

# La pédagogie au cœur des contradictions...

Pour comprendre les débats éducatifs d'aujourd'hui

Philippe Meirieu

La pédagogie est toujours en tension entre deux centrations : la centration sur le sujet qui se développe de l'intérieur et la centration sur la culture qu'il convient de lui transmettre de l'extérieur.

Traditionnellement, on peut distinguer, dans la réflexion pédagogique, deux grandes polarités : l'une est *centrée sur le sujet* – qui doit « construire » ses savoirs et s'approprier « par lui-même » les connaissances -, l'autre est *centrée sur la transmission d'une culture et le caractère irrémédiablement dissymétrique de cette transmission*. J'insiste sur le terme de *polarité* : on ne raisonne pas ici en opposant des modèles homogènes, mais en repérant des tensions, y compris au sein de l'œuvre de certains auteurs. La pensée pédagogique se focalise *plutôt* vers le sujet ou *plutôt* vers la culture, se situe *plutôt* d'un côté ou *plutôt* de l'autre, mais sans que les frontières soient infranchissables, ni complètement stabilisées entre les deux manières de penser..

1) Les pédagogies centrées sur le sujet...

➤ *La centration la plus ancienne est, sans aucun doute, celle qui met l'accent sur le sujet... et, pourtant, c'est, paradoxalement, celle qui est liée à ce que l'on appelle, en général, « l'Éducation nouvelle »*. Ce qui caractérise les « pédagogies du sujet », c'est leur insistance à affirmer que c'est l'individu qui est l'auteur et l'acteur de son propre développement. Rien ne se fait en lui qu'il ne fasse lui-même. Tout ce qu'il fait, c'est lui qui le fait, et il le fait parce qu'il le veut ; c'est même précisément parce qu'il le veut que cela contribue à son éducation (Claparède avait donné comme maxime à la « Maison des Petits » qu'il avait fondée à Genève : « *L'école où les enfants ne font pas ce qu'ils veulent, mais veulent ce qu'ils font.* »). Pour les pédagogies centrées sur le sujet, le mouvement général de

l'éducation est endogène : l'essentiel vient du dedans. Ainsi, dans le discours éducatif, allons nous trouver toute une série de métaphores horticoles qui expriment cela : la graine qui se développe si elle a un bon environnement, la fleur qui s'épanouit, le maître qui, comme un jardinier au printemps, fait apparaître des potentialités déjà présentes dans le sujet...

De Platon à « l'école active », un même mouvement : éduquer, c'est susciter une démarche du sujet.

Déjà, dans cette perspective, le jeune Platon<sup>1</sup>, en évoquant la figure de Socrate, parlait du « maître accoucheur » qui ne se prétend nullement géniteur. Il ne cesse d'affirmer que, si parfois les choses viennent *par lui*, elles ne viennent jamais *de lui*. Lorsque quelque chose émerge dans un élève, qu'un être se développe et apprend, c'est *grâce* à son action, mais en aucun cas à cause de lui... il n'en est jamais directement l'auteur !

Toutes les pédagogies du sujet s'inscrivent dans cette perspective... On en trouve la racine dans les premiers textes de Platon, mais aussi dans le *De Magistro* de saint Augustin<sup>2</sup> ou, bien plus tard, chez Rousseau<sup>3</sup> que beaucoup considèrent comme « le père » de l'Éducation nouvelle et des « méthodes actives »... Le terme « École Nouvelle » apparaît exactement en 1899 dans un petit village d'Angleterre où un pasteur, nommé Cecil Reddie, fonde une école qu'il qualifie de « New School ». Cette école va acquérir très vite une grande notoriété en Europe grâce au témoignage d'un ingénieur français nommé Demolins. Ce dernier, qui s'intéresse au développement économique et social de la Grande-Bretagne, rencontre Reddie dans une taverne londonienne. Il est enthousiasmé par les principes de

<sup>1</sup> Dans son oeuvre, Platon (428-348 av. J.-C.) a d'abord, semble-t-il, reflété la pensée de son maître Socrate et ses premiers dialogues (*Protagoras*, *Gorgias*, *L'Apologie*) sont dit « socratiques ». En matière de philosophie de l'éducation, ses oeuvres de maturité ou de vieillesse (par exemple *Les Lois*) expriment des idées sensiblement différentes.

<sup>2</sup> 354- 430. Le *De Magistro* est habituellement daté 389. Il insiste sur le fait que l'éducation est avant tout « révélation » et découverte du « maître intérieur ».

<sup>3</sup> 1712-1778. On trouve l'essentiel de sa philosophie de l'éducation dans *l'Emile* (1762).

L'Éducation  
nouvelle  
accompagne le  
sujet dans ses  
découvertes et  
son  
développement.

l'« École nouvelle », tels que les lui présente son interlocuteur... C'est une école à la campagne, dans une véritable exploitation agricole, avec tout ce que permet la proximité de la nature et le contact direct avec « les choses »<sup>4</sup>. L'établissement est dirigé par le pasteur et sa femme. Entourés de leurs propres enfants, ils ont une vingtaine d'élèves. Il n'y a pas de professeurs ni d'instituteurs. Les grands enseignent aux plus petits. La communauté vit en autarcie, fabrique ses meubles, cultive le jardin où elle a même installé un système d'irrigation. On monte des pièces de théâtre, on fait un petit journal... Pour Cecil Reddie, l'apprentissage doit être dans le prolongement de l'expérience directe de l'enfant. Ce dernier n'apprend vraiment que quand il fait un certain nombre d'expériences, quand il s'implique dans des tâches qui sont nécessaires à la vie de la petite communauté scolaire que constitue l'école nouvelle. À travers ces expériences, il est amené à découvrir toute une série de notions qu'on chercherait – en vain, le plus souvent – à lui faire acquérir de manière formelle et livresque. Ainsi l'enfant va-t-il découvrir la géométrie à partir de l'arpentage, le théorème d'Archimède en résolvant les problèmes d'irrigation, la botanique grâce au jardinage, l'écriture et l'orthographe par le journal de l'école qui est diffusé dans la localité, etc. Dans cette petite communauté de vie, l'apprentissage devient en quelque sorte « naturel ».

Remarquons que cette conception apparaît très peu de temps après l'affirmation du principe de la scolarité obligatoire qui obéit, lui, à une autre intention : extraire les enfants du circuit productif pour leur permettre d'apprendre sur des supports formalisés. Au moment même où nos sociétés décident de scolariser massivement les enfants, il se trouve des gens pour dire

---

<sup>4</sup> On retrouve, on le voit, les métaphores horticoles ! L'idée qu'on n'éduque bien qu'à la campagne est extrêmement prégnante (qu'on songe, par exemple aux « classes vertes » d'aujourd'hui!) Elle entraînera une scission, dans le mouvement Freinet, entre les éducateurs « campagnards » et les éducateurs « urbains ».

L'Éducation nouvelle cherche à mettre l'enfant dans des situations où il construira lui-même ses propres apprentissages.

qu'il vaudrait mieux les déscolariser parce que c'est « en forgeant qu'on devient forgeron »... et non pas en les réunissant dans les classes pour leur faire des cours ! Cecil Reddie dit simplement : « *Laissez-les agir et, sous l'impérieuse loi de la nécessité, ils apprendront ! Ils apprendront en fonction des stimulations que leur environnement va naturellement leur apporter* ». Fidèle à ces principes, Demolins fonde à son tour, dans la banlieue de Paris, une école qui deviendra un des symboles de l'Éducation nouvelle, l'École des Roches.

Tout le mouvement de l'École Nouvelle se développe ainsi avec cette inspiration qu'on pourrait qualifier de *naturaliste*, selon laquelle dans la nature, au contact des choses, l'enfant découvre et apprend plus efficacement que lorsqu'il est isolé artificiellement dans une salle de classe. Ce courant entre en résonance avec des penseurs de l'époque et va connaître un développement considérable. Les années 1920-1940, sont extrêmement bouillonnantes sur le plan éducatif. Les grands intellectuels comme les grands ténors politiques de l'époque sont des éducateurs, souvent issus de l'École Normale Supérieure : Alain, Blum, Herriot... Le débat pédagogique est au premier plan des préoccupations. On se passionne alors pour la réflexion éducative et l'on assiste à une floraison extraordinaire de textes, d'auteurs, que l'on a du mal aujourd'hui à imaginer. Les tenants de l'École nouvelle sont très présents à ce mouvement d'idées. *L'École active* de Ferrière<sup>5</sup> a dû être tirée à quelque 300 000 exemplaires !

Mais, si l'on regarde les choses de plus près, ce mouvement se diversifie. Assez vite, on peut y distinguer deux courants :

- un qui se centre sur l'activité de *l'individu*.
- un qui, au contraire, insiste davantage sur *le groupe*.

---

<sup>5</sup> Adolphe Ferrière (1879-1960) : un des fondateurs - en Suisse - de l'École Nouvelle.

a) au sein des « pédagogies centrées sur le sujet », certains pédagogues donnent la priorité au développement individuel.

⇒ ***Des hommes comme Claparède<sup>6</sup> ou Dottrens<sup>7</sup> sont caractéristiques du premier courant attentif, surtout, à la dimension individuelle de l'activité des élèves.*** Ce dernier se développe ainsi surtout autour de l'idée d'« individualisation » de la pédagogie, comme dans le fameux Plan Dalton<sup>8</sup> qui, par une planification rigoureuse des apprentissages scolaires (sous forme de fiches individualisées de travail), permet d'adapter la progression à chaque individu en fonction de ce qu'il sait déjà et de son rythme de travail. On assiste à l'élaboration de procédures individualisées d'enseignement qui insistent beaucoup sur ce qu'on appellerait aujourd'hui les pré-requis<sup>9</sup> et l'effort d'adaptation de l'apprentissage à l'individu, avec sa personnalité cognitive et affective, avec son histoire personnelle et ses projets spécifiques. Claparède explique ainsi qu'il faut proposer à chaque individu des activités qui soient en harmonie avec lui. Si un enfant, par exemple, est intéressé par l'agriculture, c'est en lui faisant mesurer des champs qu'on lui apprendra la proportionnalité. S'il est intéressé par la mécanique, c'est en lui faisant calculer des distances parcourues par un vélomoteur etc. Cet effort pour adapter l'enseignement à l'individu se fait, à cette époque, en prenant en compte deux variables principales : *le rythme de travail* (comme dans le Plan Dalton et le travail pat fiches) et *les intérêts de l'enfant* (comme le préconisent les « méthodes actives » ou comme le

---

<sup>6</sup> Edouard Claparède (1873-1940) : médecin, ses travaux de psychologie ont surtout eu trait aux enfants et adolescents.

<sup>7</sup> Robert Dottrens se rendit célèbre par son travail à l'aide de fiches individualisées à l'École du Mail de Genève, dès 1927-1930

<sup>8</sup> Mis au point par une institutrice de 1911 à 1913 dans la petite ville de Dalton aux États-Unis

<sup>9</sup> Les savoirs ou savoir faire qui sont requis pour commencer un apprentissage donné. Par exemple, si un professeur veut apprendre à ses élèves à distinguer dans le dictionnaire le sens propre et le sens figuré des mots, c'est un pré-requis que les élèves connaissent bien l'ordre alphabétique pour manier efficacement le dictionnaire

théoriser le docteur Decroly<sup>10</sup>, qui fonde sa pédagogie sur les besoins élémentaires de l'enfant, la nutrition, la nécessité de se préserver du froid et de la chaleur etc.). Aujourd'hui, d'autres variables comme les structures cognitives<sup>11</sup>, les profils pédagogiques<sup>12</sup> ou les stratégies d'apprentissage<sup>13</sup> permettent de moduler l'enseignement et de l'adapter à l'enfant. Tout cela procède du même projet bien défini par Claparède dans le titre de l'un de ses principaux ouvrages, *L'École sur mesure*.

b) au sein des « pédagogies centrées sur le sujet », d'autres pédagogues mettent l'accent sur le collectif.

⇒ ***À côté du courant qui fait de l'individualisation son principe, se développent des travaux qui insistent sur la dimension collective du travail et la nécessité de mettre le groupe au premier plan.*** Dans cette perspective, on considère que ce qui est vraiment structurant pour la personnalité, c'est la collectivité, le groupe pris comme un ensemble d'individus non pas juxtaposés, mais en relation et qui se construisent les uns les autres par les interactions entre eux.

<sup>10</sup> 1871-1932. Il fonde en Belgique l'École de l'Ermitage. Pour épanouir l'enfant, il estime qu'il est nécessaire de partir de ses intérêts immédiats et pour ce faire, invente des jeux éducatifs, une méthode de lecture « globale »...

<sup>11</sup> Jean Piaget (1896-1980) et ses disciples insistent sur l'idée que le développement intellectuel de l'enfant passe par différents stades ; il souligne aussi que les savoirs ne sont pas « absorbés », mais construits par l'enfant qui, dans son dialogue avec le monde extérieur, développe des activités mentales et élabore ses connaissances. Selon lui, « tout apprenant est un constructeur » et le rôle de l'éducateur est de le mettre dans les conditions les plus favorables pour qu'il puisse faire fonctionner son activité cognitive. Le « constructivisme » en pédagogie s'appuie sur les apports de Piaget.

<sup>12</sup> Voir Antoine de la Garanderie : *Les Profils pédagogiques* (Le Centurion). L'auteur montre que les élèves n'ont pas tous les mêmes habitudes, les mêmes stratégies pour fixer leur attention, mémoriser, raisonner. Entre autres paramètres, on peut distinguer des élèves « visuels » qui « photographient » mentalement un schéma, un mot etc. ; d'autres, « auditifs », qui utilisent un discours intérieur pour enregistrer, déduire, etc.

<sup>13</sup> Voir Philippe Meirieu, *Apprendre, oui... mais comment* (ESF éditeur).

***Au sein même de courant, les auteurs, selon leur sensibilité, vont insister sur différentes dimensions du groupe :***

- parmi les pédagogues qui s'appuient sur le groupe, certains insistent essentiellement sur sa dimension socio-affective.

- Pour les uns, le *groupe est surtout une réalité socio-affective* : il sert moins à apprendre qu'à se réconcilier avec soi-même et avec autrui. Les projets qu'on mènera dans l'école auront surtout comme objectif une « restauration de l'image de soi », la capacité à « trouver sa vraie place », à « entendre et respecter les autres », à « comprendre les nécessités de la vie collective », etc. .

- parmi les pédagogues qui s'appuient sur le groupe, d'autres insistent essentiellement sur sa dimension politique.

- Pour d'autres, *le groupe scolaire a surtout une dimension politique* : c'est un lieu de subversion par rapport à toutes les formes aliénantes de pouvoir, un cadre où l'on va expérimenter un nouveau type de rapports sociaux... en espérant que celui-ci va se développer et, plus tard et par contagion, transformer la société tout entière. Un homme comme Michel Lobrot<sup>14</sup>, qui va s'inscrire institutionnellement dans les brèches ouvertes en 1968 à l'université expérimentale de Vincennes, peut être considéré comme un représentant de ce courant. Pour lui et ceux qui le suivent – très marginaux dans l'institution scolaire - l'école est une sorte de microsociété où l'on peut faire l'expérience de l'autogestion, abolir les formes bureaucratiques du pouvoir que sont la notation, la discipline etc. La classe s'instaure comme un univers alternatif qui se donne ses propres lois avec un « conseil » qui, en permanence, discute du fonctionnement, décide de ce qui sera fait collectivement... En réalité, comme le dit bien

<sup>14</sup> Voir, par exemple, *Changer l'école (L'Épi, 1970)*.

Daniel Hameline<sup>15</sup>, il n'est pas sûr que cette manière de concevoir l'enseignement, cette non-directivité radicale, ait jamais été réellement pratiquée : ce serait « un lieu d'où tout le monde revient sans y être jamais allé ». Aujourd'hui, ce courant « sociopolitique » est quasiment mort : on pourrait même dire qu'il est entretenu artificiellement en vie par ses adversaires les plus résolus qui continuent à puiser dans ses écrits une mine de contre-exemples censés discréditer tout travail pédagogique qui lui est systématiquement amalgamé.

- parmi les pédagogues qui s'appuient sur le groupe, d'autres, encore, insistent essentiellement sur sa dimension « religieuse ».

- *Pour d'autres, encore, l'insistance sur le groupe peut être qualifiée de religieuse.* Un petit détour par l'histoire permettra de mieux comprendre cette perspective : dans les années 1950 ou 1960, explique Daniel Hameline, les aumôniers de lycée ont une importance considérable (mais qui n'a guère été étudiée). L'aumônier constitue, pour les jeunes (y compris les incroyants ou les agnostiques), l'image d'un « grand frère » plus que d'un père : il n'a pas de loi à imposer, il apparaît indépendant de l'autorité des parents et de l'administration du lycée. On peut très librement lui parler ou parler devant lui de tout ce qui nous préoccupe : la peine de mort, les relations entre garçons et filles, la faim dans le monde, les premiers « responsables de classes »... Hameline parle, à propos des aumôneries, de « lieux de fraternage ». À ce titre, elles ont été de véritables creusets où se sont formés nombre de dirigeants politiques, syndicaux, religieux... Le groupe, en effet, était utilisé là comme un outil de renforcement

---

<sup>15</sup> Daniel Hameline a lui-même tenté une expérience très non directive (cf. *La Liberté d'apprendre*, Les Éditions Ouvrières, 1967) avant de revenir à un enseignement plus structuré.

personnel, de confrontation des convictions intimes et des problèmes de société, de travail sur soi et sur sa volonté. Le groupe était un lieu d'apprentissage d'une militance qui liait ses propres préoccupations et une forme quelconque de « transcendance » (qui, dans certains cas, a même pu être le marxisme).

La référence théorique de ce type de groupe était Carl Rogers<sup>16</sup> et ses fameux principes : empathie (apprendre à se mettre à la place de l'autre), congruence (être authentique) et « considération positive inconditionnelle » (chercher à comprendre et toujours aller vers ce qu'il y a de meilleur). Au fond, il s'agit de créer un espace où chacun puisse être totalement lui-même tout en étant totalement disponible aux autres... ce que Rogers ne cessait de préconiser. Ces groupes que je nomme ici « religieux » ont été quasiment inexistantes dans l'institution scolaire, mais ils se sont développés dans de multiples structures, en particulier dans les « mouvements de jeunes » de toutes obédience. À ce titre, ils ont exercé une très grande influence sur les adolescents qui les ont fréquenté et ont eux-mêmes, ensuite, exercé des responsabilités sociales ou politiques.

- parmi les pédagogues qui s'appuient sur le groupe, d'autres, enfin, font de lui un outil d'apprentissage.

- Enfin, la dernière utilisation des pratiques de groupe, paradoxalement la plus récente, est *le groupe en tant que dispositif d'apprentissage*. Il faut attendre, en effet, les travaux des post-piagétiens sur le conflit socio-cognitif - c'est-à-dire sur la façon dont les élèves structurent leurs connaissances grâce aux interactions qui se jouent entre eux – pour que l'on s'intéresse

<sup>16</sup> Carl Rogers (1902-1986) s'est occupé de psychothérapie et d'éducation : il est convaincu que le malade ou l'enfant à éduquer a en lui tout ce qui lui est nécessaire pour s'en sortir : il suffit, pour qu'il y parvienne, qu'il rencontre un milieu accueillant. D'où l'importance pour lui de *l'écoute* d'autrui

de près à la manière dont la pédagogie peut s'appuyer organiser le travail de groupe, le réguler, l'évaluer, pour s'assurer que chaque membre du groupe a bien effectué des acquisitions personnelles. C'est ce à quoi je me suis consacré plusieurs années et qui a donné lieu à ma thèse d'État publiée sous le titre *Apprendre en groupe ?*, en deux tomes en 1984.

En réalité, toutes ces théories pédagogiques ne sont que très peu passées dans les faits.

Le tableau de la réflexion pédagogique « centrée sur le sujet » que je viens d'esquisser est très sommaire et très caricatural. Très trompeur aussi : les théoriciens de ce courant qui ont publié sans doute, à eux tous, plus de 90% de la littérature pédagogique de ces cent dernières années, n'ont probablement pas touché à plus de 1 % du système éducatif ! Autrement dit, l'immense majorité des enseignants (et l'immense masse des pratiques pédagogiques) est restée tout à fait à l'écart de ce mouvement. Au cours du « grand retour en arrière » de 1984, comme dira Louis Legrand, sous le ministère Chevènement, on a feint de croire que ces 99 % d'écrits correspondaient à 99 % des pratiques pédagogiques et qu'ils avaient envahi toute l'école, mais il n'en était rien ! Les théoriciens que je viens d'évoquer ont exercé un magistère intellectuel, mais n'ont jamais eu durablement le pouvoir pédagogique et, *a fortiori*, politique.

Bref, malgré son dynamisme, tout cet ensemble de courants pédagogiques a très peu influé sur la réalité des pratiques éducatives qui est restée pratiquement inchangée pendant toute cette période ! Bon nombre de ces auteurs ont usé leur énergie en querelles internes. D'autres, au contraire, ont tenté des synthèses. Parmi eux, et sans doute l'un des plus

Célestin Freinet : un pédagogue exemplaire qui tente le synthèse entre la dimension individuelle et la dimension collective des pédagogies centrées sur le sujet : il s'efforce ainsi, à la fois, de garantir les acquisitions individuelles et de finaliser le travail par les activités collectives.

importants d'entre eux, *Célestin Freinet*<sup>17</sup> a tenté d'effectuer une synthèse entre le courant centré sur l'individu (il met en place les « bandes enseignantes »<sup>18</sup> et des fichiers auto-correctifs) et le courant centré sur le groupe (il utilise la dynamique collective du « journal scolaire » pour finaliser les apprentissages et permettre à chacun de trouver une place dans la classe). Cette association, d'ailleurs, n'est pas facile dans la mesure où ces deux séries d'activité obéissent à des logiques différentes qui peuvent se télescoper. Freinet va d'ailleurs, en particulier, au début de sa carrière, être écartelé entre le souci de privilégier les apprentissages individuels et celui de promouvoir les activités en groupe. Ainsi, dans le journal de ses premières années d'enseignement, il cite le cas d'une fillette qui, chargée de ranger les caractères de l'imprimerie scolaire, est si désordonnée que ses petits camarades confient cette charge à un autre enfant... Mais doit-on privilégier ainsi la réalisation du groupe (en l'occurrence le journal de classe) à la nécessité de faire progresser chaque élève ? Freinet cherchera longtemps comment équilibrer les apprentissages individuels avec les productions collectives. Il adoptera différents systèmes tout au long de sa carrière. Il proposera, par exemple, le système très astucieux des brevets, avec des « brevets obligatoires » qui sont imposés à tous et qui correspondent aux apprentissages indispensables que l'on doit impérativement garantir à chacun et les

<sup>17</sup> Célestin Freinet (1896-1966) instituteur à Vence, fondateur de l'école moderne.

<sup>18</sup> Équivalents de notre moderne « enseignement assisté par ordinateur » (E.A.O.) mais qui fonctionnaient avec du papier et une boîte à chaussures ! Comme on le sait, Freinet, gravement blessé pendant la guerre de 1914-1918 et soigné deux ans en sanatorium, avait été amené à imaginer toutes sortes de techniques parce qu'il n'avait plus de voix et ne pouvait « faire cours » comme ses collègues. Ce qui l'amène à formuler ce paradoxe : « tout ce qui handicape l'activité du maître favorise l'activité de l'élève » ! Ne pouvant donc faire cours, il est tout naturellement amené à faire agir l'élève...

« brevets facultatifs » qui renvoient à des choix personnels ou à des défis que le maître propose à des enfants en particulier. C'est cette manière de ne jamais sacrifier le pôle individuel – avec le souci de la progression de chacun – et le pôle collectif – avec sa dimension de finalisation et de socialisation - qui, à mon sens, fait l'extrême grandeur de Freinet.

2) Les pédagogies centrées sur la transmission d'une culture

➤ *Face à cet ensemble de réflexions pédagogiques centrées autour du sujet, de l'activité individuelle et collective des élèves, on trouve une série d'auteurs pour qui tout ce que l'on vient d'évoquer n'est qu'une dangereuse utopie.* Les premiers à développer ces thèses sont les empiristes du XVIIIème siècle pour lesquels « l'éducation peut tout ». Pour des philosophes comme Locke<sup>19</sup> ou Condillac<sup>20</sup>, l'homme est une sorte de « cire molle » sur laquelle l'éducation doit apposer son cachet. Pas question de rêver à un développement qui viendrait du « dedans », il faut assumer le caractère normatif de l'éducation. D'ailleurs, les songeries pédagogiques sur la liberté de l'enfant sont considérées comme absurdes : toute société a légitimité à imposer aux générations qui arrivent ce qu'elle juge nécessaire... sinon, elle se mettrait gravement en danger ! Dans cette perspective, Durkheim n'était pas loin de classer la pédagogie dans la science-fiction ! Pour lui, la fonction de l'éducation est avant tout la conformisation sociale : l'objectif de l'éducation consiste à « susciter chez l'enfant les capacités et les comportements que la société à laquelle il est destiné souhaite promouvoir en lui ».

Cette visée, formalisée par Durkheim, est aussi celle développée par beaucoup de marxistes. On connaît, en effet, la position de Marx, au moins telle qu'elle a été

<sup>19</sup> Philosophe anglais (1632-1704). Il considère que toutes nos connaissances se construisent à partir des sensations

<sup>20</sup> 1715-1780. Pédagogue peu connu. On connaît mieux son « sensualisme » philosophique (l'idée que toutes nos idées se construisent à partir de nos sensations)

souvent « vulgarisée » : il n'y a pas de nature humaine psychologiquement parlant ; il n'existe qu'un ensemble de déterminations économiques et sociologiques ; le « sujet » de la philosophie classique est un imposture. *A fortiori*, « l'enfant - bon sauvage » de Rousseau qu'il suffirait d'accompagner gentiment dans un développement plus ou moins spontané ! Rien ne vient « de l'intérieur ». l'éducation est une entreprise délibérément exogène.

Dans cette perspective, la culture est donnée comme « l'objet émancipateur » par excellence. Par la culture, la personne s'exhausse au-dessus de son égocentrisme initial ; par la culture, l'enfant, l'adolescent et l'adulte se libèrent de leurs préjugés et se relient aux autres ; par la culture, les hommes peuvent prendre du pouvoir sur toutes les formes d'oppression et d'assujettissement. Ce courant, qui met l'accent sur la culture et qui a émergé dans la pensée occidentale depuis Les Lumières, s'est trouvé, dans ces dernières années, revitalisé de plusieurs manières qui, toutes, s'en prennent, d'une manière ou d'une autre, aux « pédagogies du sujet » :

a) la tradition philosophique des pédagogies centrées sur la culture.

⇒ ***D'une part, c'est dans la tradition philosophique que le courant centré sur la culture trouve ses fondements les plus solides*** : Les Encyclopédistes, Condorcet, Kant, Alain, Hannah Arendt expliquent tous, chacun à leur manière, l'importance de confronter l'enfant à une culture qui lui préexiste et qui lui permet de s'inscrire dans un « monde commun ». La transmission représente pour eux une exigence non négociable qui ne peut, en aucun cas, être laissée à l'aléatoire des intérêts ou des caprices individuels. Le sujet ne peut se construire dans le vide ni réinventer le monde. Le langage, les coutumes, l'environnement s'imposent à lui et ne peuvent, en aucun cas, être soumis à son approbation. Il serait, par ailleurs, inutile et même hypocrite de laisser supposer à l'élève qu'il peut tout reconstruire tout seul. Ce qu'on prend pour l'éveil de

sa liberté ne serait, finalement, qu'une grossière manipulation.

b) les pédagogies centrées sur la culture renforcées par les travaux des sociologues.

⇒ ***D'autre part, les apports des sociologues ont contribué grandement à déniaiser les pédagogues.***

On se souvient des travaux de Bourdieu et Passeron<sup>21</sup>, Baudelot et Establet<sup>22</sup> : ils expliquent que, dans le système éducatif, les innovations pédagogiques ne bénéficient, le plus souvent, qu'à ceux qui sont déjà les mieux outillés pour en tirer profit, c'est-à-dire ceux qui étaient déjà bons élèves dans le système traditionnel ! Inutile de « se mettre à l'écoute des élèves » pour les aider à « construire leurs savoirs » : certains savent déjà parfaitement le faire, tandis que d'autres vont se retrouver encore plus en difficulté. Il y a une « violence symbolique » qui est faite à ceux qui ne sont pas initiés aux formes élaborées de pratique scolaire. Les pédagogues sont dans l'illusion car « rien de ce qui se passe dans l'amphithéâtre n'a sa résolution dans l'amphithéâtre. » On n'améliore pas l'école, on ne peut que renverser le capitalisme qui produit des inégalités sur lesquelles l'école n'a pas prise... Néanmoins, Bourdieu et Passeron évoque une hypothèse qui permettrait de sortir du fatalisme : il conviendrait, expliquent-ils, de rationaliser les apprentissages afin de supprimer, autant que faire se peut, la part d'implicite et de complicité culturelle. Il s'agit d'organiser la transmission d'une manière qui soit fidèle au projet « démocratique » de Comenius et des Encyclopédistes... en transmettant la culture de la façon la plus rigoureuse qui soit.

c) les pédagogies centrées sur la culture et la psychanalyse.

⇒ ***Assez paradoxalement, ce courant sociologique s'est vu renforcé par un courant inspiré de la psychanalytique.*** Toute une série de penseurs insiste, en effet, sur le caractère absolument structurant du rapport à la loi, au père, à l'antériorité de la culture

<sup>21</sup> Voir, notamment, *Les Héritiers* (Éditions de Minuit, 1964).

<sup>22</sup> *L'École capitaliste en France* (Maspero, 1972).

qui s'impose et permet à l'enfant de sortir du fantasme de la toute-puissance. Nier cela est tout à fait artificiel et pervers : c'est pour l'exercer plus sournoisement, avec d'autant plus d'influence que je la prétends inexistante ! Lorsque Bertrand Charlot publie *La Mystification pédagogique*<sup>23</sup> dans la mouvance de la sociologie de l'éducation, c'est le moment où Bigeault et Terrier - deux psychanalystes - publient *L'Illusion pédagogique*<sup>24</sup>. La quasi simultanéité des deux publications est symptomatique.

d) les pédagogies centrées sur la culture et leur opérationnalisation didactique.

⇒ *Un quatrième courant, plus récent, (quoiqu'il puise ses racines dans un terreau très ancien) peut être qualifié de didactique... mais le mot didactisme conviendrait sans doute mieux* : l'accent est mis sur l'organisation des connaissances, seule garante de leur assimilation. Ce courant qui, malheureusement, a beaucoup de succès aujourd'hui, répand cette illusion selon laquelle il suffirait de bien maîtriser les savoirs et de bien en organiser le développement pour en garantir l'assimilation, ce qui renvoie à la vieille métaphore de la cire molle ou de la page blanche qui recevrait l'empreinte que l'éducateur veut bien mettre sur elle.

Bien sûr, il faudrait nuancer considérablement le tableau que je viens de brosser en opposant « les pédagogies centrées sur le sujet » et « les pédagogies centrées sur la culture » : beaucoup d'auteurs fluctuent, d'ailleurs, entre ces deux positions, empruntent à l'une et à l'autre. Néanmoins, le balancement entre ces deux options apparaît clairement dans l'histoire. Et si l'on analyse la grande césure dans la politique éducative française qui ne se situe pas en 1981, mais en 1984 (à l'arrivée de M. Chevènement au ministère de l'Éducation nationale), on ne peut nier qu'elle ait consisté à préférer la centration sur la culture à la centration sur le sujet. Et c'est cette opposition qui structure très

<sup>23</sup> Payot, 1976

<sup>24</sup> P.U.F., 1977

largement la plupart des débats éducatifs et des polémiques contemporaines autour de l'école et de la pédagogie.

\*\*\*

Vouloir  
transmettre  
une culture  
est non  
seulement  
possible, mais  
indispensable.

Une fois ce panorama déroulé, je voudrais, très rapidement, montrer que ces deux tendances correspondent, l'une et l'autre, à des positions philosophiques légitimes. Un peu par provocation, je voudrais notamment souligner que *la légitimité de la centration sur la culture renvoie à la légitimité de l'acte éducatif* lui-même : on ne peut pas être éducateur sans vouloir exercer un certain pouvoir, une certaine influence sur ceux que l'on éduque. L'éducateur ne peut se contenter de contempler béatement le développement des aptitudes chez un sujet ; il cherche toujours à agir sur lui. Il ne peut dénier sa volonté d'exercer par là du pouvoir. Et, de ce point de vue, l'alerte psychanalytique ne peut nous laisser indifférents : on n'est pas éducateur impunément. Certes, il n'est aucun métier qu'on puisse exercer impunément, mais il faut admettre sans culpabilité que, en tant qu'éducateur, on exerce un certain pouvoir sur autrui, par la parole, l'organisation des lieux, des espaces... On pourrait même montrer que l'éducation a progressé au fur et à mesure qu'a progressé, dans l'histoire, la hardiesse du *pari de l'éducabilité*, c'est-à-dire des ambitions de transformer autrui. Les grands éducateurs sont ceux qui ont fait ce pari extraordinaire sur des êtres qu'on disait inéducables. En sens, un des plus grands représentants de ce courant, c'est le Docteur Itard qui s'attacha à éduquer l'enfant sauvage de l'Aveyron<sup>25</sup>. Il est caractéristique que philosophiquement, Itard renvoie à cette pédagogie centrée sur la culture des empiristes qui, comme Helvetius<sup>26</sup>, pensent que l'éducation peut tout, même « faire danser les ours » ! Itard a aussi puisé ses convictions chez Locke et Condillac, des

<sup>25</sup> On trouvera le récit de l'aventure du docteur Itard, ainsi que quelques-uns de ses textes dans *Les Enfants sauvages* de Lucien Malson (Éditions 10/18). Le mémoire de Jean Itard été publié pour la première fois en 1801

<sup>26</sup> 1715-1771. Ami des Encyclopédistes. Dans son livre *De l'Esprit* (1758), il expose ses conceptions matérialistes de la psychologie humaine

empiristes qui estiment que l'homme est entièrement façonné par son environnement. Avec Victor, l'enfant sauvage, Itard s'efforce de montrer vraiment que « l'éducation peut tout ». On lui affirme que le garçon est débile, mais il se fait fort de l'humaniser, de le faire parler (ce qui, à l'époque, était considéré comme l'accès à l'humanité par excellence). Il va mettre en oeuvre une énergie considérable pour gagner son pari... parce que dans son esprit, il n'y a pas d'obstacle au pouvoir de l'éducation. Et même si Itard ne parvint jamais à faire parler Victor, nous lui sommes redevables de sa recherche. Maria Montessori<sup>27</sup> elle-même affirmait qu'elle avait trouvé chez Itard la plupart de ses trouvailles pédagogiques - en particulier tout ce qui concerne les règles de calcul, les blocs logiques, les puzzles, etc. De fait, on ne peut s'empêcher d'éprouver une certaine tendresse pour Itard, éducateur « à l'état pur » qui consomme sa vie sur cette foi en l'éducabilité absolue de l'enfant. D'une certaine manière, tout éducateur est un peu comme Itard, au fond de lui, ou alors il désespère de ses élèves et cesse d'être éducateur !

Le pari de l'éducabilité est au cœur de la démarche éducative.

Il y a donc bien une certaine légitimité dans cette position, cette façon d'affirmer que *l'on doit parier l'éducabilité de tous*, faire comme si tous ses élèves étaient promis à la réussite et pouvaient accéder aux connaissances humaines les plus complexes et à toutes les œuvres de la culture. Un pari généreux et fou si l'on y songe : s'il se réalisait, il mettrait en péril le système éducatif dans lequel l'échec est moins un problème qu'une solution au problème de la sélection ! Pari fou, certes, mais seul pari tenable à l'égard de soi-même. Comment avoir une action éducative si l'on ne parie pas sur la réussite de l'enfant ? En outre, le regard que l'on porte sur lui, l'attente positive que l'on a encouragent son développement. Bien des cancre ne le restent que par respect pour l'opinion que le maître a d'eux, comme le montre bien Pagnol dans « La tragédie de Lagneau » (Le temps des amours) ! On connaît la fameuse expérience de Rosenthal et

---

<sup>27</sup> Maria Montessori (1870-1952). Médecin, elle s'attache d'abord à l'éducation des enfants « anormaux ». Elle en tire les principes d'une éducation générale basée sur l'exercice des organes sensoriels et des activités motrices. Maria Montessori a beaucoup influencé la pédagogie des écoles maternelles

Jacobson relatée dans le livre *Pygmalion à l'école*<sup>28</sup>. Après avoir longuement testé les élèves d'une école américaine, des psychologues décident de ne pas corriger les épreuves. Ils tirent au sort les noms de certains enfants qu'ils indiquent aux professeurs comme destinés, d'après les tests, à la plus belle réussite. Et effectivement, un an après, on les félicite de leur perspicacité : leurs prévisions se sont presque toujours réalisées. Cela montre bien l'importance de *l'attente*. Attendre d'autrui le meilleur permet effectivement de faire apparaître en lui le meilleur.

On le voit : dans cette perspective, la responsabilité, le pouvoir ne sont pas des parts d'un gâteau qu'il faudrait partager : plus l'un en a (le maître par exemple) moins l'autre (l'élève) en aurait ! En fait, dans le registre de l'humain, c'est l'inverse : plus le maître se sent responsable de la progression de l'enfant, plus celui-ci se sent responsable aussi de ses propres progrès, parce qu'on lui communique une image positive de lui-même. Au contraire, si l'on se désintéresse de lui, si on lui communique une image négative, il ne se sent pas du tout responsable ; il intériorise l'idée qu'il ne peut pas progresser. On voit donc l'importance du pari de l'éducabilité... Nous ne devons pas avoir honte ni être inquiet quand nous voulons instruire, enseigner des savoirs, transmettre une culture. Bien au contraire : ce qui serait grave, c'est que nous refusions de transmettre à d'autres ce qui nous est le plus cher, ce que nous avons de plus beau. Il y a dans l'espèce de déni de la transmission que porte une non-directivité systématique quelque chose de profondément malsain. Comme le refus de transmettre l'héritage à des gens qu'on n'en jugerait pas dignes !

La volonté de transmettre à tout prix est porteuse de dangereuses dérives démiurgiques.

Reste que *cette volonté de transmettre peut – poussée à son terme - aboutir à de terribles dérives* et, en particulier, fomenter une tentation *démiurgique*. Le démiurge, c'est celui qui, s'assimilant à Dieu, prétend être littéralement « l'auteur d'autrui ». Cela génère la violence, dans la mesure où cela rend insupportable que l'autre soit différent. Au moment où l'autre lui échappe, le démiurge préfère le détruire, physiquement ou symboliquement, plutôt que d'accepter une différence qui lui

<sup>28</sup> Casterman, 1971

apparaît comme un défi inacceptable. Il y a, ainsi, une forme de violence qui prend sa source dans le désir d'éduquer qui n'accepte pas ses propres limites, quand on confond « éducation » et « fabrication », quand on veut « former » un être de l'extérieur, le conformer à notre propre volonté, indépendamment de la démarche qui est la sienne. Tel est le paradoxe au cœur de l'acte éducatif : je veux que l'autre soit ceci ou cela ; mais, pour que l'éducation advienne, il faut que soit mis en échec mon désir d'emprise absolue sur lui.

Eduquer, c'est assumer la volonté de transmettre **ET** l'impossibilité de transmettre : « Je dois donner à l'autre les connaissances dont il a besoin et, en même temps, il me faut faire en sorte qu'il les acquière lui-même ». Tel est l'enjeu de toute pédagogie depuis Rousseau... et pour chacun d'entre nous au quotidien.

Car toute éducation comporte un *certain* désir d'emprise : désir positif, souvent, mais qui peut être la pire des choses s'il n'intègre pas la négativité, l'émergence d'autrui, le droit pour lui d'être lui-même, différent de moi ou de l'idée que je me fais de lui. Si l'on regarde l'Histoire, on ne peut manquer de constater que les pires atteintes aux droits de l'homme ont été commises au nom de visées éducatives. De l'Inquisition à la Révolution soviétique, en passant par la Révolution française, tous les textes qui justifient les massacres, la torture, les camps de « rééducation » invoquent toujours la volonté de « libérer » les victimes de l'erreur, de l'illusion, de la servitude petite bourgeoise, de l'inculture qui les maintient dans l'infériorité, etc. Cela ne veut pas dire *qu'en soi*, le désir éducatif soit mauvais, mais il comporte des risques s'il n'intègre pas la dimension proprement humaine de l'entreprise. Indiscutablement, il y a dans l'acte éducatif un désir d'exercer le pouvoir, de faire partager ses convictions ; mais, pour être légitime, ce désir doit accepter d'être mis en échec, accepter l'émergence de l'inattendu chez l'éduqué.

Bref une éducation authentique est une éducation qui accepte la négativité, une éducation dans laquelle l'éducateur ne se revendique pas tout-puissant et se reconnaît vulnérable. Il n'est pas un demiurge. Il accepte ce désir d'inculcation inhérent à toute éducation, mais en connaît les limites : il reconnaît l'existence de la « boîte noire »<sup>29</sup>, « l'opacité incontournable de la conscience d'autrui », comme disait Husserl, opacité que je n'ai pas le droit de violer.... Tel est donc le paradoxe de l'acte éducatif : il consiste à revendiquer le pouvoir de contribuer au développement

<sup>29</sup> En cybernétique notamment, la « boîte noire » désigne un mécanisme dont on ignore le fonctionnement

de l'enfant à travers des apprentissages, mais aussi à accepter de ne jamais pouvoir exercer ce pouvoir directement sur l'autre. Le pédagogue multiplie les occasions, s'obstine à élaborer des situations, mais laisse l'autre, in fine, prendre le risque d'apprendre et de grandir... ce que nul ne peut faire à sa place. Et l'on retrouve ainsi - non par goût artificiel de la synthèse à tout prix, mais parce que cela correspond à la réalité - les deux pôles de la pédagogie : le désir d'inculquer, de transmettre un savoir, une culture, et, en même temps, le désir de faire en sorte que le sujet se développe de manière autonome. Une éducation authentique est donc un exercice raisonné de l'influence, mais d'une influence qui accepte sa mise en échec permanente, et qui accepte que, dans cette mise en échec, l'autre naisse, apprenne et grandisse.