobiliser les acteurs et légitimer leur engagement et leurs exigences aux yeux de tous. Et c'est pourquoi nous pouvons – nous devons – relire le *Dictionnaire* pour nous soutenir dans cette démarche, nourrir notre détermination, aiguiser notre inventivité.

Ainsi avancerons-nous, peut-être, vers une École qui libère nos enfants du narcissisme et du fantasme de la toute-puissance qu'entretient méthodiquement la société marchande. Une École qui leur propose de belles contraintes pour surseoir à leurs impulsions et prendre le temps de la pensée. Une École qui leur donne accès aux œuvres grâce auxquelles ils éprouveront le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre. Une École qui les invite au débat rigoureux et à la démonstration exigeante pour qu'ils puissent se dégager de leurs préjugés et s'engager librement dans l'aventure du savoir. Une École qui pratique une véritable éducation au choix afin de les aider à sortir de l'oscillation infernale entre la posture de victime irresponsable et celle de coupable irréductible. Une École, enfin, qui les accompagne dans la construction de véritables collectifs où ils puissent faire l'expérience de la responsabilité et de la construction du bien commun, loin des replis claniques qui n'offrent la protection du chef qu'en échange de l'abdication de toute liberté.

Mais nous devons également – et impérativement – enseigner aussi à nos enfants ce qui les réunit au-delà de toutes leurs différences, c'est-à-dire – comme le propose le *Dictionnaire* – les savoirs. Mais, bien loin d'une pédagogie sommaire de « l'arrachement » qui imagine pouvoir éradiquer les croyances par décret quand elle enjoint simplement aux enfants de les camoufler dans l'espace scolaire, les « pères de la Laïque » nous ont appris qu'il faut assumer au quotidien un travail, sans cesse à remettre en chantier, de désintrication des croyances et des savoirs. En effet, si, à l'instar de Ferdinand Buisson, nous ne voulons pas que nos élèves prennent leurs croyances pour des savoirs, il ne faut pas leur enseigner nos savoirs comme des croyances : la méthode expérimentale et la recherche documentaire, la démarche inductive et la « pédagogie de projet » restent, à cet égard des outils infiniment précieux, pour autant, bien sûr, que le maître s'attache à introduire les temps de formalisation nécessaires et qu'il incarne, dans le moindre geste et le moindre mot, l'exigence de précision, de justesse et de vérité qui fait de l'École un lieu possible pour échapper à l'horizontalité tyrannique des rapports de force du moment.

Et puis, face à la dilution des collectifs et à l'avènement d'une « société des individus » où le « vivre ensemble » se réduit bien souvent à la juxtaposition des indifférences, quand ce n'est pas à la contention des rivalités par un arsenal sécuritaire, nous ne pouvons sans doute pas nous contenter de partager l'accès à la connaissance pour construire du « commun ». La philosophe Martha Nussbaum propose, à ce sujet, de s'attacher à ce qu'elle nomme « les émotions démocratiques » : pour elle, nous devons enseigner à nos élèves comment entrer dans une relation pacifiée avec les autres, échanger ensemble dans le respect réciproque pour accéder au bien commun. Elle explique ainsi que « 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. »⁵ Et, c'est la littérature et les arts – trop souvent sacrifiés aujourd'hui dans nos écoles et universités – qui permettent d'éprouver cette empathie et d'accéder à ce qui nous rassemble, en deçà de nos différences, dans « l'humaine condition ». C'est ainsi que nous nous découvrons « soi-même comme un autre », pour reprendre la belle formule de Paul Ricœur, et que nous apprenons, en partageant nos fragilités et nos inquiétudes, nos interrogations et nos espérances, à voir « l'autre comme soi-

⁵ Martha Nussbaum, *Les émotions démocratiques – Comment former le citoyen du XXI^{ème} siècle ?*, Paris, Climats, 2011, page 55

même ». Car, même si nous n'avons pas les mêmes réponses, nous pouvons nous reconnaître fils et filles des mêmes questions. Et c'est là que se fonde, explique-t-elle, la fraternité, c'est là que se construit la solidarité.

Or, il n'y a sans doute pas d'autre « commun en surplomb » possible aujourd'hui que la solidarité. Non point parce qu'elle 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 toute entière et nul ne peut, désormais, s'exonérer de cette solidarité. Tel est, plus encore que le contexte politique particulier de notre engagement éducatif, « 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 ». Tel est, paradoxalement, le seul « point de mire qui fait lien entre les corps », la verticalité nécessaire qui peut nous permettre d'instituer notre futur, de le faire échapper aux égoïsmes et à ses déchainements de violence mortifère : notre horizontalité ne survivra que si nous sommes capables de prendre collectivement la mesure de ce qu'elle exige de nous.

Nous aurions donc bien besoin, pour notre École et l'avenir de nos sociétés, d'une « cathédrale de la solidarité ». La tâche est immense et urgente à la fois. Mais on pourrait déjà commencer par écrire l'article « *Solidarité* » d'un futur dictionnaire de pédagogie. D'autant plus qu'il n'existait pas dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson que vous allez découvrir maintenant, mais qu'il y a largement ici matière à l'inspirer.

Philippe Meirieu