

Pédagogie et innovation : l'école, ses finalités et ses acteurs

Philippe Meirieu

Une situation nouvelle

Les enseignants savent bien que ce n'est pas parce le mot « école » est écrit sur le fronton du bâtiment dans lequel ils entrent tous les matins que « de l'École » se crée spontanément à l'intérieur. Une fois dans la cour ou dans la classe, les élèves n'abandonnent pas miraculeusement leurs comportements sociaux :

En réalité, même si les manifestations de ce phénomène sont assez nouvelles, le phénomène en lui-même est beaucoup plus ancien. Ainsi, l'usage de la blouse, s'il avait pour objectif premier de gommer les différences sociales que l'habillement pouvait révéler, visait aussi l'institution symbolique d'un ordre scolaire : en revêtant la blouse, l'élève était censé se dégager de tout autre préoccupation. L'uniforme le faisait entrer dans un univers nouveau et marquait la rupture avec la famille, les amis, le quartier. Aube mystique imposée par l'institution, elle l'arrachait aux habitudes et aux affects dans lesquels il était englué pour le projeter dans le monde de la Raison scolaire. C'était plus qu'un symbole : un véritable moyen d'accompagner une mutation mentale indispensable pour que le maître puisse remplir ses fonctions.

Depuis longtemps obsolète dans la plupart des établissements scolaires français, la blouse est restée pourtant, jusqu'à une époque assez récente, présente dans les esprits : être élève était, sinon un métier, du moins un statut aux obligations relativement bien définies. Sans pouvoir toujours les expliciter, la plupart des parents apprenaient d'ailleurs à leurs enfants les comportements

requis par ce statut : Ainsi l'enfant arrivait-il à l'école, dans l'immense majorité des cas, en étant déjà « un élève ». Ou, au moins, quelqu'un prêt à le devenir. Les rôles étaient, en quelque sorte, écrits à l'avance. Chacun savait précisément ce qu'il avait à faire, ce qui était encouragé et ce qui n'était pas tolérable. La violence, pourtant, existait déjà : mais elle était contenue dans des formes scolairement et socialement acceptables : le bizutage, le chahut, le phénomène du souffre-douleur... D'une certaine manière, l'école organisait la violence dans des cadres qu'elle contrôlait : les bagarres rituelles à la récréation, la concurrence acharnée pour les résultats scolaires, le désordre toléré dans les disciplines « secondaires » ou « folkloriques », le professeur traditionnellement chahuté, voire humilié par ses élèves. Tout cela était identifié, connu de tous et faisait partie des « règles du jeu ».

Or, ce qui caractérise la situation actuelle, c'est que ces anciennes règles ont volé en éclats sans que de nouvelles aient été clairement définies ni mises en place. Les rôles, aujourd'hui, ne sont plus écrits à l'avance. Les élèves ont définitivement quitté la blouse qui les corsetait dans une institution stable. Ils arrivent en classe sans savoir ce que c'est qu'être élève, sans imaginer les exigences spécifiques de l'institution scolaire et, faute de modèle par rapport auquel se situer, reproduisent des comportements existants dans d'autres espaces sociaux.

Face à cela, les enseignants ont parfois le sentiment, comme les escargots, d'emporter leur maison avec eux. L'école n'est plus la maison commune dans laquelle on arrive pour « faire ce que l'on a à faire », c'est un espace indifférencié où il faut reconstruire, chaque jour, chaque heure, sa petite maison personnelle : imposer les règles qui permettront d'enseigner, ou, tout simplement, d'éviter que la situation ne devienne une partie de bras de fer. C'est, bien évidemment, terriblement fatigant et particulièrement décourageant... On comprend que, dans ces conditions, certains enseignants cultivent un peu de nostalgie et souhaitent, plus ou moins explicitement, une restauration de l'ordre ancien.

Mais il est inutile de rêver : nous ne reviendrons pas en arrière. Les choses ont beaucoup trop changé ; l'environnement médiatique, publicitaire, social a évolué de manière radicale. Le respect de l'autorité, sous toutes ses formes, ne peut plus être inculqué mécaniquement par des parents qui, eux-mêmes, se sont affranchis de bien des formes d'autorité... et ne souhaitent absolument pas y revenir ! D'ailleurs, même les enseignants qui stigmatisent la démission des parents ne toléreraient pas, dans leur propre famille, un retour à des formes d'autorité métaphysiques, déconnectées de toute compétence ou de toute légitimité politique. Nous l'avons déjà dit : la théocratie de jadis –

qu'elle soit « catholique » ou « républicaine » - ne fonctionne plus. Les règles ne tombent plus du ciel. Ni les règles morales, ni les règles sociales, ni les règles scolaires. Et les enfants arrivent effectivement à l'école sans être déjà des « élèves » et, *a fortiori*, de « bons élèves », bien sages, bien élevés et « prêts à l'emploi ».

Faut-il en déduire, pour autant, que l'École n'a plus rien à exiger des élèves et doit abandonner ses principes ? Faut-il en conclure que l'École doit, tout simplement, renoncer à son existence en tant qu'institution ? Bien évidemment non. Mais il faut, en revanche, réinstaurer les règles de l'École quand on se contentait, jadis, de les tenir pour acquises. L'enseignant doit incarner, faire exister, rendre reconnaissables et mobilisateurs les principes fondateurs du projet de l'École. Certains penseront que c'est là un travail bien ingrat... D'autres verront, au contraire, que c'est une immense chance : la chance de substituer à des *principes de fonctionnement implicites*, imposés par la pression sociale et écartant ceux qui ne participent pas de la complicité culturelle à l'égard du scolaire, des *principes de fonctionnement explicites*, offerts à l'intelligence de tous, constituant, à la fois, des repères pour les enseignants, les élèves et le corps social tout entier.

Incarner l'École aujourd'hui

L'intégration dans la *domus* est toujours, plus ou moins, une entreprise de « domestication ». Il y a des horaires à respecter, des habitudes à prendre, des codes à acquérir, une langue à parler, des obligations auxquelles il faut se soumettre. C'est une longue et difficile entreprise. Mais c'est la condition de la survie des enfants que l'on accueille. Et la condition, aussi, de la survie de la maison dans laquelle ils ont été accueillis.

Pourtant, dans nos sociétés occidentales, les familles, longtemps, ont laissé les choses se faire presque toutes seules, indifférentes au succès ou à l'échec de l'éducation de leurs enfants. Au Moyen Âge, ces derniers, après leur sevrage tardif, étaient livrés à eux-mêmes, quittaient l'univers familial pour vivre leur vie, en bandes, au contact de la réalité sociale, grappillant leur nourriture ici ou là, trouvant des moyens de fortune pour subsister, acquérant quelques habiletés, qu'on dirait aujourd'hui professionnelles, en imitant les adultes rencontrés au hasard de leurs pérégrinations. L'Église, inquiète du phénomène, tenta bien de convaincre les parents de l'importance de leurs responsabilités à l'égard de leur progéniture. Mais sans grand succès. Alors, elle s'efforça de canaliser le mouvement et d'imposer son catéchisme aux enfants abandonnés en spéculant sur les dangers de l'errance et la peur du loup. Elle y parvint le plus souvent. Jusqu'à ce que, de ses rangs même, émerge un jeune

berger qui fit miroiter, devant les yeux des gamins abandonnés, la promesse d'un paradis terrestre où ils pourraient vivre, enfin, dans la paix et l'opulence. Étienne prêcha ainsi, en 1212, la « Croisade des enfants ». Ce fut un immense succès. Ils furent plus de cinquante mille à suivre l'illuminé à travers toute l'Europe, mais la caravane, fut décimée par le froid et les épidémies. Ils n'arrivèrent qu'une poignée au port de Gênes où ils furent vendus comme esclaves.

Progressivement, à partir du XVe siècle les parents s'intéresser de plus près à leur progéniture. Les épitaphes sur les tombes en témoignent. Des odes à la famille et l'exaltation littéraire du sentiment de maternité et de paternité commencent à apparaître un peu partout. L'enfant devient objet d'intérêt. Et, du coup, la transmission de ce qui lui est nécessaire pour survivre, s'intégrer et réussir dans le monde devient un véritable enjeu. La « domestication » ne peut plus être abandonnée à l'aléatoire des histoires et des rencontres individuelles. Il est probable que l'École, dans ses premiers balbutiements, c'est d'abord et simplement cela : une manière de marquer qu'on aime ses enfants et qu'on veut les élever dans les meilleures conditions possibles. Un moyen de les mettre en quarantaine pour les faire échapper aux joueurs de flûte de toutes sortes. Une tentative pour contrôler la « domestication » nécessaire, tant sur le plan de sa qualité que de sa fiabilité : L'École apparaît, en fait, quand les adultes prennent conscience de leur impérieux devoir à l'égard des générations qui arrivent. Elle est l'expression institutionnelle de ce devoir : nous ne pouvons pas abandonner nos enfants au monde. Car ce serait, tout à la fois, abandonner nos enfants et abandonner le monde. L'École exprime ainsi la volonté de la génération de ceux qui sont déjà dans le monde de ménager l'avenir. De ménager un avenir : un avenir à nos enfants et un avenir au monde. Un avenir à nos enfants en préservant l'intégrité du monde. Un avenir au monde en soutenant nos enfants pour qu'ils puissent prolonger le monde.

En ce sens, l'École est d'abord l'institution qui fait de l'avenir son principe. Et qui, pour préparer l'avenir, se donne pour mission de transmettre le passé. Elle est habitée par le souci d'incarner le passé dans le présent pour faire exister l'avenir. Et par la volonté de se projeter dans l'avenir pour donner sens au passé. Elle est une création des hommes pour donner corps à la continuité du monde.

Et, assurer la continuité du monde. La continuité du monde, c'est la continuité de l'humanité dans le monde. Or, on ne permet pas cette continuité en juxtaposant simplement le souci de chacun d'assurer le bien-être de sa propre progéniture. Le monde ne peut être vendu par appartement : il est un tout, solidaire. Il est « le monde commun » dans lequel, sur lequel et à partir

duquel chacun peut construire son histoire individuelle. Il est une plate-forme essentielle où s'articulent les destins singuliers. Une plate-forme sans laquelle aucune des descendances familiales, des existences personnelles ne pourrait émerger, subsister, s'engager au-delà de la survie immédiate. C'est pourquoi l'École devra se dégager progressivement de toutes les formes de préceptorat et inventer une institution qui fasse échapper la continuité du monde aux velléités individuelles. L'École devra rompre avec la filiation familiale, dont elle est pourtant issue mais qui abolirait son propre projet dès lors qu'elle l'enfermerait dans le traitement individuel de l'éducation. L'École aura, dès lors, partie liée avec « le monde commun », avec la transmission de ce monde commun dont elle assume aujourd'hui la responsabilité principale.

Retrouver le sens de la transmission

Après tout, dira-t-on, pourquoi l'École a-t-elle la prétention d'occuper, dans les processus de transmission, une place privilégiée ? Depuis toujours, une multitude de choses se transmettent naturellement, de génération en génération, de manière plus ou moins formalisée : habitudes, savoir-faire et savoirs passent ainsi des aînés aux plus jeunes grâce à des processus qui vont de l'imprégnation à l'inculcation en passant par l'imitation. D'autant plus que, pour qui veut aller plus loin, les bibliothèques et les musées sont là : tout y est accessible et ce qui est proposé dépasse largement les capacités d'assimilation d'un individu. Aujourd'hui, enfin, les médias et Internet mettent à la disposition de tous la multitude des connaissances humaines. Il suffit de cliquer et la réponse est là !

Encore, toutefois, faut-il poser la bonne question. Encore faut-il savoir poser des questions. Encore faut-il vouloir poser des questions ! Renvoyer la transmission à la demande spontanée de savoirs, c'est se résigner à une inégalité irréductible : l'inégalité de la demande. L'inégalité de la curiosité intellectuelle qui est, elle même, inégalement répartie dans le champ social. Non qu'il existe des individus naturellement plus curieux que d'autres, mais parce que la curiosité n'est pas une création *ex nihilo* : elle n'apparaît pas dans le vide, mais s'engrène à des connaissances préalables dont on perçoit l'insuffisance ou l'incomplétude. La curiosité émerge quand un sujet se mobilise à partir d'un donné qui lui apparaît insuffisant, vers un avenir qui lui apparaît prometteur. Démarche qu'il convient d'accompagner.

Il y a beaucoup de naïveté à croire que, parce que quelqu'un veut savoir, il veut aussi apprendre. Ce que nous voulons, le plus souvent, c'est simplement

savoir... et, au regard de ce désir-là, l'apprentissage est plutôt un obstacle. Ainsi, il fut un temps - pas si lointain - où, pour faire une photographie nette, il fallait calculer le rapport entre la profondeur de champ et le diaphragme. En d'autres termes, pour accéder au savoir photographique, il fallait apprendre les lois de l'optique. Ce n'est évidemment, plus le cas aujourd'hui : il suffit d'acheter un appareil jetable automatique... et l'on peut obtenir un résultat satisfaisant en faisant l'économie de tout apprentissage technique. En réalité, ce processus n'est pas exceptionnel : ce que l'on nomme le progrès n'est rien d'autre que la possibilité de « savoir sans apprendre » : savoir conduire une voiture en ignorant la mécanique, savoir utiliser un ordinateur sans connaître les règles de la programmation, savoir rédiger correctement un texte sans maîtriser l'orthographe et la grammaire grâce au correcteur intégré dans le logiciel. Certes, l'adulte sait très bien qu'il ne pourra pas complètement éviter certains apprentissages... mais il espère bien les réduire au minimum. Car il est convaincu légitimement que ceux-ci lui feront dépenser de l'énergie, perdre du temps, gâcher du matériel.

L'École est une institution où les apprentissages sont obligatoires, où les choses sont organisées pour qu'on ne puisse pas « s'en sortir » sans apprendre. Où il ne doit pas être possible de réussir sans comprendre. À cet égard, l'obligation d'apprendre fonde l'École...

Mais il ne suffit pas, pourtant, de faire des apprentissages des passages obligés : il faut encore que les sujets qui y sont confrontés puissent les franchir. Or, dans la vie quotidienne, justement, rien ne garantit cette possibilité. Car, dans la vie quotidienne, les obstacles ne se présentent pas nécessairement par ordre de complexité croissante : Rien de plus normal... et rien de plus contraire à une transmission rigoureuse.

C'est pourquoi l'École s'est constituée comme un lieu de transmission où les apprentissages sont programmés. Voilà, en effet, après l'obligation d'apprendre, la deuxième caractéristique de l'institution scolaire : il y existe des programmes qui décrivent les progressions nécessaires et garantissent l'accessibilité de tous aux savoirs proposés. Ainsi, dans une première approche, la programmation scolaire a-t-elle été interprétée comme la mise en place d'un système où les connaissances sont présentées par ordre de complexité croissante, Mais les pédagogues, pourtant très sensibles au caractère démocratisant d'une telle conception largement appuyée sur les principes de Descartes et de Condorcet, ont assez vite découvert que la progressivité stricte, qui part de l'élément le plus simple pour s'élever, progressivement, par degrés successifs, vers les connaissances les plus élaborées, n'est pas toujours le meilleur moyen d'accéder à tous les savoirs. Il faut parfois se trouver confronté

à des problèmes complexes mobilisateurs pour revenir ensuite, rétroactivement, vers l'élémentaire : organiser un voyage pour apprendre à utiliser une carte, Pour autant, bien sûr, que la première condition de l'institution scolaire soit respectée : que le sujet soit contraint d'apprendre et ne puisse faire résoudre ses problèmes par un autre ou se procurer des réponses toutes faites ! Ainsi, dans une approche pédagogique inspirée de « l'École nouvelle » et des « méthodes actives », nées ensemble au début du XXe siècle, est-il possible de programmer des apprentissages dans l'École à partir d'une analyse de ce qui est, tout à la fois, mobilisateur et accessible pour un sujet donné. Ou, en des termes inspirés de la psychologie de Vygotsky, à partir de ce qui se situe dans la « zone proximale de développement d'un sujet ». Une telle méthode n'abandonne nullement le principe, essentiel à l'institution scolaire, de la progressivité programmatique, mais l'inscrit dans la dynamique de l'apprentissage des sujets.

Évidemment, il n'est pas possible, pour une institution scolaire, de prétendre enseigner toutes les langues, toutes les cultures et tous les savoirs du monde. Mais elle ne peut pas, non plus, se contenter de traiter des coutumes locales, de la géographie locale, de la littérature locale, des savoir-faire scientifiques utilisés localement. Entre une école réduite au cercle des préoccupations familiales, villageoises ou tribales et une école embrassant le monde entier, l'École se donne comme objectif *la transmission exhaustive de l'ensemble des savoirs considérés comme constitutifs du lien social à un moment donné de l'histoire d'une nation.*

Cela nécessite, on le voit, un travail d'élaboration des programmes scolaires qui relève de la responsabilité politique : qu'est-ce qu'il est nécessaire que l'ensemble des citoyens connaisse pour vivre ensemble ? Et comment équilibrer les savoirs qui unissent – les forces centripètes – avec ceux qui ouvrent sur l'extérieur – les forces centrifuges ? Comment développer ce qui renforce un nécessaire sentiment d'appartenance avec ce qui favorise une ouverture tout aussi nécessaire, préfigurant des solidarités plus larges ? Exhaustivité : voilà, enfin, après l'obligation d'apprendre et la progressivité des apprentissages, la troisième caractéristique de l'institution scolaire.. À l'École, il doit rencontrer, de manière exhaustive et avant toute spécialisation professionnelle, l'ensemble des savoirs que l'on aura jugés nécessaires à l'accès au statut de citoyen adulte. Cette exhaustivité, dont on trouve le principe chez Comenius dès le XVIIe siècle dans *La grande didactique*, et dont les encyclopédistes feront la base de leur gigantesque travail, est au cœur du fonctionnement de l'École : les manuels scolaires ne sont, à cet égard, que des segments particuliers d'une encyclopédie scolaire virtuelle constituée par

l'ensemble des savoirs que l'École se donne pour mission de transmettre à la génération qui vient.

Lutter contre toutes les formes d'exclusion

Dès lors qu'une société se donne comme projet de transmettre aux générations qui arrivent l'ensemble des savoirs qu'elle a définis comme les fondamentaux de la citoyenneté, elle se trouve immédiatement confrontée aux difficultés de son entreprise. Rien n'est moins simple, en effet, comme entreprise. Et, à dire vrai, tout invite même à y renoncer. Le scepticisme général à l'égard d'un projet qui paraît complètement utopique : est-il bien nécessaire que tous les enfants soient ainsi instruits des choses du monde et de la vie ? L'inquiétude des décideurs qui mesurent très vite l'importance des investissements de tous ordres qu'il leur faudra consentir pour y parvenir... et sans être certains d'y parvenir ! La crainte des privilégiés qui se demandent si cette démocratisation ne va pas menacer les prérogatives de sa progéniture. L'opinion – très largement partagée – selon laquelle il existerait de grandes différences entre les individus au point que tous ne seraient pas également aptes à accéder à ce tronc commun de savoirs essentiels. Les obstacles multiples rencontrés par les éducateurs et les enseignants : certains enfants, de toute évidence, ne veulent pas apprendre, ils n'en ressentent ni le besoin ni le désir ; d'autres ont été abîmés par la vie, et les dégâts sont tels qu'on ne peut plus espérer qu'ils acquièrent des connaissances complexes ; d'autres, enfin, semblent motivés par d'autres apprentissages, plus concrets par exemple, et l'on ne voit pas pourquoi il faudrait les contraindre à l'étude de notions abstraites littéraires, économiques ou scientifiques.

Ainsi le projet de l'École semble-t-il, d'emblée, un projet irréaliste et la lutte contre « l'échec scolaire » un combat perdu d'avance...

Mais, paradoxalement, ces reculades sont toujours saisies au bond par des individus plus ou moins excentriques et marginaux qu'on nomme « les pédagogues ». Eux, en piégeant les « réalistes » à leur propre discours, ne cessent de poser la question des raisons « objectives » sensées justifier les abandons éducatifs : de quel droit dites-vous que tel ou tel enfant ne peut réussir ? Le vrai réalisme, dès lors qu'il s'attache à identifier les formes plus ou moins spectaculaires de résilience, conduit à ne jamais désespérer de quiconque, à ne jamais exclure personne de l'éducation, à quelque niveau que ce soit. « De quel droit ? »... Et, en un paradoxe constitutif de l'histoire de l'éducation, c'est ce pédagogue qui apparaît finalement comme le plus réaliste. Réaliste parce qu'il dénonce le caractère arbitraire des limites qu'on lui impose. Et que ses adversaires sont toujours contraints, eux, d'avouer que ces limites

sont, au mieux, des hypothèses révisables, au pire des paravents idéologiques pour cacher le conservatisme et préserver la reproduction sociale.

Ainsi, dès le XIIIe siècle, Rousseau formule-t-il un principe essentiel, constitutif de la démarche éducative elle-même : la perfectibilité de l'homme. Et Helvétius, plus radical encore, affirme : « L'éducation peut tout... même faire danser les ours ! ». Même faire parler ceux que l'on croit muets ou condamnés au silence. Même faire penser ceux qu'on dit assignés à des tâches mécaniques. Même faire accéder à la création artistique ceux qu'on qualifie de débiles. Peu de temps après, le docteur Itard s'efforce de montrer qu'il en est bien ainsi en s'attachant, pendant de longs mois, à Victor de l'Aveyron que les spécialistes de l'époque qualifiaient d' « arriéré définitif ». Certes, il ne parviendra pas à le faire accéder au langage... mais il lui permettra de participer à une vie sociale, d'exprimer des sentiments, de construire des savoir-faire grâce auxquels il bénéficiera de la reconnaissance d'autrui. Au passage, Itard invente la plupart des outils que Maria Montessori introduira dans l'école maternelle. Il fabrique aussi la première « boîte aux lettres » qui fera la fortune d'un fabricant de jouets éducatifs : une petite urne de bois percée de trous aux formes géométriques – un carré, une étoile, un cercle, un triangle – dans lesquels il faut introduire les objets correspondants. À quelques encablures de l'Institut des jeunes sourds à Paris où travaillait Itard, à Stans en Suisse, un autre illuminé sévit à la même époque. Pestalozzi est un disciple de Rousseau, un admirateur de la Révolution française, un éducateur qui a déjà tenté, dans sa ferme du Neuuhof, de récupérer les irrécupérables. Et le voilà, en 1792, qui se lance dans une aventure invraisemblable : aller ouvrir une école dans une ville dévastée précisément par les armées du Directoire, apprivoiser des enfants affamés, orphelins, persécutés par ses propres amis, leur apprendre les principes de l'hygiène, mais aussi à lire, écrire et compter, leur faire découvrir l'œuvre des encyclopédistes, leur enseigner comment vivre ensemble. Dans cette première Zone d'éducation prioritaire se fomentent la modernité pédagogique, un complot qui n'en finit pas d'éroder notre mauvaise conscience : car enseigner à des enfants qui veulent bien apprendre, à ceux qui ont trouvé leur panoplie d'élèves au pied de leur berceau, n'a rien de très glorieux. Des fonctionnaires appointés, des exécutants dociles y suffisent largement. Enseigner, en revanche, à ceux qui sont réfractaires à tout enseignement, qui détestent ce que vous représentez, est une toute autre affaire : une affaire d'éducation prioritaire effectivement. Prioritaire pour ceux qui font le pari de l'éducabilité de tous.

Éducabilité : voilà le mot lâché. Le grand enjeu. Le pari fondateur : « Tout enfant, tout homme est éducatible »... et l'histoire de la pédagogie comme celle des institutions scolaires n'est rien d'autre que la mise en œuvre toujours plus

audacieuse de ce pari : le choix de l'éducation contre celui de l'exclusion. La transgression permanente de tous les fatalismes. Un pari fondateur du métier lui-même. Un pari heuristique : sans lui, aucune recherche pédagogique ou didactique. Un pari éthique. Un pari prudent : rien ne permet jamais d'affirmer qu'on a tout essayé et qu'il n'y a plus rien à tenter.

Ainsi le projet de transmission, qui est au cœur de l'École, comporte-t-il en lui-même, dans sa dynamique propre, un caractère universel : dès lors qu'on croit à la transmission, on ne peut accepter de limite à celle-ci... La transmission est contagieuse ou elle n'est pas. En choisissant de se limiter elle s'autodétruit.

Reconstruire l'École comme espace public

Ouvrir l'École à tous n'est pas un choix parmi d'autres : c'est la vocation même de cette institution, une exigence consubstantielle de son existence, en complète cohérence avec son principe fondateur. Une école qui exclut n'est pas une École : L'École, elle, est une institution ouverte à tous les enfants, une institution qui porte le souci de n'en écarter aucun, de faire partager les savoirs qu'elle doit enseigner à tous. Sans aucune réserve.

C'est pourquoi – parce qu'elle appartient à tous – l'École n'appartient à personne. Nul ne peut donc en faire sa chasse gardée, nul ne peut s'approprier son territoire, nul ne peut y imposer sa loi, ses règles de comportement, les convictions ou les habitudes de sa communauté.

Entendons-nous bien : aucun homme ne peut vivre s'il n'appartient pas à une communauté dans laquelle il trouve le terreau nécessaire à son développement : La communauté est légitime, mais elle ne fait pas société : dans la communauté, les individus sont réunis par des forces centripètes et la communauté ne tient que par l'adhésion de chacun au dénominateur commun de tous. En revanche, je ne peux décider, en un instant, de déroger aux règles de la société à laquelle j'appartiens : je ne peux choisir – sauf à quitter mon pays pour un autre ou à me réfugier sur une île déserte – de désobéir à la loi commune. La loi commune est ce qui « fait société », permet à des communautés de vivre ensemble dans le même temps et le même espace sans se précipiter les unes sur les autres, chercher, chacune, à imposer son hégémonie aux autres.

Certes, on dira que toute société requiert un acte d'adhésion à des valeurs transcendantes aux individus et aux groupes qui le composent. Mais, dans une société démocratique, ces valeurs sont justement les « valeurs communes », identifiées par l'ensemble des citoyens comme fédératrices.

Celles auxquelles les citoyens adhèrent parce qu'ils ont participé à leur définition. Et ce sont ces valeurs communes qui sous-tendent l'espace public : Ou, pour dire les choses positivement : nul ne doit se sentir exclu, atteint dans son intégrité ou méprisé dans son identité au sein d'un espace public. L'espace public, à cet égard, n'est pas la négation des histoires et des adhésions individuelles ; c'est le lieu possible d'une coexistence de celles-ci et de la poursuite d'un projet commun. Or, la société n'existe pas spontanément : elle est à construire. Aucun espace ne s'impose comme public simplement parce qu'il est mis à disposition du public : il doit être construit comme « espace public ». Parce que chacun doit pouvoir y être accueilli pour apprendre, l'École, elle, doit être impérativement construite comme un espace public. Elle ne peut se réduire à la coexistence plus ou moins pacifique de clans ; elle ne peut, non plus, être le lieu d'élection d'un clan parmi d'autres, fût-il le clan des « enfants sages » ou des « bien pensants ». Celles et ceux qui s'insurgent aujourd'hui contre les « incivilités » à l'École le font parfois en cultivant la nostalgie du « charme discret de la bourgeoisie » plutôt qu'en appelant de leurs vœux un véritable ordre scolaire démocratique, c'est-à-dire un espace public qui puisse véritablement accueillir tous les enfants. Espace public, l'École ne peut se contenter de laisser les uns ou les autres y faire la loi. Elle a à construire des règles de fonctionnement spécifiques. Et cette démarche même est constitutive de son identité. C'est cette démarche qui permet la formation du citoyen dans un État démocratique.

Promouvoir le respect de la diversité

Qui se ressemble s'assemble. Cela va de soi et paraît constituer la règle de base des regroupements humains : clans, tribus, associations, fédérations, sociétés, ligues, nations et coalitions de toutes sortes. Partout les individus s'agrègent, se réunissent, s'enrôlent sous la bannière de l'identité. Ou, plus exactement, ils mettent en jeu leur identité sur le mode de l'identique : « Nous sommes ensemble parce que nous nous ressemblons. Pas complètement, certes : la chose est d'ailleurs impossible et tournerait vite à l'endogamie mortifère. Mais assez, le plus possible en tout cas pour que le groupe dure et que les différences n'engendrent pas des divergences. Assez pour que l'efficacité du collectif ne soit pas compromise par ses dissensions internes. Pour que, comme l'expliquent les psychologues, le "groupe de base" - constitué par le réseau des relations affectives – ne fasse pas exploser le "groupe de tâche". Assez pour que nous puissions produire ensemble des règles, un travail, une œuvre. Et nous avons besoin, pour cela, d'avoir quelque chose en commun. Quelque chose qui nous spécifie. Quelque chose qui nous distingue

des autres groupes... » Car, même s'il n'accepte pas d'être réduit à son identité groupale, l'homme ne pense, le plus souvent, son intégration dans un groupe que sous le registre de la communauté.

Certes, il existe bien des conglomérats aléatoires et provisoires, comme l'ensemble des personnes qui attendent l'autobus et que Sartre qualifie de « série », afin de réserver le terme de groupe à ce qui lui apparaît comme une configuration plus dynamique. Mais, outre que les « séries » ont quand même toujours quelque chose qui fait leur unité – ne serait-ce qu'attendre l'autobus –, elles sont vécues, en fait, comme des concessions purement fonctionnelles à ce qui reste la règle d'or : se regrouper parce qu'on se ressemble, qu'on partage la même histoire et poursuit le même projet.

A-t-on suffisamment observé, à cet égard, que les regroupements scolaires sont, avec les jurys d'assise, les seuls regroupements humains qui font de l'aléatoire vertu ? La classe unique de l'école de Jules Ferry représentait un creuset où se retrouvaient des individus qu'on savait – et voulait – radicalement différents les uns des autres, tant sur le plan social qu'idéologique. Un établissement public aujourd'hui n'impose, en principe, aucune autre « communauté » à ses élèves que d'habiter le secteur scolaire correspondant. Dans un collège qui respecte les consignes officielles, les classes de sixième sont constituées avec le seul souci d'un équilibre formel entre elles. Parce qu'à l'École, il n'est pas nécessaire de se ressembler et, *a fortiori*, de s'aimer pour travailler et réussir ensemble.

C'est bien là une autre manière de dire ce qui spécifie l'École : la classe n'est pas une communauté. Sa fonction est de rassembler, autour d'objets culturels communs, des personnes qui doivent pouvoir exister ailleurs et autrement. Et ce sont ces différences mêmes qui donnent aux objets culturels tout leur poids d'universalité. Plus nous différons et plus ce que nous apprenons ensemble, ce dans quoi nous nous investissons, ce en quoi nous nous reconnaissons, nous rassemble sous le signe de l'universel. Si nous sommes, au contraire, un groupe « homogène », uni par une complicité sociale ou une connivence culturelle, les objets dont nous nous emparons seront toujours suspects d'être notre propriété exclusive. Or, si, sur le plan du principe, beaucoup sont prêts à admettre la vertu de l'hétérogénéité, les mêmes considèrent souvent que, dans le concret, « il faut quand même être réaliste » et ne pas se donner des objectifs inaccessibles : « On ne sait pas gérer des classes hétérogènes ! La pédagogie différenciée est une douce plaisanterie qui n'a jamais franchi le cercle particulièrement limité de groupes de formation confidentiels. On a beau dire mais c'est quand même plus pratique et efficace d'avoir des élèves de même niveau... » Pourtant, à y regarder de près,

l'hétérogénéité des niveaux n'a jamais vraiment posé problème aux enseignants : elle existait dans la classe unique rurale ; elle existe partout aujourd'hui, même dans les situations les plus sélectives. En réalité, ce qui pose vraiment problème, ce qui fait question et cristallise les oppositions, ce n'est pas l'hétérogénéité des niveaux - qu'on peut décider de négliger ou s'efforcer de traiter au mieux -, mais bien *l'hétérogénéité des comportements* qui dynamitent le cadre scolaire. Dans la classe unique rurale de jadis, dans la classe prestigieuse de lycée, l'hétérogénéité des niveaux existe, mais elle est contenue par l'homogénéité des comportements et l'unité de l'adhésion aux normes scolaires. Et cette homogénéité-là renvoie, évidemment, à un consensus idéologique qui transcende d'éventuelles différences sociales.

Il n'en est plus ainsi aujourd'hui. Et il n'est pas seulement inutile mais dangereux de le regretter. Car le désir d'homogénéité ruine l'École elle-même. Quand elle est idéologique, l'homogénéité fait de l'école un lieu d'enfermement, voire d'embrigadement : l'élève ne peut y rencontrer une autre pensée que la sienne, il y est assujéti à l'idéologie dominante. Quand elle est sociologique, l'homogénéité fait de l'école un ghetto : l'élève s'y vit comme assigné à résidence, il voit ses perspectives limitées par la fatalité de la reproduction sociale. Quand elle est psychologique, l'homogénéité fait de l'école un cocon douillet : l'élève y est calfeutré, à l'abri de toute découverte qui pourrait lui ouvrir d'autres horizons. Quand elle est intellectuelle, enfin, l'homogénéité fait de l'école un lieu pauvre, sans interactions possibles, sans la possibilité de mettre ses connaissances à l'épreuve d'autres élèves, plus faibles ou plus forts, qui pensent autrement et appréhendent les choses d'une autre manière. Dans tous les cas, en réalité, l'homogénéité renvoie au mythe identitaire qui est le contraire même de l'institution scolaire, le contraire d'une École qui s'institue : « On n'apprend bien que si l'on est pareils. On n'apprend bien que si l'on se ressemble. » Ce qui, poussé à bout, obéit bien à la même logique que les idéologies les plus nauséabondes : « Boutons dehors l'étrange et les étrangers... »

Le communautarisme, sous toutes ses formes, tue l'École et anéantit la possibilité même de construire une collectivité laïque. Une collectivité qui permet à chaque sujet d'échapper à l'emprise des groupes qui veulent s'emparer de son esprit, s'aliéner son esprit critique et sa liberté.

L'École et ses principes structurants

Dès lors que l'hétérogénéité est reconnue comme valeur fondatrice de l'École, se pose une difficile question : comment faire « tenir ensemble », dans

une même institution, des personnes qu'aucune affinité ne réunit, qu'aucune conviction commune *a priori* ne rassemble ? Comment faire « tenir ensemble » des personnes qui risquent, en raison, précisément, du caractère à la fois *aléatoire* et *contraint* de leur regroupement, de se précipiter les unes contre les autres dans un terrible chaos... ou bien, à l'inverse, de sombrer dans la léthargie, l'indifférence, le désintérêt et le désinvestissement ? C'est bien là la difficulté très concrète – bien plus que l'hétérogénéité des niveaux scolaires – à laquelle se heurtent les enseignants : comment « fabriquer de l'École » et éviter que la classe ne devienne le simple réceptacle de violences sociales ou ne bascule dans les conventions tout aussi sociales du « s'ennuyer poliment ensemble » en attendant la sonnerie ?

Nous devons donc identifier et instituer ce qui « fait tenir » une classe. Certes, nous disposons, déjà, de principes stabilisés : la classe est un espace dévolu à la transmission à tous les élèves, de manière obligatoire, progressive et exhaustive, des connaissances que l'État considère comme les fondamentaux de la citoyenneté.

Or, puisque c'est la connaissance qui est, ici, l'objet commun, il ne peut s'agir que de *l'interaction cognitive*. Évitions tout malentendu : l'École ne peut suspendre l'affectivité par décret et chacun, dans la classe, garde légitimement son quant-à-soi. Mais ce sur quoi il « entre en matière » avec les autres, c'est le savoir. L'École ne peut contraindre quiconque à abandonner ses convictions, ses affinités, ses sympathies, ses antipathies ; elle ne peut obliger personne à aimer son voisin. Mais elle doit le mettre en mesure de travailler avec lui. Or, on ne peut, à l'École, « se mettre en jeu », sur un objet culturel, « entrer en matière », qu'en se soumettant, dans un premier temps, à l'objet culturel lui-même, à ses règles, à ce qu'impose son existence même. Ainsi, par exemple, lire, c'est s'efforcer d'entendre ce qu'un texte dit exactement, ne pas se précipiter dans une interprétation prématurée, ne pas s'émanciper du texte avant de l'avoir entendu. C'est là une affaire de probité minimale. Et aussi une condition fondatrice de toute communication : ne pas abolir le discours ou l'objet avec lesquels « on entre en matière » par une interprétation dévorante. À cet égard, l'expérimentation scientifique n'est pas, dans son principe, différente de la lecture : il faut aussi s'y soumettre à l'objectivité – utilisons ce néologisme pour éviter les pièges du mot « objectivité » - de la matière physique ou vivante. Quand des élèves d'école primaire se retrouvent avec une pile, des fils et des ampoules, celui qui a raison n'est ni celui qui crie le plus fort, ni celui qui séduit le plus efficacement ses camarades... c'est celui qui effectue les branchements de telle manière que les ampoules s'allument. L'objet arbitre entre les opinions, les intuitions, les sentiments des uns et des autres. Et l'École est précisément une institution où c'est la vérité qui fait la loi

et pas les rapports de force. Non point une vérité dogmatique qui s'impose par la seule parole du maître, mais une exigence de vérité porteuse, tout à la fois, de confiance et de critique. Une exigence partagée de telle manière que chacun – maître et élèves – contribue à en faciliter l'accès.

Telle est bien la mission du professeur : il n'incarne pas la vérité, mais l'exigence de vérité. Il n'est pas la vérité, il y conduit ou, plus exactement permet que ses élèves y parviennent. Il s'expose, en effet, à ce que sa parole soit perçue alors comme une opinion parmi d'autres : Et c'est bien parce que l'enseignant est « médiateur » que son propre rapport au savoir est si déterminant. Qu'il entretienne avec les connaissances qu'il enseigne un rapport dogmatique, « désintéressé ».

L'École n'est pas le seul endroit au monde où l'on recherche la vérité. Les chimistes et les journalistes, les juges et les médecins, les menuisiers et les ingénieurs cherchent aussi à s'éloigner le plus possible de l'erreur et de l'approximation. Mais l'École reste néanmoins un lieu spécifique : le lieu où la transmission de connaissances est, consubstantiellement et conjointement, transmission de l'exigence de justesse, de précision et de vérité. Cette exigence ne se rajoute pas aux connaissances ; elle est le mode même sur lequel chacun peut « entrer en matière » avec ces connaissances et avec les autres. C'est elle qui doit supporter et peut légitimer la parole du maître comme celle de l'élève quand l'un ou l'autre interviennent devant le groupe. C'est elle qui fait « tenir ensemble » une classe.

Réussir et comprendre

L'enseignant, bien sûr, est loin d'être le seul professionnel à mettre l'exigence de justesse, de précision et de vérité au cœur de sa pratique : tous un point commun : ils sont jugés sur le « résultat » de leur action. Un résultat visible qui, d'une manière ou d'une autre, circule dans le « système de production ». L'usine, l'atelier, le bureau d'études « produisent » des biens matériels ou culturels qui justifient *in fine* leur existence.

L'École, elle, ne « produit » rien. Elle forme. Elle permet à des individus d'acquérir des connaissances, des compétences et des capacités, le goût de savoir, le sens de l'analyse et l'esprit critique. Toutes choses qui, précisément, ne sont pas mises en circulation, à la sortie de la classe, dans le système de production. Toutes choses qui relèvent, en réalité, d'habiletés mentales invisibles : invisibles parce que l'observation directe ne permet d'en constater l'existence à coup sûr ; invisibles parce qu'elles peuvent ne se révéler que longtemps après, et de manière totalement imprévisible.

Ainsi, dans l'École, contrairement à ce qui se passe dans le circuit économique, le « produit » n'est qu'un prétexte. Ce qui compte, à l'École, ce n'est pas ce qui se voit mais ce dont témoigne ce qui se voit. Ce qui compte, ce n'est pas *la tâche*, c'est *l'objectif*.

On a du mal à s'y faire, tant ce renversement, spécifique à l'École, bouleverse toutes les représentations de la vie courante : un artiste, un contremaître, un agriculteur ou un imprimeur doivent investir toute leur énergie dans « la tâche ». C'est sur elle qu'ils seront jugés. Un élève ne peut être jugé à ses productions... Ou, alors, on ne comprendrait pas pourquoi ses enseignants lui interdiraient de « copier ». Dans le circuit productif, quelqu'un qui rencontre une difficulté doit avoir la sagesse de s'adresser à plus compétent que lui. Dans l'institution scolaire, la chose est interdite. Ou tolérée à condition, et à condition seulement, que la personne plus compétente aide celle qui est en difficulté à trouver elle-même la solution ou, au moins, à progresser dans sa compréhension des phénomènes. Dans le circuit productif, même si les individus continuent, tout au long de leur carrière, à se perfectionner, leurs compétences préexistent plus ou moins à leur action. À l'École, c'est l'action d'apprendre qui permet d'acquérir les compétences.

Et, dès lors que l'objectif est constitué par des compétences, les performances réalisées par les élèves ne peuvent être considérées que comme des *indicateurs* inévitablement approximatifs. On sait que les linguistes soulignent qu'une « compétence linguistique » ne garantit jamais la « performance linguistique »... et vice-versa : un sujet peut savoir parler et ne pas réussir à le faire dans des conditions déterminées ; à l'inverse, un sujet peut produire une performance par hasard et sans être capable de la reproduire.

Ainsi comprend-on le statut paradoxal de tout exercice et de toute évaluation scolaires : ils exigent la réalisation d'une performance pour pouvoir en inférer l'existence d'une compétence. Ils focalisent l'attention de celui qui doit apprendre sur une tâche, alors que ce qui est visé c'est une habileté mentale stabilisée que ce dernier ne peut pas, précisément, se représenter avant de l'avoir acquise. Ils donnent à faire ce qui, en réalité, n'a pas vraiment d'importance... sans pouvoir nommer ce qui est vraiment important.

Le rôle du maître est donc ici essentiel : il doit, en quelque sorte, empêcher que l'élève puisse « réussir » sans « comprendre ». Cela est affaire de dispositif. Mais tout dispositif est stérile si le maître n'accompagne pas l'élève dans un changement essentiel de posture : accepter de placer sa satisfaction narcissique dans le « comprendre » plutôt que dans le « réussir ». On n'insistera donc jamais assez sur la distinction principielle, constitutive de

l'institution scolaire, entre la tâche et l'objectif : un enseignant ne peut faire classe sans énoncer clairement les consignes concernant les tâches à accomplir. Mais il ne peut « faire l'École » sans désigner et évaluer les objectifs d'apprentissages que les élèves doivent atteindre. La distinction entre « tâche » et « objectif », la désintringation permanente entre ces deux réalités est, à ce titre, un objet de travail constitutif, tout à la fois, de la formation des enseignants et de la pratique quotidienne de la classe avec les élèves.

Le statut de l'erreur

Dès lors que l'on se trouve dans le système de production, l'erreur est toujours, plus ou moins, un échec : elle compromet la qualité du produit et la crédibilité du producteur. L'erreur, dans le système de production, est toujours, *in fine*, génératrice d'exclusion.

Évidemment, on peut, dans l'idéal, profiter de l'erreur pour réunir les personnels et procéder à une analyse minutieuse de ses causes ; on peut tenter d'y remédier par une meilleure organisation du travail ou, même, par la mise en place de formations adaptées. C'est là ce que certains nomment « la pédagogie du dysfonctionnement » ou « l'entreprise apprenante ». Il reste que ces initiatives, qui permettent d'exploiter l'erreur pour faire progresser l'organisation à moyen et à long terme, s'inscrivent dans une marge de manœuvre étroite. L'efficacité doit reprendre ses droits.

À l'École, en revanche, rien de tout cela : la production ne doit pas imposer ses lois. Qu'un individu ou un groupe se trompe et il n'est pas question, pour le maître, de se contenter de le sanctionner. Qu'un élève répète une erreur et il n'est, évidemment, pas possible de l'exclure pour autant : il faut, au contraire, redoubler d'efforts pour qu'il comprenne. Car, puisque, ici, « comprendre » est plus important que « réussir », l'erreur n'est pas un échec. C'est une occasion irremplaçable de réflexion. *Felix culpa* : heureux sois-tu, toi qui te trompes en classe, puisque tu permets à la classe d'analyser ton erreur, d'identifier les illusions qui la guettent, les confusions à éviter, les négligences à prévenir, les approximations dont il faut se méfier, les malentendus auxquels il ne faut pas succomber... Grâce à toi, on va pouvoir apprendre. Prendre le temps d'apprendre. Ce temps que, justement, le système de production compte si chichement. Ce temps qui est la justification même de l'institution scolaire.

Bien sûr, il arrive que l'École elle-même programme des travaux qui relèvent de la logique de production. Au maître, alors, de lever la contradiction : de dire clairement si c'est la logique de production qui doit

l'emporter (ce qui peut être exceptionnellement légitime dès lors que l'objectif est de valoriser des savoirs et savoir-faire existants), ou la logique de formation : il faut alors réhabiliter le tâtonnement, accepter qu'on perde du temps, autoriser l'erreur.

En effet, accepter l'erreur ne signifie nullement excuser systématiquement le défaut d'attention, de volonté ou de travail. Il ne s'agit pas, non plus, de déresponsabiliser le sujet et de promouvoir le « n'importe quoi ». Pas question d'encourager la facilité, l'improvisation, voire la provocation. Tout cela fait partie justement de ce qu'il faut analyser avec l'exigence de rigueur, de précision et de recherche de la vérité qui traverse l'ensemble des activités scolaires.

On peut distinguer ici deux domaines : d'une part, *la sanction morale* qu'un adulte a le droit d'infliger à un élève dont le comportement marque clairement sa désinvolture ou son laisser-aller. D'autre part, *l'analyse objective* de l'ensemble des facteurs de tous ordres qui ont contribué à produire l'erreur : distraction et incompréhension, réaction trop rapide et confusion de vocabulaire, inattention dans la lecture des consignes et omission d'un élément de la démonstration, étourderie et maladresse... Certes, il y a, parmi ces facteurs, des éléments qui sont plus sensibles que d'autres : à l'enseignant de les anéantir en quelque sorte, pour les traiter sur un registre objectif qui permette de comprendre pourquoi on s'est trompé et comment on peut ne plus se tromper.

Acceptons donc que l'erreur est toujours, simultanément, défaut d'attention et dysfonctionnement cognitif. Et tirons-en les conséquences pédagogiques requises : le traitement de l'erreur par le maître renvoie à un redressement à la fois cognitif et moral.

Redressement : non au sens d'une tutelle extérieure – ce n'est pas le maître qui redresse l'élève - mais dans celui d'un appel à l'expression d'une détermination intérieure. Un appel pour que l'élève se ressaisisse et ressaisisse, par la même occasion, le savoir dans son exigence même : exigence indissociablement morale (connaître le vrai requiert de *la volonté*) et épistémologique (connaître le vrai requiert de *la méthode*).

Le véritable redressement pédagogique n'est pas *une rectification*. Le véritable redressement pédagogique, c'est un « arrêt sur image », un moment où l'on interrompt la frénésie de réussir à tout prix, où l'on se donne du temps pour comprendre ce qui se passe et où chacun peut trouver, dans le travail collectif qui est fait, de quoi nourrir sa détermination individuelle. Il y a quelque chose de « sacré » dans le traitement scolaire de l'erreur : « Une minute... On réfléchit ! »

L'École doit être à elle-même son propre recours

C'est l'École comme institution qui doit offrir aux élèves la possibilité d'accéder à tous les recours possibles pour progresser, et non le maître en tant que personne toute-puissante, capable de résoudre, à elle seule, tous les problèmes. Mieux : si le maître revendique d'être le seul et unique recours, il ne tardera pas à être vampirisé par ses élèves et déclarera forfait très vite. Incapable de répondre à toutes les demandes, il les laissera démunis... livrés à une multitude de recours externes, sans aucun contrôle de qualité, sans la moindre garantie que ces derniers obéissent bien à une logique de service public et soient portés par l'exigence de justesse, de précision et de vérité qui est au cœur de l'École. Plus clairement encore : ou bien le maître met en place « l'École comme recours », ou bien il livre ses élèves aux recours du marché : marché affectif de ceux qui font de la séduction le seul critère d'efficacité, marché économique de ceux qui vendent la sécurité à court terme en promouvant les formes les plus stupides de bachotage, marché financier de ceux qui spéculent sur l'angoisse des élèves et de leurs familles pour vendre à prix d'or du « soutien scolaire » sous toutes ses formes. Si ce n'est pas dans l'École qu'est proposé le recours et garanti sa qualité, alors le système de production, le secteur privé et les médias s'empareront des difficultés des élèves pour détourner les finalités de la scolarisation et dévoyer le projet même de l'École. Il le fera d'autant plus facilement que les difficultés, les tâtonnements et les erreurs sont consubstantiels à l'apprentissage : si l'École, qui organise les apprentissages, soustraite à d'autres le travail sur les difficultés inhérentes – et nécessaires - de ceux-ci, elle ne remplit pas sa mission.

Au-delà des frontières bien circonscrites de la classe, on peut aussi pratiquer, dans une école ou un établissement donnés, le repérage, l'analyse, la remédiation et le réinvestissement : les évaluations dites « institutionnelles » qui ponctuent la scolarité peuvent être utilisées pour cela ; Plus globalement, au sein de l'École, il est essentiel que les élèves et leurs familles trouvent des interlocuteurs pour les aider à faire face à l'ensemble des problèmes qu'ils rencontrent. S'il n'est pas possible que tous les enseignants du primaire puissent traiter toutes les difficultés psychologiques que rencontrent leurs élèves, ils doivent pouvoir s'appuyer sur un « réseau d'aide » efficace. S'il n'est pas question qu'une école se transforme en structure thérapeutique, elle doit pouvoir orienter les enfants qui en ont besoin vers des institutions publiques capables de les prendre en charge.

C'est tout cela « faire de l'École son propre recours ». Ni le choix d'une politique scolaire parmi d'autres, ni même une option généreuse. Mais une

exigence de l'institution scolaire solidaire avec l'ensemble des principes qui la fondent. La seule manière de prendre au sérieux la démocratisation de l'accès aux savoirs. De faire de l'erreur, pour chacun, un moyen de progresser et non une occasion pour l'exclure.

L'École contre toutes les formes d'emprise

La laïcité est, à bien des égards, une exception française. Une exception tardive : elle ne s'impose – et encore de manière tâtonnante - qu'au XIXe siècle. Une exception heureuse. En réalité, quand la laïcité émerge en France, la société est encore très largement sous l'emprise du clergé catholique. Les Protestants, Francs-maçons, libres-penseurs, rationalistes, mais aussi quelques catholiques « libéraux » (qu'on nommerait aujourd'hui « progressistes ») veulent arracher le peuple à l'influence qu'ils jugent nocive des clercs religieux : il s'agit d'imposer la Raison contre la superstition, le sens de la Patrie contre les intérêts communautaires, la présence de l'État centralisateur contre les particularismes locaux, la langue française contre les patois, la promotion par le mérite contre l'hérédité des privilèges...

Ainsi la laïcité est-elle d'abord combattante et, à bien des égards, constitue-t-elle une forme nouvelle de religiosité : elle tente de remplacer une transcendance par une autre... plus transcendante et plus universelle précisément. Il n'est donc pas étonnant que la laïcité ait eu ses grands clercs, Convaincue de la supériorité de ses références, elle n'a aucun scrupule à les imposer, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'hexagone. Puisque la Raison réunit les hommes et que les religions les séparent, il n'y a aucune contradiction à l'imposer par la force au nom de la liberté. Puisque l'Etat républicain est porteur des valeurs les plus élevées de la civilisation, il peut enseigner son propre catéchisme en toute légitimité. Et ce catéchisme est, bien évidemment, une machine de guerre contre tous les autres catéchismes.

La contradiction sera contenue tant que la République restera fermement établie sur ses bases idéologiques et que la parole des représentants de l'État sera entendue comme l'expression même du bien commun. Mais que le soupçon vienne à s'instiller, que l'État ne soit plus perçu comme impartial et le catéchisme laïc perd son caractère universel. Il se dévoile comme l'instrument de la domination de nouveaux clercs. La prétendue universalité n'est rien d'autre que l'outil d'un groupe social au pouvoir, d'une caste qui veut encore étendre son emprise.

La laïcité ne refait surface que lorsque d'autres formes de religiosité apparaissent, quand des communautés religieuses s'expriment « de manière

ostentatoire » et menacent, par leur prosélytisme, les institutions de la République.

Ainsi, en période calme, quand le danger religieux n'est pas patent, la laïcité perd son aspect combatif et devient une « idéologie de la tolérance ».

« Laïcité de combat » et « laïcité de tolérance » ont donc le même caractère : ce sont des idéologies de circonstance. Elles ne peuvent, en ce sens, servir de principe stable à l'institution scolaire. Est-ce à dire que le concept de laïcité lui-même a perdu toute pertinence ? Nullement, si on le définit comme « *apprentissage à la résistance à toutes les formes d'emprise... y compris l'emprise de celui ou ceux qui vous arrachent à l'emprise des autres* ». Ainsi conçue, la laïcité reste, au contraire, fondatrice du projet scolaire : projet de transmission des savoirs dans un espace public dont nul ne peut s'emparer à son profit. Projet travaillé par l'exigence de vérité contre tous les dogmatismes. Projet qui doit permettre à chacun de devenir citoyen d'un État démocratique et de s'exprimer en tant que tel.

À cet égard, la laïcité, conformément à sa signification historique, représente bien la possibilité donnée à l'enfant d'échapper à sa famille. De faire dissidence. De prendre ses parents en défaut. De manifester qu'il existe ailleurs et autrement. Ce n'est pas pour rien. C'est parce qu'il se joue là une partie essentielle qui conditionne l'accès au statut d'adulte.

Mais l'emprise des familles, dira-t-on, est souvent moins importante aujourd'hui que celle du groupe, de la bande, de la tribu auquel l'enfant appartient. C'est le lot de notre modernité où les rapports sociaux se sont distendus et où la peur de la solitude conduit les individus à s'aliéner à un groupe qui leur fournit identité et protection. Le groupe est implacable... et il constitue une véritable emprise sur les esprits des enfants et adolescents. Emprise contre laquelle l'École doit lutter. Et cette liberté, pour n'être point une « liberté du vide », doit être expérimentée en classe. Avec l'appui irremplaçable du maître.

Reste enfin, et restera toujours, l'emprise dont il est le plus difficile de se défaire : l'emprise de l'émancipateur lui-même. C'est la limite et le défi de l'école laïque : comment émanciper les élèves de l'acte même de cette émancipation ? Comment éviter de récupérer en séduction la liberté consentie ? Comment ne pas assujettir par la reconnaissance ceux qu'on délivre de la servitude ? C'est la question qui travaille au cœur de toutes les œuvres authentiquement pédagogiques : de Pestalozzi à Montessori, d'Itard à Paulo Freire, de Jacotot à Freinet, de Don Bosco à Makarenko, de Korczak à Tagore... C'est aussi la question qui ouvre au principe ultime de « l'institution École ».

Intégration, émancipation et promotion de l'humanité dans l'homme

Que l'École doive intégrer, voilà qui ne fait guère de doute. Reste à savoir à quoi et comment. Or, en réalité, ces deux questions n'en font qu'une : si l'on conçoit, en effet, l'intégration comme une assimilation identitaire à une société et à un État donnés, une inculcation de normes considérées comme définitives et auxquelles il s'agit de soumettre les générations qui viennent, l'intégration prend alors inévitablement la forme d'une « colonisation de l'intérieur ». En revanche, si l'on conçoit l'intégration comme la compréhension des codes d'une culture afin que ceux qui arrivent puissent comprendre le monde et participer, à terme, à sa transformation, alors l'intégration doit comporter, dans l'acte même de la transmission qui l'incarne, la possibilité d'une émancipation possible à l'égard du système intégrateur.

Pour dire les choses en d'autres termes, toute la question est de savoir si l'École doit être l'instrument d'une intégration de type communautaire ou de type sociétal. Ou encore, si l'École doit organiser l'intégration en promouvant l'adhésion à des comportements et des valeurs définitivement considérés comme transcendants ou, à l'inverse, en formant à la participation à une société démocratique qui aura à se donner des nouvelles valeurs et à délibérer des comportements acceptables.

Le pédagogue, lui, tout en écoutant et en respectant ceux qui font ces choix, pose le problème autrement. Il est convaincu que ce qui spécifie précisément les savoirs scolaires, c'est qu'ils doivent être, *en même temps*, des outils d'intégration dans un contexte donné et des moyens de s'exhausser au-dessus de ce contexte. C'est bien lui qui garantit que le groupe ne bascule pas dans l'idolâtrie ; c'est bien lui qui incarne la recherche de la vérité et le refus de tout dogmatisme, deux exigences qu'il faut absolument transmettre aux élèves *en même temps* que les savoirs eux-mêmes, dans le même acte.

Ainsi la classe devient-elle un lieu où l'on apprend à se dégager du conflit d'opinions, de la tentation du « c'est à prendre ou à laisser », un lieu où, précisément, il y a à discuter, à examiner avant d'accepter, à faire fonctionner son intelligence. Et c'est ainsi que l'École reste fidèle à l'idéal fondateur de la laïcité : la résistance à toutes les formes d'emprise, de séduction et d'assujettissement des esprits ; c'est ainsi qu'elle peut former les citoyens d'un État démocratique.

Car, si l'École a pour mission de « socialiser » les élèves, à les préparer à leur statut de citoyen, ce n'est pas en organisant d'aimables discussions à

bâtons rompus, 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 en élaborant des dispositifs où la médiation des objets, l'existence de règles de fonctionnement qui permettent l'implication de chacun, l'attention à la possibilité offerte à chacun de s'engager dans un apprentissage pour se dégager d'une image de soi dans laquelle il était enfermé, favorisent simultanément l'accès aux savoirs et à la pensée. À la pensée et aux savoirs.

Ainsi le maître est-il, simultanément, celui qui *lie* et qui *délie* : il lie l'enfant au monde et, en particulier, à la société qui l'accueille. Mais il délie aussi l'enfant de son assujettissement à ce monde et à cette société. Il l'intègre en lui permettant d'en maîtriser les codes, les langages et les enjeux. Mais il l'émancipe en même temps en lui donnant à penser sur le mécanisme même de cette intégration. Pourtant l'élève va aussi à l'École pour accéder à l'universalité et entendre, au-delà du contexte spatial et temporel qui est le sien, au-delà de sa singularité légitime mais dépassable, l'écho des autres hommes et l'appel de ceux-ci à partager les questions constitutives de « l'humaine condition ». C'est pourquoi l'École doit s'attacher à ce qui, dans les œuvres humaines, est capable de relier un être singulier à ses semblables. Elle doit articuler les questions les plus personnelles, les plus intimes - parfois même les moins avouées et les moins avouables - aux créations qui, depuis l'origine de l'humanité, s'en sont emparées. Ouvrir des perspectives sans abolir le cadre, faire sauter les barrières sans contraindre au renoncement. Rendre possible de nouvelles alliances sans arracher autoritairement aux anciennes. Permettre de dépasser les anciennes sans déterminer à l'avance le cadre des nouvelles... Question de générosité, au sens propre du terme : explorer l'humain sans exclure quiconque et dénicher partout, au-delà de ce qui sépare, ce qui peut réunir les hommes. À l'École, donc, de trouver les moyens de garder les questions vivantes : car, ainsi, non seulement elle restaure la liaison entre les générations, mais aussi elle permet de découvrir que beaucoup, aujourd'hui, se posent les mêmes questions, même s'ils n'y donnent pas les mêmes réponses. Ainsi, entre *le relativisme différentialiste*, d'une part, qui, au nom du respect absolu des différences, assigne les individus à résidence sociale et culturelle, et *l'universalisme dogmatique*, d'autre part, qui, au nom de « la grande culture », poursuit la colonisation de l'intérieur, il y a place pour une pédagogie où les élèves, se reconnaissent ensemble *filis et filles des mêmes questions*, capables d'assumer sereinement la différence de leurs réponses et de s'engager ensemble dans des formes - qui restent largement à inventer - d'une citoyenneté solidaire. Il y a place pour un pédagogie qui articule les trois

mouvements par lesquels l'humanité fragilement s'élabore : *lier, délier, relier*.
Et, pour tout dire, il y a urgence à inventer cette pédagogie.