

Instruire ou éduquer

Philippe Meirieu

Entretien avec Armen Tarpinian

Les sciences de l'éducation aujourd'hui

Armen TARPINIAN – *On le sait, l'école est à la fois l'expression des valeurs qui animent les sociétés et elle en est pour une grande part le creuset. Il est facile de critiquer l'école, et par exemple le « gros machin » qu'est devenue l'Éducation nationale, mais ne doit-on pas équilibrer la critique par le rappel de l'immense progrès que représente « L'Instruction pour tous » et tenir compte, du point de vue de l'équité démocratique, des difficultés d'application qui en résultent ? Même si le diagnostic de l'état des lieux peut être, sous certains aspects, sévère, nous voulons revenir sur ce sujet central de notre société de façon constructive et positive. Car si sur le plan qualitatif la question du sens de l'école reste plus que jamais ouverte, du point de vue quantitatif les réussites de l'école dépassent de loin, quoi qu'on en dise, les échecs. Ceux-ci hier n'étaient pas moins importants - proportionnellement à la fréquentation scolaire -, mais leurs conséquences pouvaient être socialement moins menaçantes et spectaculaires. Les différentes réformes qui ponctuent l'histoire de l'Éducation nationale montrent combien l'école a été traversée par un souci d'évolution. Il semble actuellement que de plus en plus d'enseignants s'interrogent sur la valeur de leur formation et sur les finalités de l'École. Les Sciences de l'Éducation ne sont-elles par le fer de lance de cette interrogation, même si elles suscitent encore de façon justifiée ou non - vous nous le direz - quelque méfiance ?*

Ancrées dans la longue réflexion sur l'éducation et l'instruction qui va de Montaigne, de Comenius et de Rousseau aux méthodes actives et aux théories contemporaines, vos propres interrogations de praticien et vos recherches de théoricien suscitent un très grand intérêt et soulèvent de fécondes discussions. Vous racontez dans votre dernier livre - L'Envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école ? - votre propre cheminement de pédagogue responsable et inquiet, et cela de façon d'autant plus instructive que vous le faites sans autocomplaisance, revenant de façon critique sur votre itinéraire de praticien et de chercheur. Aussi ma première question portera-t-elle sur les Sciences de l'Éducation :

En quoi et comment les Sciences de l'Éducation, prônées par les uns, dénigrées par les autres, tentent-elles de répondre aux questions que pose aujourd'hui l'école par rapport à ses finalités, ses structures, ses méthodes ? En quoi et comment peuvent-elles la rendre plus efficiente ?

Philippe MEIRIEU – Les Sciences de l'Éducation sont une discipline relativement jeune ; sous leur forme actuelle, elles datent de moins de trente ans et, même si on peut leur attribuer quelques prestigieux « pères fondateurs », comme Durkheim qui fut chargé en 1902 d'un cours de « Science de l'Éducation » à la Sorbonne (mais l'expression était encore au singulier !), on ne peut encore les considérer comme une discipline homogène complètement stabilisée et à l'identité épistémologique parfaitement définie. Elles sont plutôt aujourd'hui - et c'est une chose infiniment précieuse qu'il faut conserver à tout prix - un espace de réflexion et d'échanges, un lieu où des spécialistes issus de différentes disciplines (la philosophie, la psychologie, la sociologie mais aussi l'économie, la linguistique, etc.) peuvent travailler ensemble, échanger leurs résultats, croiser leurs regards sur la chose éducative.

Bien sûr, il n'est pas certain que tous les travaux qui sont effectués dans les départements universitaires de Sciences de l'Éducation se construisent délibérément dans cette perspective interdisciplinaire, mais je crois qu'ils tentent tous d'échapper à une vision réductrice des réalités de l'éducation. Ils s'efforcent de mettre en synergie les apports légitimement spécialisés qui peuvent émaner des disciplines traditionnelles pour tenter de penser la complexité... une complexité qui ne sacrifie en rien la rigueur et ne se condamne pas à la superficialité en tout parce qu'elle ne se spécialiserait en rien !

La complexité de l'échec scolaire

Chacun comprend bien, par exemple, que quand on veut travailler sur le phénomène de l'échec scolaire, il convient de croiser un ensemble de paramètres qui contribuent à construire cet échec : dans les années 60, la sociologie de Bourdieu et Passeron a apporté des éclairages essentiels sur la corrélation entre l'origine sociale des élèves et leurs résultats scolaires. Un peu plus tard, ce sont les travaux de « sociologues linguistes » comme Bernstein qui ont permis de comprendre en quoi les codes linguistiques acquis dans le milieu familial sont déterminants pour l'intégration à l'école. Puis ce sont des psychologues comme Lautrey qui ont insisté sur le fait que les comportements des parents dans la vie quotidienne facilitent ou handicapent l'enfant en mettant en place des structures mentales particulières (ainsi les familles « rigides » ou « aléatoires » ne permettent-elles que très difficilement le développement de la pensée

hypothético-déductive si décisive dans la plupart des exercices scolaires). Ce sont ensuite les cliniciens qui ont souligné la difficulté de réussir certains apprentissages quand l'enfant surinvestit affectivement les objets de savoir au point de ne pas pouvoir construire de relation objectale.

Aujourd'hui, on met en relief de nouveaux phénomènes : les ethnologues scolaires soulignent que l'école est vécue par les enfants en échec comme un « choc de cultures » et qu'elle constitue un univers dont ils ne maîtrisent pas les règles implicites (les élèves qui réussissent savent, eux, qu'en classe, il est plus important de montrer que l'on sait que de savoir ; ils devinent qu'il faut développer des comportements particuliers ni trop arrogants, ni trop timides, à l'égard des enseignants ; qu'il faut, très largement, décoder « au sourcil » les attentes des adultes qui ne sont pas toujours verbalisées)...

D'autres spécialistes parlent maintenant de « l'effet-établissement » (les élèves réussissent mieux dans un établissement à identité forte où la vie sociale est riche) et de « l'effet-maître » (les élèves réussissent mieux dans des situations pédagogiques où les consignes sont très explicites et comportent, tout à la fois, une planification minimale et un suivi individuel)... Et tout cela pourrait encore être complété par d'autres analyses sur l'effet de l'architecture scolaire, de la gestion du temps scolaire, de l'organisation des procédures d'évaluation, etc. Dans ces conditions, comment peut-on prétendre sérieusement analyser le phénomène de l'échec scolaire en s'en tenant à une seule de ces approches ? Nous nous trouvons avec les Sciences de l'Éducation, en face d'une discipline dont on pourrait dire qu'elle est à la recherche d'un nouveau paradigme centré sur la notion de « modèle complexe », et qui réponde à la difficulté d'une entreprise où les variables sont multiples, entrecroisées, et où l'action est d'abord « exercice du jugement éclairé ». En d'autres termes, les Sciences de l'Éducation se veulent porteuses d'un projet à la fois scientifique et éthique : l'enjeu de leur existence et de leur développement est, simultanément, la construction de modèles complexes et la construction de situations de travail interdisciplinaires où chaque spécialiste puisse se faire entendre, exprimer sa différence et écouter ce que d'autres approches peuvent lui apporter.

Sciences de l'éducation et pédagogie

A.T. – Les Sciences de l'Éducation et la pédagogie sont souvent confondues : quels rapports entretiennent-elles et quelle est votre approche de la pédagogie ?

P.M. – Les Sciences de l'Éducation pâtissent d'une confusion grave entre elles et la « pédagogie »... Cette confusion est préoccupante et produit des effets pervers : on ne peut, en effet, nier que certains discours pédagogiques se sont présentés - et se présentent encore parfois - comme « une Science de

l'Éducation », prescrivant « en vérité » ce qu'il convient absolument de faire dans une classe au nom d'une scientificité affichée. Dans la mesure où ces discours se contredisent très largement, on peut aisément comprendre la perplexité de certains enseignants comme leur résistance à ce qu'ils peuvent vivre de façon intimidante, voire culpabilisante.

Or, précisément, la pédagogie n'est pas, ne peut pas être « une science de l'éducation » et cela pour plusieurs raisons : d'une part, parce que ce qui caractérise, à mon sens, la démarche pédagogique - en tant que « pratique réfléchie de l'activité éducative » - c'est que la connaissance n'y précède pas l'action, bien au contraire. Contrairement au psychologue, le pédagogue n'a pas les moyens de pratiquer un diagnostic exact sur chacun de ses élèves, sur son niveau de développement cognitif, ses stratégies d'apprentissage, sa situation psychoaffective... pour en déduire la « bonne méthode » ou la remédiation adaptée. Il ne peut pas procéder ainsi, pour des raisons techniques évidentes et qui tiennent à la multitude d'informations préalables qu'il devrait maîtriser avant de passer à l'acte... au risque de surseoir toujours à l'action au nom de l'imperfection de la connaissance. Mais, surtout, il ne doit pas procéder ainsi car il basculerait alors dans des pratiques qui ressembleraient fort au dressage, dessaisissant le sujet de toute initiative et circonvenant sa liberté au lieu de lui permettre de l'exprimer. De la même manière, et contrairement au didacticien, le pédagogue ne peut pas réduire son activité à un traitement *a priori* des contenus d'enseignement qu'il suffirait de planifier pour garantir leur appropriation : dans ce cas-là, il se livrerait à un formalisme abstrait ne permettant pas de prendre en compte les spécificités de ses publics et des personnes qui le composent, ni de trouver les chemins adaptés pour permettre l'accès aux savoirs qu'il souhaite faire acquérir. C'est pourquoi je suis convaincu qu'en pédagogie c'est l'inventivité dans les méthodes qui permet de découvrir et d'explorer les possibilités des sujets : « Comment saurai-je s'il est musicien tant que je ne lui aurai pas appris à jouer du piano ? » demandait déjà Alain. Et l'on pourrait ajouter : comment pourrai-je savoir si j'ai, un jour, épuisé tous les moyens de lui apprendre à jouer du piano ? En un certain sens, il me semble que l'activité pédagogique se construit autour d'une ignorance, d'une sorte de creux, de vide, qui nourrit en permanence notre inventivité. C'est parce que je ne sais jamais vraiment qui est l'autre, que je ne connais jamais son histoire et que je ne maîtrise pas complètement les -savoirs au point d'être enfermé dans une programmation dogmatique, que je peux chercher, imaginer, proposer, être à l'affût de ce que l'autre m'apprend dans sa manière de réagir à ce que je lui propose et ainsi, tout à la fois, l'enrichir et m'enrichir.

Les textes pédagogiques

A. T. – Mais, dans cette optique, quelle importance accordez-vous aux textes

pédagogiques et aux théories de l'éducation concernant l'école, et qui s'offrent en grand nombre aux enseignants aujourd'hui ?

P.M. – Il y a deux types de textes à distinguer : d'une part, les théories de l'éducation elles-mêmes qui, effectivement, se multiplient, et, d'autre part, les textes pédagogiques de toutes sortes qui sont publiés aujourd'hui et n'ont jamais été aussi nombreux.

En ce qui concerne les théories de l'éducation, leur multiplication me semble tenir essentiellement à l'effondrement des grands systèmes théologiques ou idéologiques de référence.

Aujourd'hui, nous vivons dans des sociétés démocratiques qui acceptent le pluralisme des valeurs, dans un monde où les idéologies d'État sont en passe de disparaître et où la certitude d'accéder à l'emploi par la formation n'est plus véritablement partagée... À quoi et pour quoi faut-il donc éduquer les enfants ? La question de la légitimité du « droit d'éduquer » se pose de manière aiguë et je trouve tout à fait légitime, dans ces conditions, que chacun veuille chercher un « fondement » à l'acte éducatif. Je souhaiterais simplement que les différents chercheurs se rencontrent et essaient d'esquisser ensemble les grandes lignes de ce qui pourrait fonder une véritable éducation commune dans des sociétés démocratiques, plurielles et respectueuses des diversités.

En ce qui concerne les textes pédagogiques proprement dits, on peut dire que leurs effets sont positifs dans la mesure où les enseignants s'en servent comme des outils à l'égard desquels ils conservent leur liberté. Ils sont alors particulièrement utiles pour nourrir l'inventivité du maître, l'aider à diversifier ses ressources, à élargir sa palette de propositions. Mais ils ne peuvent, en aucun cas, lui prescrire avec certitude ce qu'il doit faire dans chaque situation déterminée. En plagiant Kundera, je dirais volontiers que l'enseignant doit assumer « **l'insoutenable légèreté de la pédagogie** » : il doit accepter l'idée qu'il n'y a pas, qu'il n'y aura jamais de dogme pédagogique lui permettant de faire l'économie de cette prise de risque régulée que constitue la gestion de la classe. Je comprends bien que cette « insoutenable légèreté » puisse être difficile à vivre et qu'on lui préfère le registre des certitudes.

Or, précisément, s'il est une évolution essentielle dans la pensée pédagogique aujourd'hui, c'est bien qu'elle s'efforce d'intégrer l'incertitude et l'aléatoire. Jusqu'à ces dernières années, la formation fonctionnait sur des certitudes ; elle était très largement appuyée sur un triptyque relativement simple : le taylorisme (on formait les individus à reproduire des comportements identifiables qui correspondaient à des tâches précises qu'ils avaient à reproduire toute leur vie), le béhaviorisme (on mettait en place des dispositifs essentiellement fondés sur le couple stimulus/réponse) et le contrôle des performances (on validait le travail éducatif en vérifiant que les individus savaient reproduire des

comportements donnés dans des situations données). Aujourd'hui, ces conceptions sont largement récusées et on leur en substitue de nouvelles, infiniment plus intéressantes mais infiniment plus difficiles à vivre : la *démarche de projet* qui place le sujet dans une situation d'activité où les apprentissages font sens pour lui, le **constructivisme** qui s'intéresse moins aux comportements observables qu'aux actes mentaux qui les sous-tendent et **l'évaluation des compétences** qui s'efforce de repérer des indicateurs permettant d'inférer la stabilisation d'activités mentales identifiables et transférables.

Cette évolution est considérable : elle modifie complètement notre manière de concevoir l'activité pédagogique. Elle substitue à un paradigme de la division/chosification/reproduction un paradigme de la globalité/activité/capacité ; elle fait basculer l'acte formatif d'une centration sur l'objet à une centration sur le sujet ; elle fait passer la pédagogie du côté de la création de situations ouvertes, jamais complètement maîtrisées, acceptant que beaucoup de choses se passent dans l'invisible et échappent au contrôle strict du formateur.

La pédagogie travaille dans la contradiction

A. T. – Mais l'acceptation de cet « aléatoire » ne peut-elle pas faire basculer dans un scepticisme exagéré à l'égard des méthodes ? Ne pensez-vous pas que les différentes approches (cognitives, psychosociales, etc.) apportent des repères utiles et précis ?

P.M. – Sans aucun doute. Mais les repères ne sont que des aides à la décision... En réalité, l'histoire de la pédagogie nous apprend précisément que le pédagogue doit **vivre dans et par la contradiction** entre, d'une part, sa volonté de créer des dispositifs instrumentaux qui permettent la construction des savoirs et, d'autre part, son attention à la personne : à la prise de risque de celle-ci quand elle décide de se lancer dans un apprentissage, de prendre la parole, de se révéler dans sa véritable différence non celle qu'elle a héritée et qu'elle subit de manière passive, mais celle où elle se met en jeu elle-même, se révèle et se découvre, se détache des images que les autres ont d'elle et avec lesquelles, parfois, elle s'est plus ou moins profondément identifiée.

Je suis convaincu que le pédagogue doit s'investir, avec ce que j'ai appelé, plusieurs fois, une salutaire **obstination didactique**, dans le registre de l'organisation des situations d'apprentissage, dans la recherche des démonstrations les plus efficaces et des médiations qui vont permettre, avec le plus de chances possibles, de faire accéder l'élève à la culture qui le délivrera de ses préjugés et lui permettra de se penser dans le monde. En ce sens, son travail s'apparente à une sorte de traque de l'aléatoire, une recherche systématique des déterminants et des variables qui entrent en jeu dans l'apprentissage... Mais, en

même temps, il doit savoir qu'il ne peut jamais agir directement sur les ressorts du développement d'un sujet, il ne peut jamais décider d'apprendre quoi que ce soit à la place de l'autre, il ne peut jamais rien imposer à l'autre par la violence de ses dispositifs car il sait qu'en matière éducative, imposer est le signe de la plus grande faiblesse : c'est avouer que l'on est incapable de rendre *désirable* ce que l'on veut transmettre, de susciter la libre adhésion de l'autre. En ce sens, la pédagogie est, tout à la fois, une grammaire des savoirs susceptible d'ordonner le chaos des connaissances humaines en un ensemble accessible progressivement à l'esprit de l'élève, et l'expérience irréductible de la limite du pouvoir de l'homme sur l'homme, en d'autres termes, l'expérience irréductible du sujet.

Il y a une limite de mon travail technique, un butoir qui m'entraîne sur un tout autre versant du travail pédagogique, celui où je m'interroge sur les moyens de « laisser un peu de place pour l'autre » et lui donner ce « courage des commencements » dont parle si bien Jankélévitch : « *Pour commencer, il faut simplement commencer, et on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage.* ». Il existe un écart fondamental et sans cesse réinstauré entre ce que nous pouvons organiser (et que nous n'aurons jamais fini d'explorer) et ce que l'autre peut devenir (et que nous ne pourrons jamais décider pour lui). Dans l'ordre de nos activités pédagogiques - l'ordre de l'instrumentation - il n'y a pas de limite possible à notre recherche et à notre imagination ; dans l'ordre du développement d'un sujet - l'ordre de l'accompagnement - nous n'avons aucun pouvoir direct autre que celui de nous retirer, de nous dégager, de « désétayer », comme nous le disons volontiers, en empruntant le modèle de Vygotsky, sans doute le psychologue qui a le mieux perçu le sens de l'activité pédagogique. Ainsi, retrouvons-nous ce que Pestalozzi - sans doute celui qui a le mieux compris et le plus tôt la nature profonde de la pédagogie - disait à propos de sa méthode : « *Quiconque se l'approprie, celui-là se heurtera toujours dans ses exercices à un point qui sollicitera principalement son individualité et par la reprise et le développement duquel se déploieront à coup sûr en lui des forces et des moyens qui l'élèveront bien au-delà du besoin d'aide et de formation, pour le mettre en état de parcourir et d'achever lui-même le reste du chemin de sa formation. S'il n'en était pas ainsi, ma maison ne tiendrait pas debout, mon entreprise aurait échoué.* »

Instruction et socialisation

A.T. – On comprend que plutôt que le choix *d'instruire* vous ayez fait - c'est le titre de l'un de vos livres - **Le choix d'éduquer**. Choix qui ne saurait aller, sans doute, sans le choix de s'auto-éduquer : de mieux comprendre ce que l'on fait et mieux connaître ce que l'on est, pour mieux faire ce que l'on fait...

P.M. – Je crois, en effet, que c'est la seule aventure qui vaille vraiment la peine. L'instruction pure que certains proposent aujourd'hui, en se plaçant sous la

bannière de Condorcet, est d'ailleurs une illusion : instruire suppose que l'on choisit des savoirs que l'on juge dignes d'être enseignés, instruire suppose aussi que l'on utilise des méthodes qui ne sont jamais neutres et en disent long sur les valeurs que l'on cherche à promouvoir. Instruire c'est donc toujours choisir un type d'homme et de société... même si ce choix est inconscient ou implicite. Le choix de l'éducation n'est pas celui de la neutralité ou du respect des personnes, comme on voudrait nous le faire croire, c'est d'abord celui de la lucidité sur les fins que l'on se donne et la socialité que l'on veut promouvoir.

Certes, on pourra voir là une violence inacceptable faite à l'enfant : ne choisit-on pas à sa place ce qu'il devrait choisir lui-même et qu'une instruction exhaustive pourrait lui permettre, au terme du processus d'instruction, de choisir en toute connaissance de cause ? C'est oublier qu'il ne peut en être autrement, que le « petit d'homme » vient au monde infiniment démuné et que toute éducation est bien, quoi qu'on en dise ou pense, un « coup de force initial ». Dans les années 60, moi comme d'autres, avons nourri de cela une sorte de culpabilité qui nous a fait nous livrer à une sorte de gymnastique *non directive*, expiant notre adultité en décrétant la vacance de notre pouvoir. Mais nous avons, je crois, dépassé ce phénomène et sommes maintenant capables d'assumer notre fonction d'éducateur dans sa complexité : nous avons toujours à faire des choix pour l'enfant, à la place de l'enfant, et plutôt que d'ignorer cette réalité où de nous réfugier dans l'illusion d'une « instruction sans influence », nous devons sereinement assumer ce pouvoir et substituer délibérément une question à une autre : il ne s'agit plus de s'interroger sur les moyens de ne pas exercer d'influence pour laisser l'enfant devenu adulte choisir librement ; il s'agit, plutôt, de se demander quelles sont les conditions pour que l'enfant puisse se dégager de cette influence ou l'assumer en toute liberté. Cela nous renvoie alors à la question du statut de la médiation, de ce que nous sommes capables de mettre en place pour que la liaison éducative se délie et puisse laisser la place à une rencontre de libertés assumées : lier, délier pour relier, voilà, sans doute, l'enjeu éducatif majeur. C'est pourquoi, aussi, j'ai fait, tout à l'heure, l'éloge de l'incertitude et de l'aléatoire, c'est pourquoi je crois que ce qui est formateur, dans tout dispositif pédagogique, c'est son caractère ouvert, je dirai même son imperfection, ce qui « ne colle pas vraiment » et qui permet que s'instituent des espaces de négociation, des moments de réflexion. C'est pourquoi, aussi, je n'ai jamais défendu l'idée d'une « pédagogie différenciée » à caractère « scientifique » qui déterminerait exactement les besoins de chaque élève avant d'y répondre ; j'ai toujours dit, au contraire, que la pédagogie différenciée devait comporter une part d'aléatoire, d'inadéquation, de dérapage même, à condition que ces dérapages soient repensés et que chaque élève, chaque sujet puisse en profiter pour se découvrir, s'enrichir, se « décoller » tout à la fois de la situation et de lui-même.

Le travail de la médiation, dans cette perspective, ce sera un effort - sans cesse à renouveler - pour que l'appropriation des savoirs permette leur transfert

dans d'autres situations que la situation de formation ; ce sera l'introduction systématique de ces tiers-médiateur qui permettent d'éviter le face-à-face infernal du « je t'aime, moi non plus » ; ce sera la proposition de dispositifs où l'autre puisse se mettre en jeu ; ce sera, enfin ce que nous nommons la **métacognition** et qui est ce mouvement par lequel le sujet revient sur lui-même pour se comprendre comme apprenant et percevoir les enjeux de ses comportements.

L'école et la socialisation

A. T. – Voulez-vous expliquer comment, selon vous, peut se traduire *concrètement* dans le système scolaire, cette attention à la dimension proprement *éducative* que certains enseignants « traditionalistes » refusent de prendre en compte comme si elle altérait l'idée qu'ils se font de leur mission ?

P.M. – Pour répondre à cette question, il faut, me semble-t-il, prendre la mesure de la faillite des grandes institutions de socialisation comme la famille, la religion ou même le sport. Il faut corréliser cette faillite avec la demande massive d'enseignement et l'ambition légitime de la société de faire accéder le plus grand nombre de jeunes à un niveau élevé. On comprend alors le désarroi de beaucoup d'enseignants : la question qui se pose à eux aujourd'hui est de pouvoir instruire des élèves *qui ne sont pas déjà éduqués*.

Certains enseignants, formés à la pédagogie différenciée, soucieux de mettre en place des pratiques métacognitives, n'hésitent pas aujourd'hui à me dire : « *Nous ferions volontiers ce que vous nous proposez mais, pour cela, il faut d'abord que vous nous débarrassiez de ces 25% de gêneurs qui accaparent 80% de notre énergie !* » Et je comprends bien leur problème, mais je voudrais leur dire qu'en raisonnant ainsi ils engagent une terrible logique d'exclusion, ils nous préparent - souvent sans le savoir - de terribles fractures scolaires qui pourraient bien engendrer, à terme, de terribles fractures sociales. C'est pourquoi, je pense, il convient de lutter contre cette « séparation des pouvoirs » dans l'institution scolaire au terme de laquelle, bien souvent, les enseignants se contentent d'enseigner tandis que d'autres - les conseillers d'éducation, en particulier - se vouent à la réparation psychologique et sociale. Car, quelle que soit la bonne volonté des personnes - qui n'est pas ici en question - on ne peut empêcher les élèves de vivre cette division comme une fracture entre ceux qui, d'un côté, les excluent quand ils ne respectent pas la loi et ceux qui, d'un autre côté, les excusent ou, au moins, les « entendent ». Rien ne peut se construire sur cette fracture qui permette au jeune de prendre ses repères et de construire son autonomie ; au contraire, il va, en permanence, être tenté de « jouer sur les deux tableaux » et de profiter des failles et des contradictions inévitables du système pour développer des comportements « stratégiques » (s'il a intégré les règles du jeu) ou des comportements déviants (s'il les ignore).

Il nous reste très largement à inventer des pratiques pédagogiques qui associent, en permanence, les apprentissages cognitifs et les apprentissages sociaux, et qui permettent ainsi une équilibration progressive de l'énergie ainsi qu'une régulation affective minimale... J'ai tenté, il y a maintenant plusieurs années, de formaliser ce que j'ai appelé le « groupe d'apprentissage » et qui représente un effort pour que les apprentissages cognitifs s'appuient sur les interactions sociales et constituent, simultanément, un apprentissage de l'écoute, du respect de ce que l'autre a à me dire et de ce en quoi, par la différence qu'il représente et la contradiction qu'il m'apporte, il me fait progresser. De tels dispositifs requièrent, sans doute, une préparation importante puisque l'enseignant doit y faire respecter des règles de fonctionnement minimales qui garantissent que la tâche commune n'est possible que par la participation et l'apport de chacun ; ils supposent une préparation individuelle du travail, une distribution et une rotation des rôles, une vigilance permanente pour que le groupe ne privilégie pas systématiquement la production (au risque de marginaliser ceux qu'il perçoit comme incompetents) ou le bien-être collectif qui scelle son unité sur le plan fantasmatique... Tout cela est difficile, j'en conviens. Mais il y a là un travail essentiel si l'on ne veut pas que l'École continue à fabriquer de l'exclusion et, parfois même, de la délinquance.

L'enjeu est de taille : il s'agit de montrer que l'on peut apprendre avec l'autre et non pas toujours contre lui, non pas pour dominer mais pour se réaliser ensemble et substituer au seul plaisir individuel la satisfaction collective d'un progrès réalisé grâce à la participation de chacun... Il s'agit, plus profondément encore, d'apprendre à surseoir à sa propre violence pour prendre le temps d'entendre l'autre. C'est même là, la condition fondamentale pour que la violence entre élèves - cette violence verbale ou physique de l'intimidation qui interdit à qui veut prendre la parole de terminer sa phrase et le condamne à l'onomatopée ou à l'insulte - soit progressivement éradiquée. Et, peut-être, ne fais-je que définir là, la condition essentielle de l'exercice de la démocratie : ce sursis à la violence première qui seul permet d'espérer entrer dans le champ de l'interargumentation constructive.

Je crois même que ce devrait être là le grand projet, la grande ambition de notre École : substituer à la laïcité républicaine, dogmatique et conquérante, une laïcité démocratique où le sursis à la violence permette l'émergence de la parole et la construction d'une universalité qui ne soit pas un donné préalable à imposer au nom d'une quelconque supériorité intrinsèque mais un référent, un projet à construire ensemble dans une interaction où chacun ne cherche plus à s'imposer mais accepte de s'exposer.

Les acquisitions fondamentales

A.T. – Dans l'approche qui est la vôtre et qui prend en compte la très grande

complexité des facteurs concourant à la réussite ou à l'échec scolaire, comment abordez-vous le problème de la sélection, ici niée, là revendiquée ?

P.M. – Les débats autour de la sélection me paraissent faussés parce que l'on ne précise jamais vraiment de quoi l'on parle et à quel niveau l'on se situe. S'il s'agit de la scolarité obligatoire, la sélection ne peut être, d'aucune manière, le mode de fonctionnement dominant : la scolarité obligatoire représente ce temps pendant lequel le jeune est scolarisé pour s'approprier les « incontournables de la citoyenneté », les connaissances et les compétences grâce auxquelles il pourra comprendre ce qui se passe autour de lui et décider de ses choix ultérieurs. Sur ces objectifs-là, il est inacceptable d'exclure, de renoncer à l'éducation pour *tous*... Plus tard, au delà de la scolarité obligatoire, on peut justifier la spécialisation progressive de chacun dans un domaine professionnel (pour les jeunes qui vont engager une formation professionnelle) ou épistémologique (pour ceux qui vont progressivement se spécialiser dans un champ de connaissances jusqu'à l'université). Mais pas avant. En ce sens, si je ne suis pas hostile au slogan de 80 % d'élèves au niveau du baccalauréat, je crois qu'il faudrait le compléter par celui de 100 % d'élèves qui, à la fin de la scolarité obligatoire, maîtrisent les « **fondamentaux de notre culture** » et puissent se repérer dans notre univers.

A. T. – Mais, exactement, comment peut-on définir ces « fondamentaux » ?

P.M. – Précisément par l'association de savoirs instrumentaux requis pour gérer sa vie personnelle et professionnelle future avec les savoirs culturels permettant de se situer dans une histoire, de se penser dans le monde et de nourrir son imaginaire. Or, ce à quoi nous assistons aujourd'hui est préoccupant : au lieu de nouer, pour tous les élèves, ces deux dimensions, l'on tend à spécialiser les classes, les filières et les établissements dans l'une d'entre elles. Ainsi, pendant que certains élèves bénéficient d'une scolarité générale où la dignité d'une discipline est inversement proportionnelle à son utilité sociale, d'autres sont cantonnés dans des savoir-faire purement utilitaires censés les préparer directement à leur insertion sociale. Pendant que les uns étudient Mallarmé et le calcul différentiel, d'autres apprennent le français en remplissant des constats amiables et les mathématiques en lisant des fiches de paye ou des comptes bancaires. Un tel clivage est la négation de l'idée même de culture : ce qui est instrumental perd tout sens véritable en se réduisant à de l'utilitaire et ce qui est « culturel » ne s'incarne jamais dans la vie des personnes concrètes, restant dans une sorte d'universel abstrait, utilisable simplement pour réussir les évaluations scolaires.

A. T. – Comment harmoniser cette double exigence ?

P.M. – Je crois à la possibilité de l'alliance entre l'instrumental et le culturel, je suis même convaincu que c'est cela qui devrait caractériser précisément la « culture scolaire » : déterminer les savoir-faire requis pour gérer sa vie de manière autonome (et, effectivement, la gestion d'un compte bancaire, le droit du travail, l'hygiène et la formation sanitaire font partie, comme bien d'autres choses, de ces

savoirs instrumentaux de base) mais, pour que ces savoirs ne soient pas de simples « utilités », les inscrire dans l'histoire des hommes, en montrer les enjeux, les relier chaque fois aux interrogations fondamentales sur le sens de notre existence, le rapport à notre corps et aux grands récits fondateurs qui nous permettent de penser tout cela. Simultanément, et en interaction permanente, avoir le souci constant de permettre au jeune de se sentir interpellé personnellement par les apports « culturels » que l'on peut lui faire, lui permettre de s'y impliquer, de les faire siens en observant en quoi ils concernent effectivement son existence quotidienne et lui donnent sens.

A. T. : –Comment votre analyse s'accorde-t-elle avec la dénonciation légitime de la sous-valorisation du travail manuel ?

P.M. – Je suis indigné par la sous-culture que l'on dispense aujourd'hui aux élèves en difficulté sous prétexte de s'adapter à eux comme je suis indigné par l'association systématique de la technologie et de l'échec scolaire ; je crois qu'il y a là une manière, tout à la fois, de mépriser et de démobiliser des élèves déjà bien éloignés de la réussite scolaire. On a certainement cru bien faire en développant une « pédagogie du simple » pour lutter contre l'échec scolaire ; en réalité on a appauvri les savoirs, on les a réduits à de simples algorithmes sans intérêt véritable pour quiconque. Quand il y a échec scolaire c'est surtout, pour moi, qu'il y a « panne du sens » et c'est du sens qu'il faut construire, du sens qui mobilise et motive, du sens qui permette au jeune de « faire de la vie avec de la mort ».

Car c'est bien là l'alchimie étrange de toute réussite : réussir à l'école c'est être capable de s'incorporer les connaissances empilées dans les rayonnages de nos bibliothèques ou rangées sagement dans nos manuels scolaires, de s'incorporer ces connaissances « mortes » pour en faire du vivant, du vivant qui me fait vivre et vit par moi, du vivant qui me donne accès au sens et fait de mon développement une dynamique qui, tout à la fois, m'est propre et m'inscrit dans une collectivité vivante.

L'École pour tous

A. T. – Il reste cependant une question très importante : faut-il, en attendant que se renforce l'efficience générale de l'école, regrouper les jeunes en difficulté, dans des « classes spéciales ou adaptées », ou bien les intégrer dans des classes hétérogènes ?

Ma conviction est qu'il faut absolument inventer une véritable « école pour tous » où les élèves puissent être regroupés en dépit de leurs différences, dans des apprentissages et des activités où ils se reconnaissent semblables, radicalement semblables... et où, tout à la fois, ils puissent être reconnus dans leurs différences,

pris en compte avec leurs besoins particuliers, traités avec des méthodes plus adaptées dans des regroupements provisoires. Ma conviction - et qui correspond, je crois à celle de tous les chercheurs en matière éducative depuis des années - est qu'il faut faire, en même temps, dans les mêmes institutions, *droit à la ressemblance et droit à la différence*. En même temps et dans les mêmes institutions : cela est très important pour moi car rien n'est plus grave pour l'éducation que la séparation instituée entre le même et l'autre, séparation qui interdit la communication authentique, celle dans laquelle les individus se reconnaissent assez proches pour pouvoir se parler et assez différents pour avoir quelque chose à se dire.