

Enseigner :
le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre

par Philippe Meirieu

Longtemps nos sociétés se sont contentées d'enseigner à ceux qui voulaient bien apprendre et y étaient socialement préparés. Mais, dès lors que nous voulons démocratiser l'accès aux savoirs, cette attitude n'est plus possible. Et c'est cette impossibilité même qui rend nécessaire la réflexion proprement pédagogique. Car, précisément, « les pédagogues » se sont donné, chacun à leur époque, le projet d'enseigner à ceux qui étaient alors réputés inéducables. À cet égard, la modernité éducative commence avec Pestalozzi (1746-1827), quand le disciple de Rousseau, confronté aux « barbares » qui ne veulent pas de lui, décide de ne pas les abandonner. Il ne cherche pas, non plus, à les instruire aux forceps, mais s'efforce de les accompagner pour que chacun, selon sa belle formule, puisse « se faire œuvre de lui-même ». Une telle entreprise se poursuit, le plus souvent aux marges des institutions officielles, avec des hommes et des femmes aussi différents qu'Itard, Jacotot, Froëbel, Ferrer, Makarenko, Montessori, Korczak, Freinet, Don Milani, Paulo Freire ou Fernand Oury. Chaque fois, quelqu'un fait le pari que celui qui a été rejeté hors du cercle du langage et de la culture peut y accéder si on lui en donne les moyens, si l'on réussit à trouver un chemin entre l'abandon et le dressage, si l'on sait inventer les moyens pour susciter l'envie d'apprendre et le désir de grandir.

Transmettre est un impératif et ne pas transmettre est une démission...

L'homme se caractérise par son fabuleux pouvoir d'apprentissage. Mais le revers de la médaille, c'est que l'enfant doit tout apprendre de ce qui lui permettra de vivre avec ses semblables. C'est pourquoi celui qui est éduqué ne peut pas choisir lui-même ce à quoi il doit être éduqué. Nos enfants ne choisissent pas la langue dans laquelle ils vont s'exprimer, les coutumes avec lesquelles ils vont vivre. Pas plus qu'ils ne pourront, à l'école, choisir les disciplines qu'ils vont devoir apprendre pour s'intégrer dans la société. Si l'enfant pouvait choisir ses objets d'apprentissage, c'est qu'il serait déjà éduqué. Aucun « respect » ne peut justifier ici l'abstention éducative. L'adulte a un impératif « devoir d'antécédence ». Il ne peut abandonner l'enfant sans l'inscrire dans une histoire.

Sans doute cette question de la transmission se posait-elle moins aux maîtres hier qu'elle ne se pose aujourd'hui. Hannah Arendt, dans *La crise de la culture* explique, en effet, que les écoles ont maintenant à jouer un rôle qui, dans les époques précédentes, aurait été

naturellement assuré par les familles¹. C'est qu'il n'y a pas si longtemps encore, les différences d'une génération à une autre étaient minimes ; les générations se superposaient très largement l'une sur l'autre de telle manière que le lien entre elles était assuré en quelque sorte par imprégnation ; il se transmettait là, dans la quotidienneté des premières années de la vie, toute une culture qui sédimentait et permettait à la culture scolaire de se développer sur un acquis relativement stabilisé.

Or ce « tenon familial » est aujourd'hui fragilisé. Et les pédagogues, précisément, ont travaillé, depuis toujours, avec des enfants réellement ou symboliquement orphelins. Ils savent qu'une telle situation impose de renforcer la transmission culturelle afin de réarticuler le sujet à son histoire. Loin d'avoir renoncé à la transmission, les « pédagogues historiques » en sont des obsessionnels : au nom du principe d'éducabilité, ils veulent absolument transmettre et, depuis Itard - inventant les premiers jeux pédagogiques pour l'instruction de Victor de l'Aveyron - jusqu'aux praticiens de « la pédagogie par objectifs » - découpant les savoirs en de savantes taxonomies pour garantir leur appropriation -, ils s'entêtent à enseigner et à faire apprendre... au point de basculer parfois dans la violence ou la manipulation. Parce qu'ils ont été en contact avec les enfants les plus réfractaires, les pédagogues ont vécu et décrit avant nous l'emballement de la volonté éducative, les tentations de l'éducateur aux prises avec la résistance et le refus : passer en force, se satisfaire d'une soumission de façade, abandonner ou exclure les réfractaires, circonvenir leur liberté. Ils témoignent, en des écrits souvent maladroits, de ce que vivent aujourd'hui bien des enseignants. Et ils expriment tous, d'une manière ou d'une autre, la même contradiction : il faut impérativement transmettre, mais rien ne se transmet vraiment si ce n'est ressaisi par la liberté du sujet qui apprend.

Transmettre est une impasse éducative...

Le malheur, en effet, c'est quand une volonté s'affronte à une autre volonté : « Tu vas travailler et je m'en porte garant. Je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que tu aies compris. Je réexpliquerai jusqu'à ce que tu saches faire et que tu me le prouves. Tu finiras bien par céder... » Telle est l'attitude de l'adulte qui croit pouvoir soigner l'anorexie par le gavage : une volonté se cabre et renforce la détermination de l'autre. La relation bascule alors dans une partie de bras de fer à laquelle les enseignants ne sont pas préparés et dont ils sortiront, bien souvent, blessés. Car, quand ils se laissent happer par la relation duelle, les maîtres doivent affronter des jeunes qui maîtrisent les armes des exclus : identifier les faiblesses de l'autre et faire saigner ses blessures.

En réalité, la fonction de transmission, quand elle prétend s'effectuer « par décret », comporte toujours un déni implicite de la place du sujet dans sa propre éducation. Car je ne peux jamais, en dépit de tous mes efforts, contraindre quiconque à apprendre. Il est sans doute possible de l'obliger à répéter une phrase, à exécuter un geste, à se soumettre à une règle... mais il n'y a rien là qui ressorte d'un apprentissage proprement humain ; nous restons ici dans l'ordre du dressage ou dans celui de la « mécanique sociale ».

Bien des philosophes, d'ailleurs, révèlent l'existence d'une brèche irréductible dans tout apprentissage : du Platon du *Ménon* au paradoxe de la cithare de l'*Éthique à Nicomaque* d'Aristote, de Saint Augustin à Descartes, de Pascal à Rousseau, de Bergson à Jankélévitch, on retrouve l'idée que l'apprentissage est une prise de risque irréductible aux conditions qui

¹ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Folio-Essais, 1989, page 225.

permettent son émergence. À leur manière, les pédagogues ne diront pas autre chose : Montessori, Freinet, Cousinet ne cessent de répéter que le maître doit accompagner mais qu'il ne peut qu'accompagner. Jamais faire à la place de l'autre. Jusqu'à Rogers chez qui le refus d'enseigner n'est, sans doute, que l'expression conjoncturelle, dans le contexte de la psychosociologie américaine, de la certitude fondatrice que « l'on apprend bien que ce que l'on a appris soi-même ». Et Jacotot, enfin, qui, en une provocation ultime, explore jusqu'à l'extrême limite la ruse rousseauiste, prétend que l'on ne peut enseigner que ce que l'on ignore : quand on le sait, on l'explique et l'on empêche l'autre de le découvrir... Certes, Jacotot pousse la roublardise jusqu'à laisser croire que c'est l'ignorance qui opère alors que c'est, bien plutôt, la rétractation, la retenue de l'enseignant qui, au moment même où il transmet, laisse à l'autre la place suffisante pour apprendre.

Apprendre n'est pas facile, en effet, à réduire aux catégories traditionnelles de la causalité : car c'est *chercher à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire en le faisant*. C'est s'engager, affronter l'incertitude et l'inconnu, en s'appuyant, certes, sur le maître et toutes les ressources que ce dernier apporte, mais en posant un acte qui n'est jamais déductible des conditions qui le permettent.

Éduquer c'est faire œuvre de médiation pour que « chacun se fasse œuvre de lui-même » (Pestalozzi).

C'est devenu une banalité que d'attribuer aujourd'hui la crise de l'école à la perte de sens des savoirs scolaires. La tradition pédagogique avait, pourtant, souligné depuis longtemps que, selon la formule de Dewey, « toute leçon doit être une réponse ». Mais elle a longtemps confondu le sens et l'utilité. S'efforçant de faire apparaître les savoirs comme nécessaires pour résoudre des problèmes ou comprendre des situations concrètes, elle a privilégié les savoirs instrumentaux. Au nom du « tâtonnement expérimental » prôné par Freinet, elle a parfois totémisé le bricolage, risquant d'écarter les explications théoriques plus complexes au nom d'une efficacité immédiate. Pourtant, dès 1960, Louis Legrand avait plaidé *Pour une pédagogie de l'étonnement*, insistant sur la dimension symbolique des savoirs et refusant leur réduction utilitariste.

Cette perspective est d'autant plus d'actualité que, précisément, le caractère utile des savoirs scolaires est récusé par les élèves eux-mêmes, tant pour ce qui relève de leur propre réussite (l'École n'étant plus guère perçue comme un outil de promotion sociale) que pour ce qui concerne leur capacité à les aider à comprendre le monde. Inutile de s'échiner à démontrer l'utilité des savoirs scolaires aux élèves... ces savoirs sont d'avance disqualifiés. On ne fait pas entendre raison à celui qui n'est pas dans le registre de la raison.

Il faut d'abord réinstaller le savoir dans l'ordre du désirable, lui redonner une place dans l'espace symbolique des élèves. Or, l'École a abandonné le symbolique au marché. Ainsi, après avoir dépensé tout leur argent de poche dans les jeux vidéos et les superproductions cinématographiques, les enfants retournent en classe « parce que c'est obligatoire » et pour obtenir, si possible, quelques notes leur permettant de « limiter les dégâts ». Plus rien de ce qui est essentiel à l'homme ne vibre dans les savoirs scolaires, tout entiers récupérés par la « pédagogie bancaire », comme disait Paulo Freire.

C'est sur ce terrain-là qu'il faut travailler si nous ne voulons pas laisser l'École se vider de toute substance : elle ne trouvera le chemin du désir d'apprendre que si elle permet la

découverte d'une culture universelle qui reconstitue la chaîne généalogique et restaure la filiation de « l'humain ». Il faut s'attacher, pour cela, à ce qui, dans les cultures diverses qui s'expriment, résonne au-delà de chacun, touche aux invariants anthropologiques et relie un être singulier à ses semblables. Aucune renonciation dans cette démarche, bien au contraire. Une exigence forte qui articule l'intime et l'universel. Car c'est bien là l'enjeu de toute éducation : on n'aide pas un homme à se construire en l'obligeant à renoncer à son histoire et à ce qui, au plus intime de lui-même, nourrit son désir. Mais on ne l'aide pas, non plus, à se construire en le privant de ce qui peut donner forme à son désir, l'inscrire dans l'histoire des hommes, le relier aux autres dans une filiation où trouvent place les « grandes œuvres », les questions fondamentales de la science, les créations les plus marquantes de l'histoire humaine : Lascaux et le calcul infinitésimal, Gandhi et l'arbre à palabres, les cartes au trésor et la déclaration des Droits de l'homme, Homère et Einstein, Hérodote et Mozart...

Il nous faut pour cela, comme nous y invite Jérôme Bruner dans son dernier ouvrage, retrouver ou inventer « l'art d'exploiter les questions, de les garder vivantes »², car ainsi, non seulement on restaure la liaison entre les générations, mais aussi on apprend à se relier à ceux qui, aujourd'hui, posent les mêmes questions, même s'ils n'y donnent pas les mêmes réponses. Entre le relativisme différentialiste, d'une part, qui assigne les individus à résidence sociale et culturelle, et l'universalisme dogmatique, d'autre part, qui poursuit la colonisation de l'intérieur, il y a place pour une pédagogie où les élèves, se reconnaissent ensemble fils et filles des mêmes questions, capables d'assumer sans violence la différence de leurs réponses.

« Sans violence », dans un monde pacifié et serein : là est justement le problème pour beaucoup d'enseignants. Car nous assistons aujourd'hui à la montée en puissance d'un phénomène majeur : les élèves arrivent de plus en plus « sous pression » au seuil de la classe. Les difficultés sociales, économiques, affectives qu'ils vivent par ailleurs les rendent peu disponibles à des savoirs scolaires qui s'exposent dans une sorte de transparence rationnelle. Ce sont des écorchés vifs que la moindre réflexion, insignifiante pour l'enseignant qui la profère, va faire sortir de leurs gonds. Les rapports au sein de la classe n'ont jamais été aussi chargés affectivement et, dans bien des cas, la classe n'a jamais été aussi vide d'objets capables de venir lester des relations qui s'exaspèrent.

C'est pourquoi les pratiques pédagogiques qui s'inspirent des « méthodes actives », de la « pédagogie Freinet » ou de ce que Georges Charpak a lancé récemment sous le nom de « La Main à la pâte » sont si intéressantes. Méthodes délibérément « actives », elles ne sont en rien « non-directives ». Bien au contraire, elles rendent possible l'accès à la Loi, aux règles de vie collective et aux savoirs fondamentaux qui deviennent ici nécessaires pour mener à bien la tâche commune. Quand des enfants sont confrontés à une expérience scientifique, quand ils disposent d'un protocole de travail et peuvent observer eux-mêmes « ce qui marche » et « ce qui ne marche pas », ils sont bien obligés de sortir du simple rapport de forces. Pour autant que le maître soit attentif à ce qu'aucun membre du groupe ne dissimule des résultats ou n'impose le silence à quiconque, les élèves, même très jeunes, peuvent accéder à une délibération où la vérité se construit progressivement, en extériorité par rapport aux tensions affectives et aux problèmes sociologiques qui peuvent exister par ailleurs. De la même façon, le travail sur les textes représente une occasion précieuse de se trouver confronté à un objet qui existe et résiste, qui dit ce qu'il dit, auquel on ne peut pas faire dire n'importe quoi... tout en nous donnant le droit de l'investir dans les interstices, d'oser son interprétation dans les espaces ouverts entre les mots et les phrases. Et que dire d'une carte de géographie, d'un

² Jérôme Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, page 158.

graphique économique, d'une page en langue étrangère ? Ce sont des objets culturels sur lesquels peut s'éprouver le rapport, constitutif de la construction de l'intelligence, entre l'extériorité et l'intériorité : car la réalité extérieure est « dure », elle nous résiste et nous ne pouvons jamais lui imposer complètement notre loi... mais elle nous permet, néanmoins, de « nous mettre en jeu », de dire : « je comprends », « je sais », « j'hésite », « je veux y voir clair »... C'est parce que l'École fait exister des objets qu'elle permet l'émergence de sujets.

Il s'agit donc, à l'École, de sortir du face à face entre des opinions qui cherchent à s'imposer par la force, la tradition ou simplement l'autorité. Comme le dit si bien Bernard Rey, « l'École est le lieu où l'on apprend que la vérité d'une parole n'est pas relative au statut de celui qui l'énonce »³. La vérité se découvre et se construit là dans une démarche exigeante de confrontation, dans un travail où l'on se défait progressivement de ses velléités hégémoniques, où l'on accepte de se remettre en question, d'avoir tort, de reconsidérer son point de vue. L'École est un lieu où il faut se dégager de la tentation du « c'est à prendre ou à laisser », un lieu où, précisément, il y a à discuter, à examiner avant d'adhérer.

Ainsi, si l'École a pour mission de socialiser les élèves, c'est bien à travers la mise en place progressive de situations d'apprentissages où la confrontation des personnes peut être régulée par l'exigence de vérité. C'est dans ce cadre que doit se faire l'apprentissage fondamental du sursis : sursis à l'immédiateté de l'impulsion, sursis à l'expression non régulée des affects, sursis aux préjugés, sursis aux règles du clan ou de la communauté d'appartenance. Il faut d'abord « poser les lances » dit Marcel Mauss à la fin de *L'Essai sur le don*, reprenant la métaphore des Chevaliers de la Table Ronde⁴. Il faut des dispositifs pédagogiques pour rendre possible la construction d'un espace scolaire permettant le travail intellectuel et formant au débat démocratique.

Les moyens d'apprendre

Pour y parvenir, les pédagogues, au-delà de leurs divergences, proposent de construire des dispositifs pédagogiques qui obéissent à sept principes essentiels :

- 1) *Refuser la relation duelle et introduire systématiquement une « activité tierce »* : l'objet de la transaction pédagogique n'est pas le rapport direct que le maître entretient avec l'élève. L'objet qui les réunit appartient au « monde » et comporte ses exigences propres qui échappent au pouvoir, aux caprices et aux affinités électives de ceux qui sont là.
- 2) *Distinguer la tâche et l'objectif* : l'essentiel, dans l'activité pédagogique, n'est jamais le « produit », le résultat directement observable. L'essentiel, c'est le progrès effectué par chacun, les connaissances qu'il s'est appropriées et qu'il peut réinvestir.
- 3) *Mettre en place « un espace de sécurité »* : la prise de risque inhérente à tout apprentissage requiert que soit suspendue la pression évaluative du maître et que celui-ci garantisse que les autres élèves n'utiliseront ni la moquerie ni l'humiliation qui décourage ce « courage des commencements », dont parle si bien Vladimir

³ Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, 1996.

⁴ Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1990, page 279.

Jankélévitch⁵ et sans lequel personne ne peut tenter de faire ce qu'il ne sait pas encore faire pour apprendre à la faire.

- 4) *Différencier les temps et les lieux* : vivre ensemble, c'est apprendre que tout n'est pas possible tout le temps et partout : il y a des moments pour travailler et des moments pour discuter, des espaces d'initiative individuelle et des regroupements pour entendre les consignes collectives. Il y a un temps pour tâtonner où l'on ne doit pas être évalué et un temps pour vérifier où l'évaluation est nécessaire et responsabilise chacun.
- 5) *Ritualiser le fonctionnement* : nul n'accède à la parole sans rite. Le rite éducatif est un cadre... non un « cadre plein », communautariste, où le sujet abandonne toute identité au groupe pour ne retrouver d'existence que comme membre de ce groupe ; mais un « cadre vide » qui garantit, par sa régularité, la distribution des rôles, son mode de fonctionnement et la présence d'une mémoire collective, que chacun peut se mettre en jeu sans risque majeur.
- 6) *Multiplier les ressources* : c'est le corollaire de l'obstination dans la volonté d'atteindre les mêmes objectifs culturels sans « passer en force » ni encourager les attitudes de rejet ou de dissimulation. Multiplier les ressources, c'est offrir autant de prises possibles pour susciter et appuyer la détermination à apprendre. C'est diversifier les méthodes et les types de travail tout en accompagnant chacun pour éviter la dispersion, rappeler les objectifs et aider à l'évaluation.
- 7) *Offrir des recours* : personne ne parvient d'emblée aux objectifs qu'on lui fixe ; sur le chemin, les difficultés sont nombreuses, les erreurs inévitables. Ce ne sont pas des scories dont il faudrait se débarrasser. Difficultés et erreurs sont, au contraire, des occasions d'analyse, des moyens de comprendre, des opportunités pour offrir d'autres explications, proposer d'autres entrées. Le « recours », à ce titre, n'est pas simplement un « rattrapage », c'est un outil de régulation essentiel, un moyen de stimuler l'inventivité pédagogique.

Conclusion

Qu'il me soit permis d'évoquer, en conclusion, l'image de celui que j'ai identifié comme le premier représentant de la modernité éducative... En automne 1798, le gouvernement helvétique envoie Heinrich Pestalozzi diriger un orphelinat à Stans. L'armée française du Directoire vient de dévaster le canton de Nidwal. Les orphelins miséreux pullulent. Malgré sa sympathie politique pour la Révolution française et la république helvétique Pestalozzi considère la situation comme humainement insupportable et accepte la mission qui lui est confiée. Là, il touche le fond de la misère, trouvant des enfants « complètement farouches et habitués à la mendicité », « couverts de gale au point de pouvoir à peine marcher, le front ridé par la méfiance envers celui qui était l'allié des soldats qui avaient fait leur malheur ». Ils ne tiennent pas en place, vivent dans la violence de tous les instants, ne savent rien de ce que Pestalozzi considère comme « les savoirs élémentaires » et

⁵ Vladimir Jankélévitch, « Avec l'âme tout entière – Hommage à Henri Bergson », *Bulletin de la Société française de Philosophie*, 1960, IV, 1.

n'accordent aucun crédit à leur « maître ». ⁶ Pestalozzi s'empresse, néanmoins, d'ouvrir un institut capable, tout à la fois, d'accueillir les enfants tels qu'ils sont, de répondre à leurs besoins matériels immédiats et de « mettre leur activité intellectuelle en éveil » : « *Apprendre était pour eux une chose entièrement nouvelle et dès que certains s'aperçurent qu'ils arrivaient à quelque chose, leur zèle devint alors infatigable* ».

Regardons la classe de Pestalozzi telle qu'elle apparaît sur une gravure d'époque. Le maître ne parle pas ; il montre à trois jeunes filles une planche d'architecture. Ces dernières, d'âges différents, réagissent chacune à leur manière ; un échange s'ébauche qui subvertit, en 1798, toutes les formes possibles de contrôle et de préjugés sociaux : des filles du peuple, debout dans une classe, travaillent sur des questions traditionnellement dévolues aux hommes et aux nantis ; qui plus est, elles ne se contentent pas de recevoir un enseignement mais interrogent et discutent ; c'est même la plus jeune qui, avec assurance, interpelle le maître. Ce dernier, tout en « enseignant », tient la main d'un enfant malade qu'un autre élève regarde attentivement et semble protéger : celui qui ne peut apprendre n'est pas exclu pour autant ; il reste présent, objet de tous les soins d'une collectivité qu'il aspire - son regard en témoigne - à rejoindre au plus tôt. Aux pieds de Pestalozzi, une jeune fille apprend à lire à deux autres enfants : le maître, pour un temps, a délégué son pouvoir à une de ses élèves ; de toute évidence, cette dernière accomplit sa tâche avec une ardeur qui force l'attention des plus jeunes et stimule leur curiosité. À côté d'elles, au-dessous de la fenêtre, un enfant dort ; il ne trouble pas la classe et ne sera ni puni ni sanctionné : son heure d'étudier viendra, pour autant que le maître soit là à son réveil. Un autre travaille seul, debout : il écrit ; et la détermination sereine qu'on peut lire sur son visage laisse supposer qu'il continuera bien après que la classe soit finie. De l'autre côté, un jeune garçon lit à ses camarades un ouvrage à haute voix ; trois élèves semblent à peu près attentifs, mais un autre s'étire pour marquer son ennui tandis qu'un cinquième se laisse attirer, par un garçon au regard sceptique, vers des activités sans doute plus attractives : apprendre n'est pas facile et les tentations de s'y soustraire sont nombreuses. Pestalozzi ne semble pas choqué : solide et paisible, il laisse faire. À quoi bon assujettir les corps quand, de toutes façons, les esprits vagabonderont ? Il vaut mieux garder son énergie pour saisir ou créer des occasions plus favorables. Sur le seuil, une mère attend avec un enfant dans les bras. À moins que ce ne soit une assistante de Pestalozzi. Mais elle ne fait pas la classe, elle accompagne et accueille, sans usurper la place du maître. Dehors, on se bat encore ; mais le jeu de règles, on le devine, supplante déjà la violence brute.

Bien sûr, la classe de Pestalozzi est un mythe. Mais on y trouve les principes qui peuvent nous aider à comprendre ce que doit être un maître aujourd'hui : un passeur de culture. Quelqu'un qui garantit la Loi et préserve l'intégrité des personnes. Qui marque des limites qui permettent de ne pas se dissoudre dans un espace sans frontière. Quelqu'un qui aide chacun à reconnaître dans la culture les échos et les réponses de l'humanité à ses propres interrogations. Quelqu'un qui multiplie les ressources et accompagne chacun pour qu'il donne le meilleur de lui-même.

C'est pourquoi on peut être fier d'appartenir à une République qui, par un décret de l'Assemblée nationale du 26 août 1792, « *considérant que les hommes qui, par leurs écrits et par leur courage ont servi la cause de la liberté et préparé l'affranchissement des peuples, ne peuvent être regardés comme étrangers par une nation que ses lumières et son courage ont*

⁶ John Heinrich Pestalozzi, *Lettre de Stans*, 1985, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, Yverdon-les-Bains, Suisse.

rendue libre, (...) déclare conférer le titre de citoyen français à Heinrich Pestalozzi ». Qu'un pédagogue ait été ainsi fait citoyen d'honneur de la République française devrait rassurer tous ceux qui s'inquiètent des menaces que la pédagogie ferait peser sur la République.