

CLIVAGE

(m. m.) substantif issu du verbe « cliver », lui-même probablement dérivé de la racine indo-européenne *gleubh-* puis du grec *gluphein* qui renvoyait à l'action de « couper au couteau ». Le terme semble apparaître au XVI^e siècle dans l'industrie diamantaire néerlandaise avant de s'imposer dans le domaine de la minéralogie pour désigner le résultat de l'action de fendre un minéral en séparant ses couches lamellaires. Il est rapidement utilisé dans des sens dérivés en médecine et en biologie avant d'être employé dans un sens figuré en psychologie où l'on parle, au XIX^e siècle de « clivage du moi ». Il désigne, plus généralement, ce qui détache, scinde, sépare et divise. En matière idéologique, un « clivage » ne recouvre pas nécessairement une opposition identifiée mais renvoie plutôt à des paradigmes – ou conceptions – qui peuvent rester implicites.

Je me suis souvent demandé pourquoi le « pédago » que j'étais se retrouvait régulièrement, lors de discussions informelles et au hasard de ses rencontres, dans une sorte d'affinité précritique avec certains de ses interlocuteurs, au point d'avoir le sentiment de partager avec eux des convictions dont, pourtant, nous n'avions pas encore dit un traître mot... Et, à l'inverse, je me suis souvent inquiété de ressentir, à l'occasion d'échanges sur des sujets pourtant apparemment fort éloignés des questions éducatives, une sorte de malaise face à des comportements ou à des propos qui me paraissaient confusément contraires à mes engagements et à mes valeurs.

Comme beaucoup d'autres, j'ai pu croire, un temps, que le clivage « droite/gauche » pouvait rendre compte de ces phénomènes : une sorte d'accord tacite devait, quoi qu'il arrive, lier le pédagogue – qui se réclame de Rousseau et de Pestalozzi¹ – à tous ceux et celles qui, comme lui, se réclament des idéaux des Lumières et de la Révolution française, du Front Populaire et du Conseil National de la Résistance. Mais les choses se sont compliquées avec le temps et cette opposition – qu'on dit fondatrice de la vie politique et intellectuelle française – s'est avérée insuffisante à mes yeux pour comprendre ce qui se joue dans les débats sur l'éducation et identifier précisément le clivage qui les structure.

C'est qu'en réalité, cette opposition « droite/gauche » s'est dupliquée, au cours de ces dernières années en de nombreuses variantes, prenant des formes aussi diverses que « conservateurs/progressistes », « républicains/démocrates », « jacobins/girondins » ou même « soixante-huitards/anti-soixante-huitards »... Il faut donc examiner ces différentes oppositions pour tenter d'y voir plus clair.

¹ Le premier fut, on le sait, un des inspirateurs de la Révolution française et le second, fut fait « citoyen d'honneur de la République française » en 1792... « considérant que les hommes qui, par leurs écrits et par leur courage ont servi la cause de la liberté et préparé l'affranchissement des peuples, ne peuvent être regardés comme étrangers par une nation que ses lumières et son courage ont rendue libre ».

Conservateur et progressiste à la fois !

Malgré l'incontestable facilité que cela représenterait, il m'est résolument impossible de choisir, aujourd'hui, entre le qualificatif de « progressiste » et celui de « conservateur ». Je crois, en effet, que tout éducateur a l'impératif devoir de transmettre aux enfants – qui naissent infiniment démunis, sans maîtriser les comportements et les savoirs qui leur permettraient de survivre et d'habiter le monde – le patrimoine linguistique et social, culturel et artistique dont il est dépositaire. C'est pourquoi je me veux et je m'assume résolument « conservateur ». Je suis convaincu qu'il me faut offrir à ceux qui ont en charge de construire l'avenir ce que le passé nous a laissé de meilleur. Il faut, en effet, que chacun d'entre eux s'approprie ce patrimoine en un métabolisme singulier grâce auquel il pourra s'inscrire dans ce monde et le prolonger. Toute « éducation » – aussi émancipatrice puisse-t-elle se prétendre – qui prive nos enfants de l'accès à une culture exigeante est une « éducation du vide » ; relève de l'abandon et de la non-assistance à personne en danger... Mais cet attachement fondateur aux formes les plus élevées des créations humaines ne signifie nullement que j'entends y enfermer celles et ceux à qui je les transmets : tout au contraire, mon rôle est d'engager les nouveaux venus dans une dynamique qui leur permettra, non seulement d'exercer leur droit d'inventaire, mais aussi d'imaginer et de créer, de se dépasser eux-mêmes pour « renouveler le monde », selon la belle expression d'Hannah Arendt. En réalité, je ne suis conservateur que parce que je suis profondément progressiste, mais je ne peux être progressiste que parce que je suis un conservateur scrupuleux...

Autant dire que je ne suis pas très à l'aise avec l'image d'« innovateur » à laquelle on m'associe pourtant fréquemment. C'est que je crois que toute « innovation » ne constitue pas nécessairement un progrès et que les habillages modernistes de toutes sortes – qu'ils relèvent du numérique ou du management, qu'ils s'appuient sur le désir de changement ou la volonté d'« améliorer ses performances » – ne garantissent nullement un meilleur partage des savoirs et une plus grande émancipation des personnes. Je constate même que de nombreuses « innovations » se focalisent sur des changements de procédures au détriment d'une réflexion sur les finalités, qu'on promeut souvent des méthodes attrayantes sans s'interroger sur le type d'homme et de société qu'elles préfigurent ou qu'on croit qu'une « efficacité » validée par des protocoles expérimentaux nous exonère d'un questionnement sur les valeurs implicites de nos pratiques... Je m'inquiète donc tout autant d'une totémisation de l'innovation que d'un refus systématique de celle-ci. Et je crois nécessaire de poser obstinément les questions impertinentes qui permettent de débusquer ce qui se joue dans toute entreprise éducative : fait-on des savoirs des occasions de partage ou des outils de distinction ? Permet-on aux sujets d'entrer réellement dans l'intelligence des œuvres humaines ou se contente-t-on de leur inculquer quelques compétences pour réussir les épreuves de conformité nécessaires à leur sélection ? Les prépare-t-on à exercer une lucidité critique pour résister à toutes les formes d'emprise ou les habitue-t-on à s'incliner devant la violence et la séduction ? Voilà des interrogations qui surdéterminent largement pour moi le clivage, que je trouve finalement bien artificiel, entre « tradition » et « nouveauté », « conservatisme » et « progressisme ».

Ni « républicain », ni « démocrate », « pédagogue » !

Est-ce dire alors que je me reconnâtrai plutôt dans l'opposition entre « républicains » et « démocrates » ? On pourrait d'autant plus le croire que les médias ont usé et abusé de l'opposition entre « pédagogues » et « républicains », laissant même supposer parfois que le pédagogue constituait l'archétype du « démocrate » et nourrissait une détestation profonde pour la République. L'affaire s'inscrit dans une longue histoire et remonte, au moins, à Tocqueville. Mais, pour en comprendre les enjeux contemporains, il faut se référer au texte de Régis Debray, paru en novembre 1989 dans *Le*

Nouvel Observateur sous le titre « Êtes-vous démocrate ou républicain ? ». Le philosophe y oppose, en une rhétorique brillante et implacable, le modèle républicain français au modèle démocrate anglo-saxon. À ses yeux, le premier s'assume comme un régime politique impliquant des citoyens qui disposent des mêmes droits alors que le second donne la priorité à l'économie, ne considère les personnes qu'en tant que producteurs ou consommateurs et tolère, voire exalte, toutes les formes de particularisme. La République promeut le civisme et place la mairie au centre du village ; les démocraties, elles, prêchent le moralisme et organisent la vie collective autour du drugstore. La République se construit sur des principes alors que les démocraties agissent de manière purement pragmatique. La République structure la Nation autour du bien commun alors que les démocraties laissent les communautés se disputer le pouvoir... Bref, même si Régis Debray consent qu'il faudrait enlever à la République sa « mauvaise graisse napoléonienne, autoritaire et verticale, cette surcharge de notables, cet héritage monarchique, cette noblesse d'État qui l'empâtent » et y introduire plus d'exigence démocratique, il fait de l'idéal républicain « la » référence absolue : seule la République, parce qu'elle introduit une verticalité fondatrice, permet, répète-t-il, de « faire d'un tas un tout ».

En matière éducative, l'opposition est tout aussi radicale : « *La République, dans l'enfant, cherche l'homme et ne s'adresse en lui qu'à ce qui doit grandir, au risque de le brimer. La démocratie flatte l'enfant dans l'homme, craignant de l'ennuyer si elle le traite en adulte. Nul enfant n'est comme tel adorable, dit le républicain, qui veut que l'élève s'élève. Tous les hommes sont aimables parce que ce sont au fond de grands enfants, dit le démocrate. Cela peut se dire plus crûment : la République n'aime pas les enfants. La démocratie ne respecte pas les adultes.* » C'est pourquoi la République arrache les enfants à leur famille pour les instruire dans une École où ils doivent faire le dur apprentissage de la rationalité, tandis que, dans une démocratie, on ne rêve que d'une chose : que l'école soit un prolongement « naturel » de la famille et le lieu de « l'épanouissement affectif » de l'enfant.

Avouons que la démonstration « a de la gueule »... et qu'elle était, en 1989, particulièrement prophétique ! Certes, il existait déjà, à l'époque, de nombreux établissements – privés mais aussi publics – où les enfants de la bourgeoisie se retrouvaient « en famille » et bénéficiaient d'un enseignement parfaitement conforme aux « codes » et « valeurs » de leurs parents. Mais, malgré les travaux des sociologues et les mises en garde des pédagogues, le phénomène demeurait suffisamment discret pour que Régis Debray lui-même considère sa classe de philosophie au très privilégié lycée Janson-de-Sailly – pourtant plus proche du « charme discret de la bourgeoisie » que de l'universel kantien – comme l'archétype de « l'éducation républicaine » ! Le secret a, depuis, été largement éventé et la demande des familles pour bénéficier d'un enseignement « sur mesure », conforme à leurs aspirations et qui « respecte » leur enfant – c'est-à-dire, en réalité, leur représentation de l'enfance – a explosé... C'est cela, d'ailleurs, qui est censé légitimer aujourd'hui le « caractère propre » des établissements privés sous contrat et qui explique très largement le boom des écoles hors-contrat. C'est également un phénomène qui déborde largement sur l'enseignement public où beaucoup de parents ne veulent plus seulement que leur enfant soit traité comme une « personne » mais exigent, toutes affaires cessantes, qu'il soit traité comme une « exception »... et qu'on déroge donc, pour lui, aux règles qui valent pour tous les autres.

Mais ce serait aller vite en besogne que de considérer cette évolution comme le résultat du « travail de sape » des pédagogues ou même simplement comme un mouvement « en phase » avec leurs aspirations. Ce phénomène de suspicion à

l'égard des institutions touche tout autant le système de santé, les tribunaux, le fisc, et même l'ensemble des services publics et privés où nos contemporains craignent systématiquement de voir leurs intérêts personnels négligés : c'est le corollaire de l'individualisme social, de l'effondrement des sociétés holistiques – où chacun et chacune « faisait corps » avec le tout sans se poser de questions – et de la revendication générale de voir nos choix personnels faire partout la loi.

Le pédagogue que je suis s'inquiète d'ailleurs de cela au moins autant que celles et ceux qui se revendiquent « républicains ». Je crois, en effet, que l'humain ne se révèle que dans l'ouverture à l'altérité et que rien de pire ne le menace que les replis sur soi, qu'ils soient identitaires ou communautaires, affectifs ou idéologiques. Je suis convaincu que, comme l'ont montré Henri Wallon et Jean Piaget, « l'intelligence est la socialité intériorisée » et que seuls des échanges authentiques portés par l'exigence de précision, de justesse et de vérité permettent de partager vraiment les savoirs. C'est pourquoi je suis si attaché, dans la classe, à la pratique de l'entraide et de la coopération, à l'inscription dans un collectif et à la construction du « commun ». C'est pourquoi je milite pour des travaux de groupes où l'apport de chacun est nécessaire à la réussite de tous, pour l'organisation de confrontations sereines qui permettent de désintriquer le croire et le savoir, pour l'apprentissage minutieux du débat et de la délibération. C'est pourquoi, aussi, je lutte, dans l'école, contre toutes les formes de ghettoïsation sociale ou idéologique. C'est pourquoi, enfin, je crois qu'il faut se donner les moyens d'une inclusion où la pratique d'activités communes bénéficie tout autant aux élèves « ordinaires » qu'aux élèves « extraordinaires » – qu'on dit, parfois, « porteurs de handicaps ».

Et qui pourra nier que ce sont là des exigences authentiquement « républicaines » ? Une République attachée à la construction du « bien commun » peut-elle se satisfaire d'une École livrée à la concurrence individualiste et régie par les complicités communautaristes ? Une République qui veut promouvoir le citoyen plutôt que le producteur ou le consommateur doit-elle se résigner à une École qui inculque des connaissances et renvoie les réfractaires dans des filières de relégation où la dimension culturelle est délibérément sacrifiée ? Et une République qui veut « élever ses enfants » et cherche à « s'adresser en eux à ce qui doit grandir » a-t-elle la moindre chance d'y réussir en « abolissant l'enfant » et en « décrétant l'adulte » ?

En réalité, et malgré le caractère séduisant de ce volontarisme, on ne fait pas plus reculer l'infantile – où règne le caprice narcissique – en l'ignorant qu'en le flattant. Régis Debray a raison de fustiger celui qui le courtise, mais il a tort de croire qu'il suffit de l'oublier : il faut « travailler avec » pour permettre au sujet de s'en dégager. Car, ne s'adresser qu'à « l'adulte en l'enfant », c'est laisser l'infantile inchangé et favoriser le développement de quelques capacités d'imitation ou d'adaptation purement stratégiques. C'est laisser l'enfant enkysté dans ses caprices et faire de lui, au mieux, un « singe savant » soumis à l'adulte qui s'impose à l'extérieur de lui quand il faudrait, au contraire, qu'il apprenne à faire émerger l'adulte en lui... Or, c'est précisément ce que la pédagogie s'efforce de faire en créant des situations qui suscitent, en chacun et chacune, un « conflit sociocognitif ». Le terme est savant mais recouvre un principe simple : il s'agit de permettre au sujet de vivre des expériences grâce auxquelles il pourra surseoir à ses impulsions, être déstabilisé dans ses représentations, remettre en question ses certitudes, afin d'apprendre progressivement à « penser par lui-même ».

C'est pourquoi je ne me reconnais ni dans la figure du « républicain », campé dans la toute-puissance, assénant des injonctions aussi radicales que dérisoires, ni dans celle du « démocrate » qui

abandonnerait toute exigence et s'agenouillerait béatement devant les gazouillis sympathiques d'enfants qu'on laisse patauger dans l'infantile... Décidément, le clivage n'est pas là non plus !

« Jacobin » sur les fins, mais « girondin » sur les moyens...

Mais ne nous décourageons pas ! Il reste encore quelques oppositions à explorer. On pourrait, par exemple, se demander si la ligne de partage – celle qui me fait reconnaître, au-delà des différences d'appréciation et des positionnements institutionnels, mes véritables « compagnons » en pédagogie – ne passe pas entre une « sensibilité jacobine », qui voit dans l'éducation une « affaire d'État », pilotée de manière centralisée afin de garantir une stricte égalité de traitement entre tous les individus sur tout le territoire, et une « sensibilité girondine », qui entend faire confiance aux acteurs locaux pour être au plus près des besoins des personnes. Les « jacobins » peuvent, d'ailleurs, être plutôt « conservateurs » – les yeux rivés sur le modèle de « l'école traditionnelle » – ou « progressistes » – rêvant de tout piloter par le management et l'« obligation de résultat » – ; ils peuvent aussi être plutôt « républicains » – attachés à un enseignement collectif réunissant des enfants d'origines diverses – ou « démocrates » – partisans d'une « école sur mesure » et d'une individualisation systématique... De même pour les « Girondins » qui peuvent s'appuyer sur le « local » pour résister aux velléités réformatrices de l'État ou, au contraire, vouloir libérer les initiatives pour promouvoir l'innovation, se revendiquer d'une vision « traditionnelle » de la pédagogie ou tout miser sur le numérique...

Là encore, pourtant, je me refuse à choisir. Je reconnais pleinement à l'État ses droits – et, plus encore, ses devoirs – en matière éducative. À lui de garantir que les finalités de l'éducation définies par les représentants du peuple sont mises en œuvre, de manière exigeante, par toutes les institutions et sur tous les territoires. À lui de procéder à une distribution équitable des moyens pour que les acteurs de terrain puissent atteindre les objectifs qui leur sont fixés. À lui de vérifier que tous les citoyens bénéficient d'un même service public de qualité... Et je partage, de plus, avec les « jacobins » une réelle méfiance à l'égard d'un éloge systématique des « territoires » qui peut facilement basculer dans le culte des particularismes, voire dans une mystique de « l'enracinement » et un repli communautaire...

Mais, pour autant, je ne peux accepter que les acteurs de terrain soient relégués aux rôles d'exécutants dociles, en contradiction complète avec les finalités émancipatrices que j'assigne à l'éducation. Je suis profondément convaincu que rien ne peut se faire de réellement constructif sans leur mobilisation, leur investissement et leur inventivité. Seulement voilà : ils en sont très largement empêchés par un jacobinisme qui reste, le plus souvent, extrêmement vague sur les finalités – jusqu'à se dissoudre dans des formules aussi généreuses que générales – tout en étant, par ailleurs, très directif sur les modalités. Résultat : des obligations formelles et des procédures techniques exactement identiques dans des établissements dont les politiques éducatives peuvent être différentes, voire radicalement opposées au regard de finalités aussi essentielles que la découverte de l'altérité et la formation des citoyens... Tout le contraire, en réalité, de ce dont nous aurions vraiment besoin : des finalités claires qui s'imposent à tous et toutes et une grande liberté d'initiative pour les concrétiser. Un cahier des charges identique sur des enjeux fondamentaux – un recrutement démocratique et une mixité sociale optimale, une formation à la citoyenneté exigeante et des objectifs d'apprentissage structurants évalués par des productions personnelles sur la durée, une politique documentaire favorisant la pensée critique et une attention aux parents les plus éloignés de la culture scolaire, etc. – associé à un accompagnement matériel et formatif des équipes pour qu'elles puissent investir ces différents domaines de la manière la plus créative possible en fonction des contraintes et des ressources locales. Bref, il faut que nous soyons beaucoup plus jacobins sur les fins et beaucoup plus girondins sur les moyens. Car si le vrai clivage se situait entre un autoritarisme centralisé et un localisme générateur d'inégalités, nous serions condamnés à errer de Charybde en Scylla.

Soixante-huitard... oui, mais lequel ?

Reste une opposition, qu'on trouve encore ici et là, entre celles et ceux qui se revendiqueraient de l'héritage de Mai 1968 et celles et ceux qui ne verraient dans ces événements qu'une errance libérale-libertaire, l'exaltation d'un individualisme ravageur dont il conviendrait de se débarrasser au plus vite. Et peut-être, après tout, pourrait-on voir effectivement dans les soixante-huitards, ces enfants gâtés du baby-boom, les véritables parrains du « pédagogisme » ? N'ont-ils pas prôné la libération de tous les désirs et le refus de la moindre autorité verticale ? N'ont-ils pas promu le spontanéisme autogestionnaire et la libre exploration du monde dans une horizontalité radicale ? Ne trouve-t-on pas chez eux la matrice même des idées funestes de ces pédagogues qui sont censés avoir détruit l'école ? « L'élève au centre », « constructeur de ses propres savoirs », n'est-ce pas le résultat de Mai 68 ? Le refus d'imposer une culture toujours décrite comme asservissante et, plus globalement, le renoncement à toute contrainte, n'est-ce pas la conséquence du fameux « il est interdit d'interdire » ? Les pédagogues ne seraient-ils pas – et moi le premier – de vieux complices nostalgiques d'une révolution ratée ?

Une telle interprétation est fautive sur tous les plans. D'abord, parce qu'elle fait de Mai 68 un surgissement imprévisible et isolé alors qu'il s'agit d'événements qui s'inscrivent dans une histoire longue : l'effondrement du christianisme et l'érosion des idéologies patriarcales, la lassitude à l'égard d'un gaullisme incapable de comprendre les évolutions sociétales et une « explosion scolaire » qui a fait craquer tous les cadres institutionnels existants... Ensuite, parce que Mai 68 est loin de se réduire à l'agitation d'étudiants exigeant que, dorénavant, leurs désirs soient des ordres : il y eut aussi, en même temps, de nombreux groupes de travail, particulièrement studieux, qui firent une multitude de propositions sur des sujets aussi essentiels que l'accès des classes populaires à l'université ou la mise en place d'une évaluation par « unités de valeur »... Et, enfin, parce que Mai 68 a été marqué par un mouvement ouvrier important et permis, lors des « Accords de Grenelle », de lever des verrous majeurs en matière de salaire et de droits syndicaux... Réduire Mai 68 à quelques slogans libertariens, c'est ignorer l'histoire et en caricaturer un moment qui fut traversé par de multiples tensions et dont l'héritage est loin d'être univoque.

Mais accuser les pédagogues d'être les chantres de l'idéologie soixante-huitarde témoigne surtout d'une ignorance complète de l'histoire de la pédagogie. C'est oublier que Jules Ferry lui-même avait, en 1880, au moment de la création de l'École de la République, promu ces « *méthodes nouvelles qui consistent, non plus à dicter, comme un arrêt, la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver ; [elles] se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller sa spontanéité, pour en surveiller, en diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien. [...] Car, quand, au lieu de la férule, l'homme apparaît, voilà l'éducateur !* ». Et que dire de tout le mouvement de l'« Éducation nouvelle » apparu dès la fin du XIXe siècle et qui se structura au Congrès de Calais en 1921 ? Réunis par la même volonté de construire un monde délivré de la barbarie, les fondateurs de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle y proclamèrent leur volonté commune d'une éducation qui s'inscrive résolument sous le double signe de l'émancipation et de la solidarité. Certes, dans leur combat contre « l'école traditionnelle », ils ne furent pas exempts de slogans simplificateurs, mais j'ai pu montrer que, si l'on prend la peine de regarder leurs travaux de près, on ne peut, en aucun cas, les réduire à un dogmatisme libertaire². Ainsi les voit-on, tout au long de leurs rencontres successives, expliciter les conditions pour que les « méthodes actives » permettent l'appropriation intellectuelle des œuvres, que le « respect de l'enfant » ne l'enferme pas dans ce dont il a hérité mais l'aide à « se faire œuvre de lui-même », que la prise en compte de la motivation ne se

² Voir Philippe Meirieu, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF Sciences humaines, 2013.

confonde pas avec l'attentisme mais s'efforce de susciter le désir d'apprendre et que la formation à la liberté s'appuie sur la mise en place de contraintes fécondes³...

C'est dire que, s'il a pu exister une rencontre tangentielle entre la tradition pédagogique et l'idéologie soixante-huitarde, quelques alliances plus ou moins avouées dans l'exaltation du moment et la volonté partagée de « changer le monde »... ce qui structure l'engagement pédagogique et en fait la spécificité ne peut nullement être assimilé à la vulgate libérale-libertaire qu'on associe à Mai 68. Et ce n'est pas parce que certaines initiatives, que j'ai qualifiées d'« hyperpédagos »⁴, mettent aujourd'hui en avant une forme de spontanéisme naturalisme, qu'on peut oublier que les grandes figures de la pédagogie au XXe siècle que furent Célestin Freinet et Fernand Oury ne cessèrent d'insister sur la structuration du collectif et la construction du commun. Et c'est bien, pour ma part, parce que je reste, à leur égard, dans une posture de « fidélité critique » que je me refuse à faire de la complicité soixante-huitarde le signe de ralliement d'une véritable solidarité pédagogique.

Une hypothèse, enfin : « Donne-moi ma chance encore » (Richard Anthony, 1963)

Existe-t-il, alors, quelque chose qui puisse résister à la déconstruction des différentes oppositions dans lesquelles on peut avoir la tentation d'enfermer le pédagogue ? Où pourrait bien se situer le clivage entre celles et ceux qui croient, comme lui, à la pédagogie – au point d'en faire une clé de transformation possible du monde – et celles et ceux contre qui il bataille dès que surgit une question de société et qu'il faut imaginer des réponses aux défis du futur ?

Sans doute ne fallait-il pas chercher trop loin, tant la réponse, une fois aperçue, apparaît évidente. Et c'est pour ne m'être pas suffisamment attaché à comprendre la nature même des objections qui m'étaient opposées que, j'ai pu, un temps, me laisser enfermer dans de faux clivages. Car à quoi se résument les arguments de nos adversaires ? Au « réalisme » ! Le réalisme entendu d'abord banalement comme le contrepoint nécessaire de nos songeries utopiques : « Vous voulez transformer le monde par l'éducation, mais c'est impossible ! L'humanité est régie par l'égoïsme et les rapports de force ! Vous voulez ennoblir les humains, mais vous oubliez que, derrière tous les masques d'ange, il y a la gueule de la bête ! L'éducation, la prévention sont de belles idées, mais ce sont des vœux pieux. Jamais les sociétés humaines ne pourront se passer de la compétition, de la sanction, de la répression et de l'exclusion. En réalité, elles ne fonctionnent même qu'à cela ! »

Rien d'extraordinaire ni de très nouveau dans ce réalisme-là : une idéologie comme une autre, mais à laquelle il est vain d'opposer son contraire. Rousseau n'a pas convaincu Voltaire et l'optimisme de Pangloss reste rédhibitoire : son ridicule tue, à coup sûr ! Mais voilà que, depuis quelque temps déjà, ce réalisme, sans doute inquiet de sa fragilité théorique, se veut « scientifique ». Jadis, il mesurait les crânes pour légitimer l'esclavage ; aujourd'hui, il teste à tout va pour légitimer les « différences ». Il révèle ainsi, à son insu, son principal ressort : l'essentialisation des humains.

Car voilà le vrai clivage : il sépare les pédagogues de celles et ceux qui réduisent les sujets à l'une ou l'autre de leurs caractéristiques, qui les chosifient et les enferment, les classent en catégories de toutes sortes et les considèrent comme définitivement définis par ce qu'ils savent d'eux ou ce à

³ J'ai beaucoup insisté sur la formation de la liberté par les contraintes fécondes : voir *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*, Paris, Autrement, 2020.

⁴ *Idem*.

quoi ils ont délibérément décidé de les réduire. Réduction intolérable, bien sûr, quand il s'agit du genre, de la « race » ou d'une quelconque caractéristique physique. Mais réduction tout aussi inacceptable quand un être est ramené à sa filiation, sa classe sociale, son appartenance communautaire ou même sa fonction. Réduction insupportable quand un sujet est identifié à ses actes, fussent-ils terriblement graves, et qu'on l'enjoint ainsi à devenir prisonnier de lui-même... Et le phénomène de réduction est d'autant plus grave quand il essentialise un enfant – être inachevé par excellence –, qu'on l'identifie à ses symptômes, qu'on l'enkyste dans ce qui n'est qu'un moment de son développement, qu'on le fige dans un qualificatif auquel il ne pourra plus échapper et dont il va faire son identité.

En revanche, c'est bien parce que je n'identifie pas un élève à son « niveau » ou à la faute qu'il a commise que je peux engager avec lui une interlocution pour lui permettre de se dépasser ou de s'amender. Et il en est de même pour toutes les formes de réduction et d'essentialisation : ainsi ai-je parfaitement le droit de désapprouver le port du voile par une femme, mais je n'ai pas le droit de réduire cette femme à son voile, pas plus que je ne peux réduire quiconque à ses opinions ou à sa fonction. Cette distinction est fondatrice. Elle signifie : « Je suis prêt à engager un échange avec toi car je parie sur notre capacité réciproque à nous parler, à nous entendre, à construire quelque chose ensemble sans nous laisser enfermer dans des stéréotypes... Ni toi ni moi ne sommes réduits à des images, enfermés dans des identités indépassables. En toi comme en moi, il y a un débord et là, au moins, nous pouvons nous rencontrer. »

On dira, alors, que certains individus revendiquent eux-mêmes leur essentialisation. Oui, évidemment, et bien plus souvent qu'on ne le croit. Avoir un « être » et s'y enfermer constitue évidemment une facilité et une sécurité. Le « je suis » exonère du « je dois » et, même, du « je peux ». On s'y réfugie, on s'y love, on s'y aime. Avoir une « essence », comme disaient jadis les existentialistes, permet de faire l'économie de sa liberté... Mais c'est justement pour cela que l'éducateur doit refuser toute complicité essentialisante. Non, tu n'es pas « ceci » ou « cela » : tu es ce que tu vas décider de devenir. Et je fais alliance avec toi chaque fois que tu tentes de te dépasser.

Je sais bien que nous avons toujours des tas de raisons pour nous résigner. Et pourtant ! Pourtant je reconnais mes compagnons de militance à ce qu'ils font le pari que, même face à des problèmes qui paraissent insurmontables, on peut, peut-être, trouver des moyens éducatifs pour avancer. J'ai écrit « peut-être » et je sais que certains rétorqueront qu'en l'absence de certitude, il vaut mieux ne pas dépenser inutilement son énergie. Mais voilà : comment peut-on savoir qu'il n'y a pas de solution éducative tant qu'on n'a pas essayé cette voie ? Et, même si on l'a essayée, comment savoir qu'on a tout essayé ? L'exigence éducative n'a pas de limite : impossible de renoncer à éduquer sans renoncer à l'éducation.

À bien y réfléchir, voilà le seul clivage qui, aujourd'hui, me tient à cœur. Non point pour essentialiser celles et ceux qui seraient « de l'autre côté » et en faire des ennemis définitifs : la chose serait cocasse et, pour tout dire, insupportable. Mais pour tenter de faire advenir, en moi et dans le monde, avec mes compagnons comme avec mes adversaires, un peu plus d'humanité chez les humains.

➤ Anticipation, Catéchisme, Frontière, Imputation, Objection