

2 ou 3 choses que je sais (peut-être) de l'éducation et de la pédagogie...

Nous avons la chance, au mois d'octobre, de rencontrer Philippe MEIRIEU, à l'occasion de la parution de son dernier ouvrage, « Ce que l'École peut encore pour la démocratie », paru à la rentrée scolaire 2020 et qui résonne étonnamment en cette période. À cette occasion, Philippe MEIRIEU nous a fait part à la fois de son parcours, de son engagement mais également d'une tentative de présentation historique de la pédagogie. C'est dans un dialogue passionnant entre le professeur et le chercheur qu'il nous conduit à travers quelques figures tutélaires de l'Éducation marquant un engagement fort, éclairé et prometteur.



Philippe MEIRIEU

Une brève histoire de l'École républicaine

Le projet initial d'une école républicaine est de redonner à toutes les petites françaises le sentiment d'appartenir à une même patrie, de parler la même langue – d'où l'éradication des patois –, d'accéder aux mêmes connaissances – d'où les premiers programmes systématiques – et aussi de découvrir les mêmes possibilités de participer à la vie citoyenne. Alors depuis, l'École de la République a été revisitée par « des » républiques et par des moments forts. Je pense à un moment particulier, qui est celui de la Résistance et de la Libération, avec un plan qui est resté inappliqué mais qui a été, à mon avis, une refondation essentielle de l'École de la République et qui est le plan Langevin-Wallon⁽¹⁾. Depuis, nous continuons d'approfondir cette essor. Moi, c'est moins de la République que je parle, car j'en avais parlé dans un ouvrage précédent⁽²⁾, après les attentats, autour de la question de la radicalisation et de la nécessité de lutter contre celle-ci. Là, je m'intéresse à la démocratie parce que c'est une question qui me préoccupe aujourd'hui beaucoup : la montée des populismes d'un côté, la montée

des réseaux sociaux, avec les schématismes, les simplifications, les fake news qui peuvent émerger ici ou là mais aussi la montée des communautarismes de toutes sortes, et pas simplement le communautarisme islamiste, qui existe, évidemment mais de toutes sortes, ainsi que toutes les formes de communautarismes et d'entre-soi. Tout cela me paraît préoccupant au regard de l'idée et du projet que nous avons dans notre pays, comme dans de nombreux autres pays, de vivre une démocratie authentique. Je me suis demandé, depuis plusieurs années, et ce livre est un peu l'aboutissement de cette interrogation, si l'École n'avait pas un rôle à jouer dans cette démocratie : je crois que oui. Alors, je dis dans le livre qu'il est probable qu'il y a 20 ou 30 ans, j'aurais été plus radical, dans un sens où c'est l'École qui aurait eu alors le rôle déterminant à jouer sur l'avenir de nos démocraties. Aujourd'hui, je pense que l'École est un élément parmi d'autres, qu'elle ne pourra rien faire sans les parents, sans les médias, sans un sursaut du côté des politiques, ne serait-ce que pour lutter contre ce phénomène, augmentant de scrutin en scrutin, et qui

gangrène la démocratie qu'est l'abstention. Si elle ne peut pas tout seule, l'École peut jouer un rôle pour faire avancer ces deux idéaux, à savoir « penser par soi-même » qui est l'idéal kantien et l'idéal des Lumières⁽³⁾ et, en même temps, « fabriquer du commun ».

Ce qui est compliqué, dès l'école, c'est que ce sont deux injonctions qui peuvent apparaître contradictoires parce que si l'on pense par soi-même sans avoir le souci du commun, on bascule dans l'individualisme et l'affrontement et, a contrario, si on a le souci du commun sans permettre aux gens de penser par eux-mêmes, on risque de basculer dans des formes de communautarismes voire de totalitarismes. Articuler la prise en compte de singularités, que l'on respecte, avec la construction collective du bien-commun, je crois que c'est un enjeu fondamental de notre avenir, encore plus fondamental depuis quelque temps puisque nous savons que notre avenir et celui de notre planète ne sont pas garantis à l'infini. Respecter et promouvoir les singularités tout en permettant à celles-ci de travailler ensemble

sereinement à un avenir commun pacifié me semble un enjeu fondamental. Je crois précisément que sur ces 2 enjeux précis, en classe, à l'École, mais aussi dans de nombreux lieux périscolaires et extrascolaires (les associations, les mouvements d'éducation populaire, les mouvements pédagogiques), on peut faire quelque chose et contribuer à ce que la démocratie soit un peu plus vivante et moins menacée qu'elle ne l'est aujourd'hui.

DÉMOCRATIE ET ÉCOLE DÉMOCRATIQUE?

Il faut, selon moi, lever tout de suite un malentendu : l'École n'est pas une institution dont le fonctionnement doit être démocratique. Il n'est ainsi pas question de demander aux élèves du cours préparatoire de voter sur la répartition des disciplines tous les jours ou de demander aux élèves de 6^e s'ils veulent supprimer les mathématiques l'année suivante !

La génération des adultes a le devoir de décider ce qu'elle estime nécessaire d'enseigner à ceux qui viennent au monde pour que ceux-là habitent le monde et, à cet égard, l'École est une préparation à la démocratie, ce n'est pas une institution dont le fonctionnement lui-même est démocratique. Là-dessus, un des pédagogues qui m'a le plus intéressé est Janusz KORCZAK ⁽⁴⁾. On connaît KORCZAK en raison de sa fin tout à fait extraordinaire, en 1942 : il s'est réfugié dans le ghetto de Varsovie avec 192 enfants juifs et apprend que la Gestapo va venir arrêter tous ces enfants ; un passeport américain lui est proposé pour fuir du ghetto mais il refuse d'abandonner les enfants et, le lendemain, il accompagnera ses enfants jusqu'au train qui les conduira tous à Treblinka, où ils seront gazés le jour-même. Cet homme a véritablement donné sa vie pour les enfants ! Il a été

n'est pas la seule structure qu'il imagine – il en imagine également des plus simples et des plus évidentes - un tribunal. Il est ainsi face à des gamins qui sont extrêmement violents puisque ce sont des orphelins, des enfants qui ont le vécu de la rue qui, pour la plupart, ont vu leurs parents mourir pendant la première guerre mondiale et il peine à créer une ambiance de sérénité. Ces enfants sont toujours dans ce que les psychologues appellent « le passage à l'acte ». Il y a quelque chose qui les ennuie, qui les embête, ils sont alors immédiatement dans la réaction, dans l'impulsion et celle-ci est très souvent violente. Une violence verbale, une violence physique que KORCZAK peine à endiguer. Il essaie alors toute une série de méthodes pour contrer cette violence mais aucune de ces violences ne cesse vraiment, jusqu'au moment où il invente, et c'est ce que

fants qui sont superbes. Là, il fait, de nouveau, quelque chose qui est encore un coup de génie démocratique en termes de formation à la démocratie parce qu'il demande de surseoir à la violence pour prendre le temps de penser, de réfléchir et de se nourrir d'œuvres et de cultures qui permettent de penser et de réfléchir encore mieux. Cela, c'est extraordinaire ! On ne dit pas à l'enfant : « non, tu n'as pas le droit de te battre ! » ; KORCZAK a essayé, mais cela ne fonctionne pas. Il sait également que si l'on dit à l'enfant : « non, tu n'iras pas te battre ! », celui-ci ira se battre dès que l'on aura le dos tourné ! Enfin, il ne dit pas non plus à l'enfant : « oui, tu as le droit de te battre ! », parce qu'il y a bien un interdit de la violence qui structure nos sociétés, qui est la loi fondatrice. Non, il dit aux enfants : « tu réfléchis avant de te battre ». C'est une façon de lui dire « tu prends le

Ce sursis-là, c'est quelque chose de fondateur, c'est quelque chose qui est, d'une certaine manière, ce que nos institutions démocratiques tentent de faire au quotidien, qui est ce qui serait nécessaire pour que notre démocratie fonctionne correctement et non plus à coups de boutoir, avec des décisions trop rapides

je trouve être un coup de génie extraordinaire, parce qu'il est une préparation fantastique à la démocratie, un dispositif pédagogique dans lequel il dit à ces gamins : « vous pouvez taper sur n'importe qui, n'importe quand et tant que vous voudrez mais, à une condition, c'est de prévenir l'intéressé 24 heures à l'avance et par écrit ! » Il installe dans l'orphelinat une « boîte des bagarres » dans laquelle on peut aller écrire : « ta tête ne me revient pas » ou « là, tu m'as insulté, je me vengerais demain ». Il y a une petite révolte dans l'orphelinat car les enfants disent : « mais, monsieur il y en a qui ne savent pas écrire parmi nous ! ». KORCZAK leur répond qu'il peut leur apprendre à écrire éventuellement, que certains peuvent lui dicter leur lettre. KORCZAK prend, sous la dictée des enfants, les lettres prévenant leurs camarades qu'il va y avoir un « contact violent » le lendemain. Il s'aperçoit d'ailleurs qu'une grande partie des lettres ne sont pas finies ou qu'elles ont abandonnées lorsque les enfants essaient d'expliquer leurs raisons. Ces raisons elles-mêmes s'effondrent ! D'une certaine manière, l'exigence de l'écriture de cette lettre les amène à abandonner cette « impulsion ». Et puis, le soir, KORCZAK recolt dans la « boîte des bagarres » un certain nombre de lettres. Il les lit anonymes et les lit devant les enfants qui sont présents le soir et leur propose d'en parler, d'en discuter entre eux. Il s'aperçoit que ceux qui critiquent ces lettres sont ceux-là même qui les ont écrites ! Et puis ensuite, il leur raconte des histoires, il leur lit des pièces de théâtre, par exemple. KORCZAK est lui-même un écrivain pour enfants, il a écrit de nombreux livres pour en-

temps de surseoir à des impulsions, le temps d'échanger, de te documenter d'entendre un autre point de vue et qui n'est pas le tien et, après, éventuellement, tu agiras ! ». Ce sursis-là, c'est quelque chose de fondateur, c'est quelque chose qui est, d'une certaine manière, ce que nos institutions démocratiques tentent de faire au quotidien, qui est ce qui

L'École est une préparation à la démocratie

également l'initiateur de quelque chose de très important qu'est la convention internationale des droits de l'enfant. En effet, dès 1921, KORCZAK rédige une déclaration des droits de l'enfant, une déclaration extrêmement importante qui arrivera, plusieurs dizaines d'années après, en 1989, à l'actuelle convention internationale des droits de l'enfant. C'est un texte, pour ma part, que j'estime comme tout à fait essentiel.

UN EXEMPLE DÉMOCRATIQUE : LE « TRIBUNAL DES ENFANTS » DE JANUSZ KORCZAK

Comme structure démocratique et à titre d'exemple, KORCZAK imagine ainsi, et ce



serait nécessaire pour que notre démocratie fonctionne correctement et non plus à coups de boutoir, avec des décisions trop rapides. On prend le temps de penser, on ne se laisse pas aller aux impulsions. Dans le tribunal de

disent les enfants, j'exerce un pouvoir éducatif très fort, parce qu'ils vont adapter leurs propos s'ils savent que ce qu'ils disent, je vais leur demander de le préciser, je vais exiger que cela soit rigoureusement formulé, et je vais le noter sur un livre, où chacun pourra venir le consulter ». Avec KORCZAK, on va passer du caprice à la pensée ! La prise de note par l'adulte de ce que l'enfant dit ne peut que l'inviter à dépasser une expression immédiate jusqu'à une expression réfléchie. Je pense que lorsque KORCZAK dit cela, il a raison. Et c'est pourquoi j'insiste là-dessus dans mon livre : l'éducation c'est l'invention de contraintes fécondes. KORCZAK impose des contraintes, il n'est pas dans une éducation totalement libertaire, à la manière de Summerhill, par exemple. Il impose des contraintes : la contrainte de la lettre avant la bagarre, la contrainte du tribunal, mais il y en a bien d'autres ; il y a des tas de dispositifs pédagogiques, des centaines, dans la pédagogie de KORCZAK, mais ces contraintes ne sont pas là pour empêcher l'émergence de la liberté, elles sont faites, au contraire, pour aider l'enfant à accéder à la liberté, dans un sursis à la pulsion et par ce qui précisément va lui permettre de s'exaucer, au-delà de l'impulsion immédiate, au-delà de la pulsion capricieuse, de la reproduction des clichés et des stéréotypes. Ceci afin d'arriver à ce que l'on propose comme l'idéal démocratique à savoir : « penser par soi-même », penser en ayant réfléchi. Or, aujourd'hui, sur cette question, les neurosciences, avec lesquelles je suis par ailleurs régulièrement très critique, nous donnent des éléments extrêmement intéressants. Olivier HOUDÉ nous montre, IRM à l'appui que la pensée, c'est lorsque le lobe frontal bloque

la réaction immédiate, bloque le réflexe qui émane du cerveau archaïque. Il nous dit que ce qui constitue l'accès à la pensée et à la réflexion, c'est le passage du réflexe à la réflexivité. Il faut bloquer le réflexe pour accéder à la réflexivité, c'est la fonction de ce qu'il appelle « l'inhibition ». Les neurosciences nous montrent cela avec des IRM. Et puisque nous ne disposons pas encore - et j'espère que, nous, les enseignants, nous ne disposerons jamais d'un bouton poussoir sur une table pour déclencher le cortex frontal de nos élèves par une petite impulsion électrique ; ce ne serait plus de l'éducation ce serait complètement du dressage - ce dont

Avec KORCZAK, on va passer du caprice à la pensée ! [...] l'éducation c'est l'invention de contraintes fécondes

KORCZAK, c'est un peu la même chose qui se passe. Concernant cette expérience, je n'irai pas plus loin mais je souhaite apporter une précision essentielle. En effet, dans ce tribunal, l'adulte a un rôle, il ne disparaît pas. Il est le greffier. Il est là, à côté des juges. Eux-mêmes disposent d'un code qui a été rédigé par Janusz KORCZAK et que les enfants doivent respecter d'une manière très scrupuleuse. Ce code commence à l'article 1, jusqu'à l'article 1000 ! L'article 1 étant : « on s'est trompé, la personne accusée, ce n'est pas elle » ; l'article 1000 étant : « c'est extrêmement grave, cette personne est exclue ! » Tous les articles sont ainsi progressifs et impliquent de manière progressive la responsabilité de celui qui est accusé. Il y a donc un code et il y a donc l'adulte. L'adulte est le greffier, il dispose d'un grand livre et écrit ce que disent les enfants, de manière très précise. On a là également un aspect pédagogique qui est absolument fondateur lorsque KORCZAK nous dit : « si je suis là, avec mon livre, à prendre sous la dictée ce que nous

Ce qui constitue l'accès à la pensée et à la réflexion, c'est le passage du réflexe à la réflexivité [...] ce dont nous avons besoin, ce sont des dispositifs pédagogiques, c'est-à-dire c'est d'inventivité, de la de réflexion sur : « quelles sont les belles contraintes ? »

nous avons besoin, ce sont des dispositifs pédagogiques, c'est-à-dire c'est d'inventivité, de la de réflexion sur : « quelles sont les belles contraintes ? ».

Georges CANGUILHEM⁽⁵⁾ précise que la normalisation, c'est le cancer, lorsque tout le monde est pareil. C'est l'analogie avec des cellules qui sont toutes les mêmes. C'est alors la mort ! Les contraintes normalisatrices sont toujours des contraintes mortifères, ce sont les contraintes des systèmes totalitaires ; contre cette contrainte-là, il faut des contraintes « normalisantes », c'est-à-dire qui permettent de vivre et CANGUILHEM l'illustre à l'intérieur même de la cellule vivante. La cellule humaine vit parce qu'elle a un système d'échanges avec les cellules qui sont à côté. Il y a des contraintes pour qu'elle vive mais l'une des conditions pour qu'elle vive c'est qu'elle ait cette normativité et, aussi, une singularité. Ainsi, on ne bascule pas dans la normalisation « tous pareil, tous identiques », où toutes font la même chose, au même moment. Cela, c'est le cancer, c'est la mort, et ce n'est surtout pas la démocratie.

**LE COMMUN ET LE SINGULIER ?
LE COLLECTIF ET L'INDIVIDU ?
UNE ARTICULATION
IMPOSSIBLE ?**

J'évoque d'abord cette dialectique forte qui est au cœur de la démocratie et de la pré-



paration à la démocratie, cette singularité au milieu du commun. La classe, c'est un ensemble d'individus singuliers que l'on accepte dans leur singularité mais avec qui l'on partage des connaissances communes, des connaissances qui sont partageables avec chacune et avec chacun. Nul n'est exclu de l'accès à ces connaissances! On partage également des valeurs et, en particulier, la valeur qui permet de partager sa connais-

universitaire, je me suis beaucoup intéressé à la question de la pédagogie différenciée, à la spécificité de chacun, au fait que chacun a une histoire et un rapport au savoir particulier, qui est aussi liée à ses origines sociales, à sa culture, aux rapports qu'il a eu dans sa famille avec les apprentissages et avec la connaissance. On ne peut pas donner à tout le monde exactement la même chose, sauf que le savoir lui-même est iden-

se caractérise donc par le fait que je ne peux prouver ni que cela est vrai ni que cela n'est pas vrai. Cette croyance va se diffuser sur le registre de la sympathie, de l'antipathie, de l'adhésion, c'est légitime! Nous avons parfaitement le droit d'avoir des croyances, mais ce ne sont pas des connaissances, ce n'est pas du savoir partageable à l'infini.

Cette dialectique entre le respect de la singularité et celui du collectif est au cœur de la pédagogie. Le travail pédagogique c'est cet effort pour être en permanence attentif à chacun et, en permanence, partager avec tous des savoirs et des projets afin d'accéder aux valeurs fondatrices de la démocratie

sance, c'est-à-dire la coopération. Cette dialectique entre le respect de la singularité et celui du collectif est au cœur de la pédagogie. Le travail pédagogique c'est cet effort pour être en permanence attentif à chacun et, en permanence, partager avec tous des savoirs et des projets afin d'accéder aux valeurs fondatrices de la démocratie. C'est aussi l'écoute, le respect de l'autre, l'acceptation de l'altérité, la capacité à intérioriser l'altérité, pour être plus exigeant encore avec soi-même. Ce sont des valeurs fondatrices de l'école et, pour le coup, de l'École républicaine, si l'on se réfère au grand dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique de Ferdinand Buisson.

Dans mon livre, je dis également, à un moment, qu'à titre personnel, pour des raisons qui sont liées à mon parcours de chercheur

tique et que c'est bien le même savoir que chacun va devoir s'approprier. C'est ce qui caractérise le savoir. J'emprunte cela à un philosophe guère connu mais que j'aime bien et qui s'appelle FICHTE. Ce dernier précise que ce qui caractérise le savoir, c'est qu'il est partageable à l'infini! Le savoir est partageable à tous et à toutes, je ne mets aucune limite au partage des savoirs. C'est ce qui distingue le savoir des croyances! Je peux avoir une croyance tout à fait légitime; je peux croire, par exemple, que je vais me réincarner en grenouille. Je pourrais même essayer de convaincre que chacun d'entre nous va se réincarner dans une grenouille, je pourrais fonder un club, monter un blog, une association, etc. Je fais d'ailleurs remarquer qu'aucun ne pourrait me prouver que ce n'est pas vrai! Mais, moi, je ne peux pas non plus vous prouver que cela est vrai! Une croyance

S'il est partageable, ce savoir, cela ne signifie pas cependant qu'il est facile à partager! Il peut être très difficile à partager. Ainsi, lire un texte de Hegel, accéder à la relativité générale d'Einstein, c'est difficile, mais c'est partageable à l'infini. C'est-à-dire que tout humain peut y accéder, et c'est ce pari que tout humain peut y accéder que fait chaque enseignant dans sa classe en précisant pour chaque élève que celui-ci n'y accèdera pas nécessairement par le même chemin. L'enseignant est donc celui qui va être capable d'organiser du collectif, d'organiser ce partage des savoirs et des valeurs tout en accompagnant chacun sur le chemin qui permet d'accéder à ce partage. C'est compliqué, c'est un métier difficile, encore plus difficile sans aucun doute aujourd'hui, pour de multiples raisons.

PRÉDISPOSITION ET PRÉDESTINATION?

Il me paraît en effet très important de distinguer prédisposition et prédestination. Nous pouvons être ainsi prédisposés au diabète ou un infarctus et ne pas faire de diabète ou d'infarctus si l'on prend soin de soi, si l'on suit un régime adapté, et si l'on vit dans un environnement favorable. C'est la même chose pour la dyslexie: il y a des prédispositions, il n'y a pas de prédestination! Il y a des prédispositions, cela est vrai, nous le savons, les généticiens nous le montrent, les neurosciences nous le confirment. Mais elles ne s'actualisent pas toujours nécessairement; c'est le contexte dans lequel elles peuvent s'actualiser qu'il faut regarder. Et nous pouvons agir sur ce contexte-là. Ce contexte, c'est l'Éducation qui le construit. Pourquoi c'est important? Parce que je tente de le dire en faisant éventuellement appel à mon expérience personnelle: ce qui fonde le métier d'enseignant, ce qui nous permet de remettre en chantier, tous les jours, notre effort, notre travail, ce qui nous empêche de nous désespérer, c'est la conviction de l'éducabilité de tous. Ce postulat que tout être peut apprendre et grandir, et que nul n'est condamné à rester à l'écart du cercle des humains. Tout être humain peut grandir; toute exclusion est un échec! Et si je peux dire aujourd'hui « je ne sais pas encore comment faire pour inclure, pour faire apprendre tel élève, pour le faire réussir », je ne peux pas dire « il n'y arrivera jamais! ». La seule chose que je peux dire c'est: « je ne sais pas encore comment faire et nous allons le chercher » mais je ne peux pas dire « il n'y arrivera jamais! ». Le « il n'y arrivera ja-

Janusz KORSZACK



mais » est indécemment. Il décide de l'avenir d'un individu comme si l'on était Dieu et comme si l'on pouvait, à la place de l'individu, définir ce que serait son destin. Cet énoncé oublie aussi qu'il y a des bifurcations, que Einstein a été considéré comme un enfant un peu débile, que Zola a été mis à la porte parce qu'il écrivait mal le français, etc. Nous sommes devant suffisamment de cas similaires pour ne pas figer quelqu'un, à un moment donné de son existence. Il nous faut avoir cette conviction, ce pari de l'éducabilité de tous. Et en même temps, ce pari, c'est pas celui de quelque chose que je peux fabriquer moi-même. C'est un des nœuds essentiels de mon livre: on doit parier que tout être éducatable mais l'éducation n'est pas une fabrication. Je ne fabrique pas! J'ai ainsi écrit un livre, il y a quelques années⁽⁶⁾ dans lequel je dénonçais les mythes de la fabrication de l'humain depuis Pygmalion jusqu'à Robocop en passant par Frankenstein et avec lequel je montrais que l'éducation, ce n'est pas fabriquer de l'humain, c'est créer les conditions de l'émergence de l'humain. C'est créer les conditions pour que quelqu'un décide d'apprendre. On n'apprend pas à la place de quelqu'un, je n'apprends pas à nager à la place de quelqu'un, je n'apprends pas les mathématiques à la place de quelqu'un, je n'apprends pas la géographie ou la philosophie à la place de quiconque. C'est lui qui apprend et apprendre, c'est compliqué!

Ce qui fonde le métier d'enseignant, ce qui nous permet de remettre en chantier, tous les jours, notre effort, notre travail, ce qui nous empêche de nous désespérer, c'est la conviction de l'éducabilité de tous

Aristote, il y a bien longtemps, disait qu'apprendre, c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire; il faut quand même le faire pour savoir le faire: on dirait presque du Raymond Devos, ce grand comique français! Oui, cela est compliqué! Là j'ai une classe avec 25 enfants, je leur dis: « écrivez un poème et puis chacun d'entre vous va le lire devant la classe », il se peut qu'il y en ait pour lesquels cela est très dur voire violent! Ils ne savent pas forcément faire, ils ont peur, peur d'être humilié, peur d'être moqué, peur d'être mal noté, etc. et il va falloir que je crée les conditions pour qu'ils osent faire ce qu'ils ne savent pas encore faire. Qu'ils osent le faire en puisant en eux des ressources et en s'appuyant sur des éléments que je vais mettre à leur disposition. Je vais bien évidemment les aider pour apprendre à écrire ce poème, en leur donnant des modèles, des mots, des techniques, mais ce sont eux qui vont ensuite combiner ces mots, ces tech-

niques, ces termes, qui vont reprendre des formules qui existent déjà. On voit ainsi souvent des professeurs de français qui amènent des enfants à écrire des poèmes en empruntant des tournures de phrases à d'autres poètes. C'est une bonne manière d' « entrer

O n doit parier que tout être éducatable mais l'éducation n'est pas une fabrication [...] l'éducation, ce n'est pas fabriquer de l'humain, c'est créer les conditions de l'émergence de l'humain

dedans », d'oser faire quelque chose; on s'appuie ainsi sur des choses déjà faites, c'est un premier pas pour le faire soi-même. Puis, ensuite, il faut aller parler devant les autres. Il y en a qui savent faire cela, 3 ou 4 élèves dans la classe, ils ont appris cela en famille, ils le font très bien, ils le feraient dans n'importe quelle autre structure - MJC ou centre social - et au théâtre ils ont le premier rôle. Et il y en a qui ne font rien de tout cela! Il faut qu'ils aient le courage, c'est à moi alors, enseignant, de leur montrer tout cela et en leur montrant d'abord qu'ils ne risquent rien, que l'espace d'apprentissage est hors menace. Il faut en effet que je n'ai pas de menace pour oser faire quelque chose que je ne sais pas faire! Que cela soit la menace d'être humilié ou d'être définitivement exclu si je me trompe, etc. Dans cet espace hors menace, il faut que je me sente appelé par un être de chair et de sang qui incarne cette possibilité qui m'est donnée. Ainsi, nous

avons tous appris, nous les enseignants, pendant le confinement que nous avons vécu, et si nous ne le savions pas suffisamment, nous l'avons alors redécouvert, cette importance de la présence et même de la figure tutélaire de cet enseignant qui appelle, par son comportement, par sa voix, par sa présence, par son regard, par la manière dont il habite l'espace scolaire. Celui qui appelle chacun à partager et qui lui confère ce courage des commençants. C'est un courage qui n'est évidemment pas facile quand, pendant toute sa vie, on a été habitué à l'échec, quand jusque-là on a été identifié comme un élève en grande difficulté et que tout à coup, on voudrait le mobiliser sur des équations mathématiques ou sur le fonctionnement d'une machine à commande numérique, ou sur un texte littéraire. C'est très compliqué mais, en même temps, je crois que cela est fondateur. Seul l'autre grandit et apprend mais je dois tout faire et créer toutes les conditions pos-

Ainsi, nous avons tous appris, nous les enseignants, pendant le confinement que nous avons vécu, et si nous ne le savions pas suffisamment, nous l'avons alors redécouvert, cette importance de la présence

sibles pour qu'il puisse grandir et apprendre. À titre d'exemple, l'anorexie scolaire est, pour l'élève qui ne veut pas apprendre, une prise de décisions dans lesquelles il s'est



souvent enkysté. Cette l'idée qu'il est un bon rien qu'il n'y arrivera pas mais c'est à moi de créer les conditions pour lui redonner cette confiance, ce courage de faire exploser tout ce qui l'enferme.

QUE FAIRE D'UNE ÉCOLE QUI DONNE LE SENTIMENT D'ÉVALUER, DE TRIER PAR LE BIAIS DES NOTES ?

Tout dépend de comment les notes sont utilisées ! Je ne vais pas rentrer dans le débat sur la docimologie, il y a des connaissances en matière de docimologie qui sont désormais stabilisées depuis presque un siècle et qui nous montre que la confiance que l'on peut avoir dans les notes est très réduite. Il faut faudrait beaucoup trop de correcteurs pour disposer d'une note objective mais je ne veux pas rentrer dans ce débat. Ce qui m'intéresse, c'est plus que la note, l'évaluation. Et ce qui m'intéresse plus que l'évaluation, c'est l'exigence ! La question, c'est : « qu'est-ce que j'apprends à l'élève ? Est-ce que je lui apprend quelque chose qui relève de l'obéissance à une injonction de ma part et, quand je disparaîs, l'élève revient là où il en était ? Ou est-ce que je lui permets d'intérioriser l'exigence de précision, de justesse

devenir meilleur que moi-même » ; c'est-à-dire me permettre de progresser ! Je raconte mon parcours d'instituteur dans les Yvelines et, à cette époque, je pratiquais le texte libre de FREINET c'est-à-dire que, tous les matins, je faisais avec les enfants un « quoi de neuf ? » où chacun racontait ce qu'il avait vécu et je les orientais alors pour leur permettre de raconter ce qu'ils souhaitaient. Une élève pouvait ainsi me parler d'une émission de télévision qu'elle avait appréciée, elle en faisait un texte et, ce texte, elle venait l'écrire au tableau. Elle écrivait au tableau à côté de moi et là, on regardait ensemble avec toute la classe, ce que l'on pouvait proposer à cette élève pour améliorer son texte. Alors un tel pouvait nous dire : « je ne comprends pas ce qu'elle veut dire », telle autre souhaitait ajouter un adjectif, un autre encore indiquait qu'il ne savait pas trop ce qu'elle voulait dire, un élève indiquait des fautes d'orthographe... À chaque proposition, je me tournais vers l'élève qui était venue au tableau et je lui disais : « qu'est-ce que tu en penses ? » En effet, ce qui m'intéresse, ce n'est pas que l'élève corrige son texte, c'est que les élèves réfléchissent et qu'elle se demande dans sa tête si l'apport qui a été fait par les autres lui permet ou non d'améliorer son texte ; et c'est cette réflexion-là qui est porteuse d'exigences qu'elle va intérioriser. C'est de la coopération et c'est l'articulation du singulier et du commun. Lorsqu'on réalise cela, le collectif est au service de chacun et chacun est au service du collectif : on est dans une interaction entre le singulier et le commun. PIAGET, WALLON et VYGOTSKY, les grands psychologues de psychologie cognitive, nous disent tous « l'intelligence est la socialité intériorisée », c'est la capacité d'intérioriser les critiques, les points de vue, les idées qui viennent des autres, sans

renoncer à son point de vue personnel et de ressaisir tout cela pour améliorer ce point de vue personnel. Affiner, prendre en compte les objections, prendre en compte les propositions d'amélioration, c'est cela qui me permet cette opération intellectuelle fondatrice qu'on appelle la décentration. Quand je produis quelque chose, je me mets à la place de celui qui lit. Cette décentration-là, c'est ce que pratique tout écrivain, toute personne qui est exigeante. C'est celle aussi que pratique l'artisan qui fait un mur, qui sculpte la pierre ou la terre et qui se place du point de vue de l'autre et se dit : « que pourrais-je faire pour l'améliorer et pour m'améliorer ».

Alors vis-à-vis des notes, ce qui m'intéresse avant tout au-delà, c'est la fonction éducative de l'école dans l'amélioration de l'intériorisation de l'exigence. Permettre ainsi à chaque enfant de devenir exigeant avec lui-même sur tout ce qu'on lui propose. Cela va de la manière dont il colle ses gommettes jusqu'à la façon dont il rédige sa dissertation en étant capable de la relire avec le point de vue et toutes les objections possibles à ce qui a déjà été produit. C'est cela la fonction éducative de l'école ! Il y a aussi une fonction sociale de l'école qui est la distillation fractionnée. C'est le « tiers exclu » : on exclut toujours le tiers qui est le plus en difficulté. Cette fonction-là, personnellement, je la désapprouve et notamment je la considère comme scandaleuse, particulièrement jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, jusqu'en fin de 3^e. Il ne devrait pas y avoir d'exclusion, dans tous les sens du terme. Il ne devrait pas y avoir d'enfants qui se sentent exclus du partage du savoir. Nous avons donc clairement du travail à faire pour cela ! Par ailleurs, que la société fasse ce qu'il faut pour sélectionner les meilleurs

« *L'évaluation n'est pas faite pour savoir si je suis meilleur que les autres, elle est faite pour me permettre de devenir meilleur que moi-même* »

et de vérité. Est-ce que je le fais progresser, en somme ? Personnellement, et pour faire exemple, en tant qu'enseignant, y compris à l'université, je recevais des tas de copies. Je mettais ainsi une première note mais je l'assortissais de trois conseils et je demandais à l'élève ou à l'étudiant de reprendre sa copie avec les conseils que je lui avais donnés et puis de me faire une deuxième mouture et ce n'était alors que cette deuxième mouture que je retenais pour l'évaluation. L'intérêt ici, c'est bien évidemment que l'élève ait un regard exigeant sur son propre travail et qu'il intériorise l'idée qu'il peut perfectionner ce qu'il a fait. Si l'exigence reste extérieure, si c'est le professeur qui est exigeant, si c'est le parent qui est exigeant, si c'est l'animateur qui est exigeant, quand ces gens-là disparaissent, l'enfant-l'élève-l'étudiant se laisse tomber au plus bas ! Si je veux que l'élève devienne exigeant à l'égard de lui-même, alors c'est le changement même de l'idée d'évaluation qui se fait jour ! Comme le dit très bien Albert JACQUARD, qui a été très important pour moi, « l'évaluation n'est pas faite pour savoir si je suis meilleur que les autres, elle est faite pour me permettre de



chirurgiens, je suis le premier à être d'accord avec cela, parce que j'espère qu'en tant que patient, on ait fait ce qu'il faut pour sélectionner les meilleurs; cependant, dans ce cas nous sommes dans une fonction de formation professionnelle et non pas de formation à la citoyenneté. Je voudrais que même dans la formation professionnelle et même dans les lycées professionnels il y ait cette formation à l'exigence et à la citoyenneté et je suis le premier à regretter que les nouvelles mesures qui s'appliquent dans les lycées professionnels, depuis cette rentrée, écartent, beaucoup plus que cela n'était le cas, un certain nombre de disciplines dites « générales » dont les horaires ont été significativement amputés. Cela me paraît aller tout à fait à l'encontre de la formation de tous à la citoyenneté.

LE TRAVAIL MANUEL, UN OUTIL POUR LA DÉMOCRATIE?

En effet, je cite à un moment, dans mon livre, un personnage que j'aime beaucoup et que j'ai eu la chance de rencontrer au cours d'un colloque. Il s'agit d'un professeur de philosophie américain, Matthew CROWFORD⁽⁷⁾, qui a cette double vocation d'être à mi-temps professeur de philosophie dans une des plus grandes universités américaines et sur son autre mi-temps d'être réparateur de motocyclettes chez le garagiste de son quartier ce qui, vous l'avouerez, est assez rare chez les professeurs de philosophie!

L'apprentissage de la vie, c'est l'apprentissage de l'irréversibilité

Matthew CROWFORD a écrit deux livres, traduits en français. Le premier s'appelle L'éloge du carburateur et l'autre s'appelle Contact. Ce sont des livres extraordinaires! Dans le premier livre, CROWFORD montre que lorsqu'on manipule avec précision un moteur, cela apprend à se concentrer, cela apprend à rechercher les causalités, à faire des hypothèses, à vérifier ces hypothèses; en bref à réaliser toutes les opérations mentales que l'on demande de réaliser dans les plus hautes études des meilleures écoles! Dans le second ouvrage, Contact, il a suivi toute une série d'enfants et montre que la présence des écrans a éloigné l'enfant des manipulations concrètes et fait vivre ce dernier dans le règne d'une forme de toute-puissance avec son joystick. Il détruit tout ce qu'il veut mais ces gens-là se relèvent dès qu'ils sont détruits! Nous sommes dans une réversibilité absolue! Le jeu vidéo c'est, en effet, la réversibilité. Le réel, ce n'est pas la réversibilité: il y a des choses que, lorsque je les ai détruites, elles sont détruites! Et sur notre planète, il y a maintenant des choses qui sont détruites, et si nous continuons à les détruire, elles ne seront donc plus là! L'ap-

prentissage de la vie, c'est l'apprentissage de l'irréversibilité. C'est aussi l'apprentissage du rapport à la résistance des matériaux. La résistance des matériaux, CROWFORD insiste beaucoup là-dessus. Ainsi, dans le cadre du travail avec le bois, on doit faire avec les matériaux, on doit faire avec le bois. Alors, bien sûr, on peut s'énerver, mais on ne peut pas en vouloir au bois de vouloir nous faire du mal! On s'énerve, on n'y arrive plus ou moins, on le jette, on recommence, etc. Mais on apprend quelque chose de fondamental, dit Matthew CROWFORD: c'est que l'on n'est pas tout-puissant! C'est qu'il faut faire avec pour créer. Il nous montre très justement

Cela ne paraît rien mais apprendre que la violence est inopérante où contre-productive est quand même un apprentissage nécessaire à la démocratie

que, d'une part, cela permet à l'enfant de contrebalancer cette influence des écrans et de la toute-puissance qu'il lui est renvoyée et, d'autre part, cela constitue un « dispositif attentionnel ». CROWFORD est très sensible à cet aspect et j'ai également des travaux personnels qui corroborent cette approche. Nous sommes très sensibles l'un et l'autre au fait que le temps d'attention des enfants diminue de manière très sensible et ne cesse de diminuer. Il n'y a pas que le temps d'écran qui est responsable, il y a également la fatigue, le mode de vie et tous les enseignants peuvent remarquer que maintenir l'attention des élèves est de plus en plus difficile et que demander aux élèves de se taire sans arrêt n'est pas la meilleure méthode. Il faut sans doute trouver autre chose... Il faut donc, comme le dit Matthew CROWFORD, sans doute trouver un « dispositif attentionnel », un « rituel » tout comme il y a un rituel au théâtre, tout comme il y a un rituel au tribunal, etc. Les rituels ont pour vocation de focaliser l'attention sur quelque chose et d'indiquer quel est le comportement attendu pour réaliser le projet que l'on a ensemble. Et CROWFORD nous montre - et je suis personnellement totalement de cela - que le travail manuel, même si cette expression paraît un peu ringarde, disons-le; le travail avec les mains (cela peut être découper du carton comme jouer d'un instrument de musique, cela peut être réaliser de la menuiserie ou de la mécanique, cela peut être faire des maquettes ou que sais-je encore) a été beaucoup trop minimisé et a été abandonné par une forme d'intellectualisme qui ignore le caractère à la fois artisanal, matériel et concret de la véritable création humaine, y compris de l'écriture. Il nous indique donc qu'il faut remettre cela au premier plan d'autant plus que les activités concrètes intra fa-

miliales qui existaient encore d'une manière systématique il y a quelques années, comme le jardinage ou le bricolage, ont parfois tendance à diminuer. Particulièrement et également, ajoute-t-il, puisque le rapport de l'enfant avec la nature devient problématique. Moi, je dis souvent, lorsque je vais effectuer des interventions en classe, qu'il faut que les enfants apprennent que ce n'est pas en gueulant sur les tomates qu'on leur apprend à pousser! On peut s'énerver, on peut taper du pied, on peut crier, on peut s'énerver pendant très longtemps: cela n'améliore absolument pas la situation de la tomate! La violence à cet égard est absolument inopérante! Cela ne paraît rien mais apprendre que la violence est inopérante où contre-productive est quand même un apprentissage nécessaire à la démocratie. On peut donc se demander si, à cet égard - et quasiment au ras des pâquerettes (sic!), c'est-à-dire au sens propre - le jardinage ne serait pas une des conditions de la démocratie. Il y a quelque chose à réfléchir sur l'idée que l'on doit entendre et respecter un certain nombre de réalités qui sont celles de la nature, en particulier, et non pas vivre dans une forme de toute-puissance à l'égard de tout et de tous, qui fait que je m'enkyste dans toute cette toute puissance et que je cherche à détruire.

DÉSIR DE SAVOIR? DESIR D'APPRENDRE?

Une chose fondamentale, pour moi, est le passage du désir de savoir au désir d'apprendre, que l'on confond souvent. On dit fréquemment: « les enfants veulent savoir », cela est vrai et ils nous interrogent sur de multiples sujets. Mais cela ne signifie pas qu'ils souhaitent apprendre et même, le plus souvent, ils souhaitent savoir sans apprendre, parce qu'apprendre coûte cher, en temps, en énergie, en efforts. Si l'on souhaite savoir sans apprendre, il est tout à fait possible de faire appel à la technologie. Ainsi, on sait conduire une voiture sans connaître le fonc-

Ce que l'on sait, c'est ce qui nous comble et ce qui nous comble est aussi ce qui nous empêche de penser. La théorie du complot, ça nous comble de satisfaction, de facilité à comprendre le monde.

tionnement précis du moteur. Si l'on voulait comprendre comment fonctionnent tous les objets de notre quotidien, nous n'aurions pas, en outre, la possibilité matérielle de le faire, ne serait-ce qu'en termes de temps. Sauf qu'en éducation, pour filer la métaphore automobile, c'est « d'ouvrir le capot ». C'est ne pas s'en tenir à ce que l'on sait.

Ce que l'on sait, c'est ce qui nous comble et ce qui nous comble est aussi ce qui nous empêche de penser. La théorie du complot, ça nous comble de satisfaction, de facilité à comprendre le monde. Il y a d'un côté les mécréants et de l'autre côté les bons, par exemple. Ça nous comble parce que c'est rigolo, que ça tient la route, pour des tas de raisons. L'enfant qui explique que ce sont les martiens qui ont construit les pyramides d'Égypte, ça lui permet aussi de contredire le professeur, etc. Le savoir comble là où l'apprentissage a besoin d'ouvrir la brèche, de dire « je n'en suis pas sûr ».

Un des chapitres de mon livre, qui est peut-être celui auquel je tiens le plus et qui s'intitule Les certitudes ne font pas le printemps, parce que je crois qu'un des enjeux majeurs de la démocratie c'est le combat contre les certi-

Je crois qu'un des enjeux majeurs de la démocratie c'est le combat contre les certitudes

tudes. En particulier, contre le fait de ne pas réexaminer les choses, de prendre tout pour argent comptant. Que cela soit le slogan publicitaire ou le slogan politique, dans le registre populiste autour de la thématique du bouc émissaire, que cela soit celui du radicalisme qui sépare les bons des méchants. Tout cela me comble et ne me fait pas progresser, m'empêche d'avancer. Donc, moi, je me revendique comme professeur d'incertitudes si je veux être professeur pour la démocratie. C'est-à-dire que je mets le sujet en recherche et que, d'une certaine manière, je mets de l'achèvement là où il faudrait de l'inachèvement. J'ai quelque chose de parfait qui fonctionne bien, d'idéal. Non, il faut introduire quelque chose qui fait penser, qui met le sujet en déséquilibre. Les certitudes, c'est la voie vers l'enfermement voire le radicalisme. Il peut s'agir du radicalisme islamiste, dont on parle beaucoup mais aussi de forme de radicalisme qui sont des « interdits de penser ». Si j'avais ainsi une définition simple du radicalisme, je dirais que c'est cet « interdit de penser ». Je ne pense pas. Je prends tout ce que l'on me dit pour argent comptant en je m'arrête là. Eh bien, dans une démocratie, le radicalisme c'est l'adversaire. L'alliée de la démocratie c'est la démarche d'apprendre et la recherche perpétuelle d'aller plus loin. C'est être exigeant dans ses apprentissages et il me semble que l'École peut participer à cela, dans la manière dont elle présente les apprentissages aux enfants.

Néanmoins, en matière d'éducation, j'ai souvent parfois l'impression, avec nombreux de mes collègues, de constater que tout a été dit et que tout reste à faire. Ainsi, cela fait quand même un certain temps que l'on sait que les notes, par exemple, ne sont pas un outil de pilotage intéressant ; il a été dit que travailler

de manière à la fois individualisée et coopérative, était préférable, à tous égards, tant pour la motivation que les résultats scolaires, etc. Il y a un certain nombre de choses qui entraînent dans le discours éducatif depuis assez longtemps. Je m'inscris dans un courant qui se revendique à la fois de l'émancipation et de la solidarité, qui a au moins un siècle⁽⁸⁾ et qui ne pénètre pas ou très peu une institution qui soit l'ignore soit le combat, par des modes de fonctionnement qui sont à l'opposé de cela. Quand je vois que l'on a encore imposé, à la rentrée, des évaluations individuelles, à nos collègues d'école primaire et de 6^e sur une modalité qui me semble complètement hallucinante, je me dis « dans quel monde vivons-nous ? ». Nous venions de vivre le confinement, un déconfinement assez chaotique, des enfants abîmés, qui ont vécu des choses très douloureuses depuis 6 mois – la solitude, la rencontre de la mort, l'inquiétude, le fait de voir des adultes masqués autour d'eux, etc. Et là, ce que nous savons, et la recherche, à laquelle on fait appel de façon quasiment mythique et que l'on ignore, a démontré que, lorsqu'un individu est déstabilisé à ce point, il n'est pas disponible pour les apprentissages ! Nous savons que la disponibilité pour les apprentissages implique de vivre dans un environnement psychique sécuritaire et l'environnement psychique actuel des enfants est très insécuritaire ! Puisqu'apprendre c'est se déstabiliser, c'est casser des représentations anciennes pour en acquérir des nouvelles, que cela est très insécurisant intellectuellement, cela contrevient au principe qui veut que pour assumer l'insécurité intellectuelle il faut de la sécurité psychique. Nous sommes dans une dynamique de productivisme scolaire dans lequel il faut sans cesse produire, sans cesse évaluer, sans cesse rattraper, comme si l'enfant était une machine qu'il suffisait d'alimenter en essence, l'essence étant les programmes scolaires. Mains non ! Ce n'est pas vrai, un enfant déstabilisé par tout ce que nous vivons, il a besoin, plus que jamais, d'ateliers de philosophie, d'expression artistique, de dispositifs attentionnels de retrouver un

rapport avec le concret sans quoi les apprentissages ne peuvent que « passer à la trappe ». Or, c'est exactement le contraire que l'on fait. Aujourd'hui, dans le premier degré, il n'y plus que deux disciplines sur lesquelles on forme les enseignants, ce sont les maths et le français. Il n'y a plus rien d'autre ! On a donc, dans ce mouvement auquel j'appartiens qui revendique émancipation et solidarité, le sentiment de « ramer à contre-courant ». Parfois, cela est désespérant mais, personnellement, cela ne me désespère pas car, partout où j'ai l'occasion de me rendre, je rencontre des gens formidables qui créent des choses formidables. Celles-là doivent être soutenues, afin, pour reprendre la citation d'Italo CALVINO : « l'enfer des vivants n'est pas chose à venir, s'il y en a un, c'est celui qui est déjà là, l'enfer que nous habitons tous les jours, que nous formons d'être ensemble. Il y a deux façons de ne pas en souffrir. La première réussit aisément à la plupart des gens : accepter l'enfer, en devenir une part au point de ne plus le voir. La seconde est risquée et elle demande une attention, un apprentissage continuel : chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer, et lui faire de la place. »⁽⁹⁾ ■

- 1 En 1946 et 1947, au sortir de la Libération, Paul LANGEVIN puis Henri WALLON élaborent un plan très structuré qui, bien que n'ayant pas été mis en œuvre, fait figure de référence en termes d'Éducation.
- 2 Éduquer après les attentats, ESF, 2016.
- 3 KANT, à qui l'on demandait ce qu'était les Lumières, répondait Sapere aude (« Ose savoir ! / Ose penser par toi-même ! »), citation empruntée à Horace.
- 4 Janusz KORSCAK, 1878-1942, médecin polonais, pédagogue, éducateur et militant des droits des enfants.
- 5 Communauté au sein d'une école, la Summerhill school, installée en Grande-Bretagne dans laquelle les principes d'organisation sont la liberté, la démocratie et l'égalité stricte des voix délibératives.
- 6 Frankenstein pédagogue, ESF, 1996.
- 7 Philosophe américain né en 1965, enseignant-chercheur à l'université de Virginie et fabricant de pièces pour motos.
- 8 1921, congrès de Calais qui fonde la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (LIEN). Parmi les cofondateurs : John DEWEY, Maria MONTESSORI, Jean PIAGET [N.D.L.R.].
- 9 Italo CALVINO, *Villes invisibles*.



Georges CANGUILHEM



Matthew B. CRAWFORD