

Philippe Meirieu

Littérature et pédagogie : épilogue

De la littérature à la pédagogie... et vice-versa



Pestalozzi et les orphelins à Stans

Le pédagogue - le lecteur de mes textes sur « littérature et pédagogie » s'en sera aperçu - a le commentaire insistant. Il a, de plus, bien souvent, le récit didactique. Ce n'est pas qu'il répugne à raconter des histoires, bien au contraire. Mais il adore donner des leçons. C'est pourquoi, s'il aime étudier la littérature, il s'adonne aussi, avec plus ou moins de bonheur, à « l'écriture militante », à la fiction édifiante ou à la fable moralisatrice.

La pédagogie comme fiction

Ainsi, si l'on étudie de près ceux qui, bien avant l'apparition des « sciences de l'éducation » ou, aujourd'hui, en marge de celles-ci, se prétendent « pédagogues », on est frappé de lire, sous leur plume, d'étranges ouvrages où s'entremêlent témoignages, fictions, références philosophiques, digressions apologétiques, affirmations sentencieuses, métaphores multiples et recommandations de toutes sortes. Nous nous trouvons là en face d'un ensemble d'œuvres aux contours souvent mal définis, dont il conviendrait, sans doute, d'étudier plus précisément « les règles du genre »¹. On découvrirait alors qu'en dépit du caractère apparemment hétéroclite de ces textes, ils constituent un véritable ensemble original et représentent, sans nul doute, une authentique « tradition culturelle ». Il s'agit bien, en réalité, d'un patrimoine particulièrement précieux pour la formation des éducateurs. Un patrimoine étrangement négligé, parfois même scandaleusement oublié par les gardiens de la bonne conscience collective qui nous exhortent, par ailleurs, à sauvegarder coûte que coûte la mémoire des hommes.

C'est, par exemple, Pestalozzi, dont il faut méditer sans relâche la *Lettre de Stans*² où la détermination à « éduquer le peuple », constitutive de la modernité pédagogique, est mise à l'épreuve des résistances que nous rencontrons aujourd'hui plus que jamais. C'est Makarenko, aux prises, après la révolution soviétique, avec des délinquants que l'on ne parlait pas encore de « réinsérer » mais qu'il tente inlassablement de « sortir de la fange ». C'est Don Bosco introduisant les prémises de la « prévention » avec les enfants abandonnés dans les rues de Turin ou de Nice. C'est Korczak, inventant, dans les orphelinats de Pologne, des méthodes qui pourraient inspirer utilement ceux qui stigmatisent aujourd'hui les « sauvages » de nos banlieues. C'est Deligny³ dont on comprend mal pourquoi le petit ouvrage, *Graine de crapule*, n'est pas au programme de toutes les formations d'enseignants et d'éducateurs. Ce sont des hommes et des femmes, aussi différents et importants que Maria Montessori, Francisco Ferrer, John Dewey, Paulo Freire ou Fernand Oury... Des hommes et des femmes qui nous racontent inlassablement une histoire mettant aux prises, en des aventures toujours renouvelées et pourtant terriblement semblables, des enfants et des hommes.

Or, peut-être pouvons-nous trouver là aussi, si nous nous en donnons la peine, des moyens de comprendre ce qui nous arrive quand, après avoir eu quelque temps nos enfants « dans les bras », nous nous retrouvons, en famille, à l'école ou dans la rue, avec nos enfants « sur les bras » : désarmés, inquiets, aussi habiles à légiférer péremptoirement sur les fins qu'incapables de faire face concrètement à ce qui nous arrive. Car tout le

¹ J'ai tenté cette approche dans *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, Paris, 1995, en particulier p. 63 à 128.

² A retrouver sur ce site : <http://meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf>

³ Éditions du Scarabée, CEMEA, Paris, 1960.

monde est logé ici à la même enseigne. Et le philosophe, comme tout un chacun, se retrouve nu face à son fils qui fugue, sa fille qui se drogue ou ses élèves qui détournent ostensiblement la tête quand il parle. Ridicule en ses exhortations. Attendant dans ses efforts pour masquer sa souffrance. Pitoyable quand il feint l'indifférence.

Les pédagogues - Rousseau en témoigne - ne réussissent pas mieux que les autres l'éducation de leur progéniture. Mais au moins évitent-ils, le plus souvent, la suffisance et le mépris pour leurs semblables. C'est sans doute pourquoi leurs textes nous offrent de précieux témoignages sur les difficultés et les chances de l'entreprise éducative. Certes, leurs ouvrages manquent souvent de style. Leurs propos n'ont guère l'esthétique architecturée des grands systèmes conceptuels. Ils ne font pas, non plus, dans la dentelle et basculent souvent dans le lyrisme de pacotille, l'épopée facile ou la grandiloquence maladroite. Célestin Freinet, lui-même, ne demande-t-il pas, dans *Les dits de Matthieu*, que l'on enlève du fronton des écoles l'inscription « Liberté - Égalité - Fraternité » pour la remplacer par la maxime que Dante place aux portes de l'enfer : « Oh, toi qui entres ici, abandonne tout espoir ! » ? Qui pourrait le prendre au sérieux ? Et, pourtant, il est possible que les textes pédagogiques, à condition de les considérer délibérément sous l'angle « littéraire », puissent permettre de comprendre, grâce à leur structure narrative même, le sens de l'entreprise éducative.

Car, comme un roman, une pièce de théâtre ou un film, un texte pédagogique ne doit pas être lu en cherchant à apprécier l'exactitude ou même la plausibilité de chaque élément. On ne doit pas le juger en étudiant séparément chaque affirmation, ni en lui appliquant les clés de lecture héritées du cartésianisme, mais, bien plutôt, en se demandant qu'est-ce qu'il cherche à faire entendre dans les tensions qui le traversent, de quelles interpellations sa parole est porteuse, sur quoi il nous alerte et comment résonner à son appel... Qu'il ait des prétentions scientifiques, se présente comme un texte très technique ou, au contraire, exalte l'ineffable et invite à l'écoute inconditionnelle de l'autre, il doit délibérément être interprété comme une sorte de « courant littéraire », une « affaire de style », apportant, grâce aux spécificités de son type de discours, un éclairage particulier sur l'entreprise éducative, posant des questions originales, sans doute constitutives de la réalité mais ne pouvant nullement prétendre la réduire.

Ainsi, par exemple, la « pédagogie par objectifs » - qui fut particulièrement à la mode, en France, dans les années quatre-vingt et dont on trouve encore les traces dans les « tableaux de compétences » et autres « référentiels » - ne doit-elle pas être systématiquement comprise comme une mise au pas technologique de l'acte d'enseigner, réduit lui-même au couple stimulus-réponse indéfiniment multiplié... mais bien plutôt comme de la « littérature pédagogique utopique », à lire en ayant à l'esprit l'ambivalence constitutive de toute pensée utopique telle que nous l'avons décrite à travers *1984* de Orwell : d'une part, ce discours porte la volonté de clarifier la

relation entre l'enseignant et l'élève afin de la faire échapper, autant que possible, à l'aléatoire des complicités psychologiques et sociales et de favoriser la réussite de tous ; et, d'autre part, ce même discours est parfaitement représentatif de la tentation de maîtrise absolue et de toute-puissance qui traverse toujours l'esprit de qui veut « vraiment » éduquer. De même, les discours psychosociologiques, qui insistent tant sur l'écoute et le respect des élèves sans paraître se soucier de la transmission des contenus culturels nécessaires à leur expression, sont-ils une manière de rappeler qu'en matière éducative rien de ce qui est imposé n'est véritablement approprié et que, seul, un sujet promu comme tel par un regard qui l'honore peut prendre le risque de s'engager dans un apprentissage nouveau... mais ce discours - nous l'avons observé à travers l'étude de Montherlant - comporte aussi une part d'illusion inhérente à toute approche « relationnelle » : on s'imagine faciliter la communication entre les personnes en abolissant les médiations qui leur permettent d'entrer en relation, on risque à chaque instant de basculer dans la fusion narcissique, on entérine, sous prétexte de ne rien imposer à quiconque, les inégalités sociales, culturelles et langagières. C'est pourquoi il faut étudier Bloom⁴ comme on étudie Orwell, lire les œuvres de Rogers⁵ comme on lit celles de Montherlant.

C'est pourquoi le travail sur Orwell et Montherlant est indispensable pour entrer dans une véritable intelligibilité du discours pédagogique contemporain⁶. C'est pourquoi, enfin, ici même, et après avoir engagé un travail de réflexion pédagogique à partir d'œuvres littéraires, nous prenons le risque de livrer un récit qui, au terme du parcours, voudrait contribuer à poser, en assumant délibérément les règles de la fiction, la question du sens de l'école et, finalement, celle de la possibilité même d'éduquer aujourd'hui.

⁴ Sans doute le plus grand théoricien de la « pédagogie par objectifs », auteurs de listes in terminables d'objectifs censées, si elles étaient utilisées dans les classes comme outils d'apprentissage, faire accéder tous les élèves à tous les savoirs en maîtrisant absolument leurs activités mentales.

⁵ Théoricien de la « non-directivité » et d'une pédagogie fondée sur l'écoute empathique de l'élève, il laisse entendre que les contenus culturels sont sans importance du moment que le maître entretient avec ses élèves une « bonne relation ».

⁶ Ceux qui ignorent le statut spécifique du discours pédagogique s'exposent à de ridicules interprétations. C'est le cas, par exemple et parmi bien d'autres, de Jean-Pierre Le Goff qui, dans *La barbarie douce* (La Découverte, Paris, 1999) croit démontrer, en s'appuyant sur quelques textes sur les « compétences scolaires » ou quelques documents glanés ici ou là dans les écoles (grilles d'évaluation, contrats avec des élèves, etc.), que le monde scolaire est maintenant tout entier sous la coupe d'un technicisme aveugle. Son travail procède d'une étrange réduction, un peu à la manière d'un auteur qui voudrait analyser l'usage et la fonction de l'automobile dans la société française et ne consulterait, pour cela, que les notices techniques fournies par les constructeurs. Cet aveuglement sur le statut des discours et cette incapacité à identifier leur fonction réelle sont caractéristiques de bien des attaques contre la pédagogie.

Une fiction pédagogique

Nulle question plus que celle de l'école ne mobilise, en ses multiples récits, le mythe fondateur d'un paradis perdu. Chacun cultive, dans ce domaine, la nostalgie d'un idéal qui précéda la chute, évoque le souvenir d'une époque d'excellence et de perfection, avant la décadence que tout le monde constate avec tristesse. La rumeur publique, bien plus que l'histoire savante, renvoie ici une image éculée, attendrissante en sa rigidité vieillotte : une classe attentive, des enfants - des garçons le plus souvent - en blouse grise, appliqués à écrire à l'encre violette et à la plume sergent-major une rédaction sur « les feuilles qui tournoient dans le vent d'automne ». Un maître bougon mais bienveillant, attentif à la bonne ordonnance de l'ensemble, claquant sa règle sur son bureau pour rappeler à l'ordre celui qui lève le regard vers la fenêtre ou le plafond. Il y a l'odeur de craie, le coup de sifflet marquant la fin de la récréation, la solidarité virile, la peur terrible mais désirée de passer au tableau, la joie intense de la réussite quand on apporte la bonne note à la maison et que le père, la main sur l'épaule de son fils, dit toute sa fierté... Et l'image se réfracte à l'infini, de salle de classe en salle de classe, de la petite école de campagne aux prestigieuses terminales des lycées de centre-ville. Le modèle se colore de teintes plus ou moins sépia, passe même en technicolor dans les séries télévisées américaines, emprunte les oripeaux les plus divers pour permettre à chacun d'y projeter ses souvenirs d'enfance.

Tout cela, bien sûr, n'est que fiction : chacun sait qu'une telle école n'a jamais existé que dans l'imaginaire tardif des quelques bons élèves qui la décrivent aujourd'hui dans les gazettes. Les sociologues du soupçon ont débusqué, depuis de nombreuses années maintenant, les mécanismes implacables de ségrégation scolaire et de sélection sociale à l'œuvre derrière ces souvenirs idylliques. La littérature, moins complaisante encore, depuis Jules Vallès dans *L'enfant*, nous dit l'ennui qui suinte, les souffrances muettes et la vanité dérisoire de ces images d'Épinal... Aussi peut-on leur préférer un autre mythe fondateur, sans doute tout aussi imaginaire, mais peut-être plus fécond pour penser un récit plausible de l'école aux prises avec la modernité.

Paradoxalement, c'est en remontant plus loin dans le temps qu'on peut trouver les racines de ce mythe. Par exemple, dans la figure prestigieuse du premier « professeur urbain » que fut Abélard (1079-1142) : il y avait, en effet, dans l'auditoire de ce dernier, assis sur la paille à côté d'étudiants d'une vingtaine d'années, des personnes que nous verrions aujourd'hui à la retraite, des bébés tétant le sein de leur mère, des familles entières dont les gosses couraient dans la salle et s'arrêtaient simplement parfois pour écouter quelques bribes du discours du maître qui ne refusait jamais de répondre à leurs questions. Nul ne songeait alors à dire à quiconque voulait assister aux cours : « Vous n'avez pas l'âge ! », ou bien : « Vous n'avez pas le niveau ! ». On se rassemblait pour apprendre. Le savoir réunissait les hommes sans leur imposer de passer par la même toise ou de se soumettre aux règles formelles d'une discipline des corps alignés en un rang homogène et obéissant. Quand Abélard partit de Paris pour aller en Champagne puis à Montpellier, ses étudiants le suivirent en une cohorte pagayeuse. Son prestige n'en fut pas diminué, bien au

contraire. Son influence ne cessa de croître et son enseignement de faire des disciples.

Mais bien d'autres images, plus contemporaines, pourraient nous permettre de nous représenter ce mythe fondateur et, s'il me fallait choisir, je choisirais sans nul doute celle de la classe de Pestalozzi à Stans (reproduite en tête de cet « épilogue »). En automne 1798, le gouvernement helvétique envoie Heinrich Pestalozzi diriger un orphelinat dans cette bourgade de Suisse alémanique. L'armée française du Directoire vient de dévaster le canton de Nidwal. Les orphelins miséreux pullulent. Malgré sa sympathie politique pour la Révolution française et la République helvétique, Pestalozzi considère la situation comme humainement insupportable et accepte la mission qui lui est confiée. Là, il touche le fond de la misère et de la déchéance, trouvant des enfants « *complètement farouches et habitués à la mendicité* », « *couverts de gale au point de pouvoir à peine marcher, le front ridé par la méfiance envers celui qui était allié des soldats qui avaient fait leur malheur* »⁷. Ils ne tiennent pas en place, vivent dans la violence de tous les instants, ne savent rien des « savoirs élémentaires », chers à Pestalozzi, et, de plus, n'accordent aucun crédit à leur « maître ».

Nul doute que, face à une telle situation, d'autres auraient choisi de déployer un temps et un espace disciplinaires pour recouvrir pudiquement d'un vernis scolaire la misère du monde. L'école est bien pratique pour cela : elle occupe les enfants plusieurs heures par jour et, même si elle les laisse aussi démunis qu'elle les a trouvés, au moins peut-elle donner à voir, entre-temps, de beaux rassemblements bien ordonnés qui rassurent efficacement ceux qu'inquiète le déferlement des barbares. Pestalozzi ne fera rien de tel. Il s'empressera, en revanche d'ouvrir un « institut » et d'y accueillir sans condition aucune tous les enfants de Stans. Là, il s'efforcera de répondre à leurs besoins matériels immédiats ainsi que de « *mettre leur activité intellectuelle en éveil* » : « *Apprendre était pour eux une chose entièrement nouvelle et dès que certains s'aperçurent qu'ils arrivaient à quelque chose, leur zèle devint alors infatigable.* »⁸ La clé, Pestalozzi nous la livre un peu plus loin dans sa lettre : « *Deux des expériences que j'ai faites sont importantes [...]. La première est qu'il est possible d'enseigner en même temps et de mener très loin un très grand nombre d'enfants, même d'âges très disparates. La seconde est que cette foule d'enfants peut être instruite en beaucoup de choses en même temps qu'ils travaillent.* »⁹ Le mythe tourne ici à la provocation. Mais, avant de le récuser, et pour soutenir notre imagination, observons quelques instants la gravure d'époque.

Ici, le maître ne parle pas ; il montre à trois jeunes filles une planche d'architecture. Les jeunes filles, d'âges différents, réagissent chacune à leur manière ; un échange s'ébauche qui subvertit, en 1798, toutes les formes possibles de contrôle et de préjugés sociaux : des filles du peuple, debout dans une classe, travaillent sur des questions traditionnellement dévolues aux

⁷ J.-H. Pestalozzi, *Lettre de Stans*, op. cit.

⁸ Idem.

⁹ Idem.

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

Le tableau est, certes, trop idyllique et - il faut bien en convenir - difficilement crédible. Mais il configure un espace, assigne des places, évoque des fonctions, ouvre des possibles qui laissent entrevoir ce que pourrait être une classe « où l'on travaille ». Trop édifiant sans aucun doute. Mais moins inquiétant que le mythe de la classe ordonnée, de l'*auditorium-scriptorium*, comme dit Fernand Oury, dont l'architecture panoptique incarne le contrôle et évoque le dressage. Moins préoccupant que le mythe du « rang » où les élèves, sous l'emprise du regard ou de la fêrule du maître, apprennent à obéir ou à dissimuler, à se soumettre ou à faire semblant. Plus réaliste, aussi, que le mythe d'un enseignement simultanée devant une classe homogène où l'ordre des corps et des visages alignés cache trop facilement le chaos des esprits qui battent la campagne. Plus proche, au demeurant, de l'école de Jules Ferry en ce qu'elle eut de meilleur - dans les classes uniques des écoles rurales, par exemple - quand l'instituteur parvenait à mettre au travail et à faire réussir en s'entraînant des élèves d'âges et de niveaux différents.

Et, pour que le mythe fondateur soit complet, il ne manque rien à Pestalozzi, pas même la bénédiction de la République qui, par un décret de l'Assemblée nationale du 26 août 1792, « *considérant que les hommes qui, par leurs écrits et par leur courage ont servi la cause de la liberté et préparé l'affranchissement des peuples, ne peuvent être regardés comme étrangers par une nation que ses lumières et son courage ont rendu libre, déclare conférer le*

titre de citoyen français à Heinrich Pestalozzi ».

Du mythe originel à la chute

Mais, dans toute histoire qui se respecte, après le mythe originel, vient la chute. Et, en matière scolaire - Michel Foucault l'avait bien observé, malgré quelques approximations historiques, dans *Surveiller et Punir* - la chute, c'est « le rang », la classe dans son formalisme institutionnel, l'organisation scolaire comme cité utopique hiérarchisée, l'école où, en lieu et place de la « pagaille moyenâgeuse », on peut trouver enfin « *the right man at the right place* ». Le rapport exigeant à la vérité qui se construit dans une collectivité laisse alors la place à un agencement des corps qui domestique les esprits en installant le mimétisme et son corollaire, l'exclusion, au cœur de la machine scolaire. Le rapport aux savoirs se déploie dans une multitude d'exercices minuscules dont la juxtaposition interdit toute intelligence des véritables enjeux. L'espace et le temps se déplient dans un ordre taylorien, assignant chacun à une place et à un geste, excluant implacablement, par un système de déversoirs successifs, ceux qui n'intègrent pas les normes de conduite ou ne « sont pas au niveau ». *La réussite de l'école* ne se mesure plus qu'à la capacité à effectuer les exercices censés mesurer *la réussite à l'école* : s'intégrer dans la classe, obéir à ses règles, explicites ou implicites, prend le pas sur tout autre apprentissage. C'est alors le développement de ce que le sociologue Guy Vincent nomme « la forme scolaire » : le « scolaire » comme « forme » s'impose à tous, enseignants et élèves. L'élaboration de subtiles stratégies pour entrer tant bien que mal dans cette « forme » occupe plus d'énergie que l'effort pour accéder à la vérité de l'expérience dans laquelle on est impliqué. Les enjeux de ce qui est transmis, le sens des connaissances dans l'histoire des hommes, les questions fondatrices auxquelles elles peuvent s'articuler, tout cela devient second : il faut d'abord se faire reconnaître comme un « bon élève », manifester les comportements attendus, faire allégeance à la « forme scolaire ». Seuls ceux qui sont, en quelque sorte, formatés à l'avance, ceux qui savent « se tenir » et ne posent pas d'impertinentes questions, parviennent alors à tirer leur épingle du jeu. Les autres, comme Galkiewicz dans *Ferdydurke*, s'entêtent dans des interrogations absurdes qui scellent définitivement le caractère dérisoire de la « forme scolaire » :

« Veuillez prendre note, dit le professeur, de ce sujet, pour un devoir à faire à la maison : "Pourquoi les poésies de Jules Slowacki, ce grand poète, contiennent-elles des beautés immortelles qui éveillent l'enthousiasme ?" À cet endroit du cours, un des élèves se tortilla nerveusement et gémit :

- *Mais puisque moi, je ne m'enthousiasme pas du tout, je ne suis pas du tout enthousiasmé, je ne peux pas en lire plus de deux strophes. Comment est-ce que cela pourrait m'enthousiasmer puisque cela ne m'enthousiasme pas ?*

L'élève se rassit les yeux exorbités comme s'il sombrait dans un abîme. Devant cette confession naïve, le maître faillit s'étrangler.

- *Vous serez collé. Vous voulez ma perte ! Vous ne vous rendez pas compte*

de ce que vous dites.

- *Je ne peux pas comprendre comment cela m'enthousiasme puisque cela ne m'enthousiasme pas !*
- *Comment cela peut-il ne pas vous enthousiasmer, puisque je vous ai expliqué mille fois que cela vous enthousiasmait !*
- *Mais moi cela ne m'enthousiasme pas !*
- *Cela ne regarde que vous, il semble que vous manquiez d'intelligence, puisque tous les autres sont enthousiasmés !*
- *Parole d'honneur, personne ne s'enthousiasme. Comment serait-ce possible puisque personne ne lit cela, à part nous, et encore, parce qu'on nous y oblige.*
- *Pas si fort, par pitié ! C'est simplement parce qu'il y a peu de gens vraiment cultivés et à la hauteur.*
- *Mais les gens cultivés non plus ne s'enthousiasment pas ! Absolument per- sonne !*
- *J'ai une femme et un enfant, ayez au moins pitié de l'enfant !¹⁰ »*

Ainsi, dans une école sous l'emprise de la « forme scolaire », les apprentissages se vident de toute substance : on ne sait plus pourquoi l'on apprend et, pour peu que la promesse de réussite économique et sociale se fasse moins assurée, on refuse de sacrifier sa jeunesse à des activités qui n'apparaissent plus que comme des caprices d'adultes en mal de légitimité. Or, c'est peu dire que la promesse économique et sociale est aujourd'hui usée jusqu'à la corde. L'exhortation traditionnelle, « Travaille et tu réussiras », ne trompe plus personne. Le secret est éventé. Chacun a un frère, une sœur, un oncle, une voisine dont la vie inflige un flagrant démenti aux bonnes paroles de l'instituteur et du professeur. Élément nouveau qu'on ne peut plus guère cacher : pour la première fois depuis longtemps, nos enfants, à niveau d'études égal, auront un niveau de vie matériel inférieur au nôtre. Pourquoi, dans ces conditions, sacrifier tant de satisfactions immédiates et de plaisirs si facilement accessibles pour aller à l'école ? Contre quelle promesse ? Le syndrome de Pinocchio frappe à tour de bras : il y a des milliers de « champs des miracles » et de « pays des jouets ». Il y en a qui clignotent partout, fascinants, infiniment plus prometteurs que les fastidieux exercices scolaires, incapables de rivaliser avec eux.

Certes, comme Pinocchio, on peut encore avoir quelques velléités de réussite scolaire, mais c'est souvent « pour faire plaisir à son père », ou bien parce qu'on cède à la fascination de la Fée... Or, le prestige du père s'est effondré : tapi au fond du ventre du requin, rivé à sa télévision, il a peur de perdre son emploi, craint de se singulariser, de ne pas apparaître assez « viril » ou « professionnel ». Affronter les interrogations de son fils ou de sa fille sur leur avenir devient aujourd'hui une entreprise risquée : on peut s'y perdre soi-même. On la redoute plus que tout et l'on s'y dérobe bien

¹⁰ Witold Gombrowicz, *Ferdynand*, Folio-Gallimard, Paris, p. 64 à 66.

souvent. Comment, dans ces conditions, les enfants peuvent-ils déceimment sacrifier leur jeunesse pour « faire plaisir à leur père » ? À moins de se contenter d'une transaction à l'amiable, d'une sorte de contrat qui assure une relative tranquillité : en faire juste assez à l'école pour ne pas avoir d'ennui à la maison. On concède quelques *excursus* en territoire scolaire pour en rapporter quelques gages de sujétion. Tout en laissant entendre que, bien entendu, « l'essentiel est ailleurs »... Quant à la Fée, largement manipulée par l'institution elle-même, ses tours de magie ne fascinent plus guère. Toujours en retard d'une technologie, elle s'imagine qu'il suffit d'installer un ordinateur ou de brancher une télévision pour rendre attractif le travail scolaire. Elle repeint désespérément l'école aux couleurs d'un cybercafé... sans observer *qu'in fine*, à l'école, il manque toujours une rallonge... sans voir, surtout, que les habillages les plus sophistiqués ne peuvent masquer la vacuité d'activités délibérément réduites à des « utilités scolaires ». Pauvre fée ! Elle jette aux alentours de l'école un peu de poudre de perlimpinpin, mais chacun sait que c'est de la poudre aux yeux : elle voudrait faire croire que l'école, c'est l'égalité dans l'accès au savoir, la consécration du mérite contre l'héritage des privilèges, la mobilité sociale... mais les élèves savent bien que l'essentiel se joue à l'extérieur de l'école, que les appartenances socioculturelles n'ont jamais été aussi déterminantes et que l'on ne peut guère subvertir la fatalité sociale que par le football, les groupes de rap ou l'engagement délibéré dans des trafics illégaux.

Alors Pinocchio ne va plus vraiment à l'école. Il y fait simplement acte de présence, *a minima*. Il octroie quelques minutes ou quelques heures d'attention par jour à ses enseignants, exigeant d'être payé en retour, en notes sonnantes et trébuchantes. S'il s'estime lésé, il mobilise sa logistique familiale pour faire appel devant une quelconque commission ou, devenu étudiant, intente un recours devant le tribunal administratif. La vacuité scolaire fait le lit du juridisme, qui est le contraire du juridique : il ne s'agit pas de s'inscrire dans une loi qui garantit le bien commun mais plutôt d'utiliser un arsenal législatif pour servir des intérêts particuliers.

En réalité, Pinocchio est tout simplement débrouillard : il a compris que l'école pratique « la pédagogie bancaire », comme disait Paolo Freire. On négocie. On vend et on achète. Tout : la compréhension de l'enseignant par une grimace habile où l'on se fait passer pour une victime de ses parents ou de la société ; la quiétude quotidienne par quelques hochements de tête entendus pendant que l'esprit bat la campagne ; la réussite au moindre coût en singeant les corrigés types que propose à l'infini la littérature parascolaire qui envahit les rayons de nos librairies ; et même la « confiance en soi » que vous vendent clés en main des officines spécialisées. Pinocchio, d'ailleurs, finira bien vite par préférer ces officines à l'école elle-même : le rendement y est bien supérieur et l'on s'y retrouve entre soi, entre membres d'une même tribu, à l'abri des mauvais élèves qui sévissent encore dans les écoles du tout-venant, à l'écart de ceux qui vous entraîneraient, si on les écoutait, sur le chemin de la perte. Et Pinocchio, finalement, comme chacun sait, devient un enfant sage ; il s'éloigne à jamais des « barbares » et s'installe dans un pavillon tranquille qu'il finira bien un jour par fortifier pour être définitivement à l'abri. « À

l'avenir, sois raisonnable et tu seras heureux » lui dit la fée. Mais tout est déjà joué. Le livre est fini. Pinocchio s'est racheté. Il a retrouvé la confiance de son père et le bonheur du foyer. On ne décide d'être raisonnable pour être heureux que quand on sait déjà ce qu'est être heureux... quand on sait, surtout, qu'être raisonnable permet parfois d'être heureux.

Car tout est là : si nous voulons que nos enfants retournent à l'école avec le goût d'apprendre, il faut qu'ils y entrevoient une promesse de satisfaction. Quelque chose de plus convaincant que la promesse économique, de plus décisif pour leur avenir que le fait d'avoir fait plaisir à leurs parents ou de nous avoir laissé penser, avec condescendance, qu'ils croyaient quelque peu en nos gesticulations pédagogique-technologiques...

Nous sommes délibérément dans la fiction. Continuons donc l'histoire encore un moment : après le mythe fondateur et la chute originelle, tentons d'esquisser « un chemin qui mène quelque part ».

Vers « un chemin qui mène quelque part »

On connaît pourtant la fascination exercée sur les hommes, bien avant qu'Heidegger n'en fasse le titre d'un de ces ouvrages, par « les chemins qui ne mènent nulle part ». Il est toujours plus facile d'en rester à la chute : le pessimisme est tellement plus pathétique, l'annonce de la fin prochaine si saisissante, le prophète de malheur, qu'il fasse dans l'invective ou s'abîme dans de graves méditations, si séduisant ! Mais le pédagogue, peu soucieux de son image de marque et de ses succès mondains, ne résiste guère à la tentation de prolonger la fiction. C'est un entêté des suggestions et des conseils, un obstiné des propositions, qu'il sait pourtant provisoires, souvent simplificatrices, parfois dangereuses, mais croit néanmoins infiniment nécessaires pour aider les éducateurs à affronter, médiocrement mais utilement, la complexité de leur entreprise.

Et, sans doute, à ce moment de l'histoire, le pédagogue apparaîtra-t-il, à nouveau, comme un provocateur : ne suggère-t-il pas aux éducateurs, plutôt que de chercher de séduisants habillages ou de tenter désespérément de ruser avec le désir de l'élève, de montrer en quoi l'acte d'apprendre, dans sa difficulté même, est porteur, pour chacun et pour tous, des plus grandes satisfactions que l'on puisse espérer, des plus grandes espérances de l'humain ?

Nul ne peut laisser croire, en effet, que l'on puisse grandir sans renonciation, apprendre sans sacrifier quelques certitudes, penser sans quitter les facilités de ses préjugés. Accéder à l'autonomie suppose, comme le dit Hans-Georg Gadamer, de « *tenir sous contrôle ses préventions, son plein de désirs et de pulsions, d'espoirs et d'intérêts, et suffisamment pour que l'autre ne devienne pas invisible ou ne demeure pas invisible. Qu'on puisse donner raison à l'autre, qu'on doive avoir tort contre soi-même et contre ses propres intérêts, voilà qui n'est pas facile à comprendre*¹¹. » Et nul ne peut imposer une

¹¹ *L'Héritage de l'Europe*, Rivages, Payot, Paris, 1996, p. 23.

telle démarche à quiconque s'il n'est pas capable d'incarner, dans le même temps où il exige de difficiles renoncements narcissiques, une promesse de satisfactions possibles.

C'est pourquoi l'éducateur d'aujourd'hui a finalement une chance majeure : celle de ne plus pouvoir s'en remettre à une promesse exogène et de devoir se demander, chaque fois qu'il propose un apprentissage, si ce dernier a un sens pour ses enfants ou ses élèves, si ce qu'il leur propose peut leur donner le goût et la volonté de grandir. L'effondrement de la promesse économique place aujourd'hui les hommes devant la seule question de leurs enfants à laquelle ils ne peuvent ni ne doivent se dérober : à quoi bon grandir ? À quoi bon apprendre ? À quoi bon tenter de comprendre le monde et de se comprendre dans le monde ? Pour « devenir un homme », avons-nous l'habitude de répondre. Mais « grandir pour devenir un homme » n'a rien d'une évidence dans un monde où tant de sollicitations invitent à se recroqueviller dans l'enfance.

C'est au quotidien de l'acte éducatif qu'il nous faut témoigner du bonheur qu'il y a à accéder à la culture. Au-delà des satisfactions du moment que procure la maîtrise de savoirs et de savoir-faire, au-delà du plaisir d'avoir réussi une épreuve ou d'exaucer les désirs de l'éducateur, l'enfant doit pouvoir, par ses apprentissages, s'inscrire dans l'histoire des hommes et y trouver sa place. Or, cette inscription n'est assurée que lorsqu'un savoir enseigné peut s'articuler aux questions dont il est issu, dès lors qu'un apprentissage relie un être aux interrogations, aux inquiétudes, aux angoisses, tensions et contradictions qui sont à la source de la production des connaissances humaines.

La pédagogie a, depuis toujours, légitimement insisté sur l'importance des questions dans l'apprentissage ; elle a dénoncé, souvent avec violence, un enseignement qui donne des réponses à des questions que les élèves ne se posent pas ; elle a proposé de consacrer du temps pour construire les questions, faire émerger le désir d'apprendre, inscrire les savoirs dans une démarche où ils apparaissent nécessaires à la réalisation d'un projet. L'*Émile* de Rousseau sert ici de matrice à la plupart des discours pédagogiques. D'une manière ou d'une autre, ces derniers répètent à l'envi le même refrain rousseauiste : « *Qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente...* ». D'une manière ou d'une autre, tous les dispositifs pédagogiques s'inscrivent dans le même projet que la « leçon d'astronomie » offerte à Émile par son précepteur lorsque ce dernier, l'ayant perdu en forêt, lui propose de regarder les astres pour trouver son chemin. Mais la pédagogie s'est elle-même égarée : réduisant les questions des enfants à une fonctionnalité trompeuse, elle a privilégié les questions « concrètes » auxquelles on peut donner des réponses purement instrumentales. Plus encore : s'interrogeant sur les moyens d'enseigner aux enfants en difficulté, elle s'est obstinée à choisir pour eux des exercices « simples », fortement enracinés dans leurs préoccupations matérielles quotidiennes, écartant systématiquement les questions anthropologiques fortes qu'elle réservait aux adultes ou considérait comme incompatibles avec le principe de laïcité. Ce fut le triomphe des apprentissages « fonctionnels » ou « instrumentaux »... et la découverte progressive qu'en dépit de l'effort pour les inscrire dans « le vécu » des enfants, la sélection scolaire continuait bien à fonctionner, écartant délibérément tous ceux qui, parmi eux, s'en tenaient précisément à cette vision utilitaire des choses.

Il eut pourtant suffi d'observer une classe maternelle pour découvrir à quel point on faisait fausse route : si les enfants y restent encore bouche-bée devant le maître ou la maîtresse qui racontent *Le Petit Poucet*, ce n'est pas parce qu'ils trouvent là des moyens concrets pour réaliser une recette de gâteau, lire le plan d'une ville ou calculer la monnaie que doit leur rendre le boulanger. C'est dans un tout autre registre que les choses se jouent : le conte les fascine parce qu'ils y trouvent l'écho de leurs propres préoccupations, parce que ce qui se dit ici les concerne au plus haut point, eux qui ont si peur - comme nous tous - d'être abandonnés par leurs parents, eux qui craignent d'être trahis par leurs frères et leurs sœurs et même d'être mangés par un ogre. Étonnante histoire d'anthropophagie, apparemment à mille lieues de toute préoccupation quotidienne, dans un monde de nourriture standardisée où l'acte même de manger semble avoir perdu de sa matérialité... mais histoire qui renvoie aux interrogations essentielles qui nous tenaillent encore, contre toute convenance : pourquoi ne puis-je pas manger l'autre ? Ne trouverai-je pas du plaisir à mordre dans sa chair ? Jusqu'où va l'amour que me portent les autres ? Ne porte-t-il un obscur désir de dévoration ? Étranges et sombres questions qui retentissent dans tous nos mythes, traversent, ici ou là, nos créations littéraires et s'expriment avec une violence inouïe et superbe dans un tableau de Goya. Étranges et sombres questions que l'enfant porte en lui mais qu'il ne peut avouer sans risquer d'apparaître soupçonner, de manière insupportable, l'affection et les bonnes intentions de ses parents. Étranges et sombres questions qu'il est rassuré de retrouver dans un récit qui lui parle si directement, sans pour autant, le moins du monde, parler directement de lui. Le conte, ici, permet de sortir de sa solitude, discrètement mais efficacement : ne plus être seul à avoir peur. Ne plus être seul à avoir honte d'avoir peur.

Quelle tristesse, alors, de voir ces mêmes enfants, passionnés par les contes de Perrault, apprendre à lire, quand ils entrent à la « grande école » sur des textes aussi culturellement denses que : « Papa cherche sa pantoufle sous son lit » ! Quelle tristesse de voir l'école abandonner progressivement tout travail sur le symbolique et chercher désespérément la justification de son activité dans les usages sociaux immédiats des savoirs qu'elle enseigne ! On ignore ici délibérément la leçon de « la pensée sauvage » analysée par Claude Lévi-Strauss : « *Les choses ne sont pas connues pour autant qu'elles sont utiles, elles sont déclarées utiles pour autant qu'elles sont d'abord connues* »¹². Car la connaissance relève bien d'abord de l'ordre du symbolique, de l'agencement des places réciproques dans un monde apprivoisé, de l'inscription dans une histoire, de l'écho renvoyé par les autres aux questions que nous nous posons, de la possibilité d'oser notre propre réponse. Tous enjeux irréductibles à l'utilitarisme qui triomphe trop souvent dans une pédagogie pourtant généreuse, mais incapable de mobiliser les énergies des élèves à qui elle s'adresse.

En réalité, les mathématiques comme la biologie, la physique comme l'histoire, la grammaire elle-même en son aridité technicienne, peuvent être

¹² *La pensée sauvage*, Plon, Paris, 1962, p. 15.

enseignées en s'efforçant de montrer en quoi ce sont là des savoirs construits par les hommes, tout au long de leur histoire, pour tenter de percer les secrets du monde, saisir quelques bribes de notre origine, entrevoir le sens de nos actes, parvenir à entrer en communication avec autrui. Qu'on pense à une discipline souvent peu prisée par les collégiens et les lycéens comme la géographie : qu'est-ce qui constitue le sens même de son activité, sinon l'effort pour s'approprier l'espace, exorciser la peur de se perdre, se donner des repères mentaux sans lesquels nous serions condamnés à l'errance ? Nous rêvons tous sur des cartes. Nous sommes fascinés par *L'île au trésor*. Nous aimons caresser de vieux globes terrestres. Nous imaginons avec délices que nous découvrons les plans d'une ville disparue. Le cinéma et la littérature savent faire vibrer en nous ces passions-là, quand l'école, en réduisant la géographie à quelques exercices de repérage ou à des occasions de faire valoir nos savoir-faire graphiques et nos habiletés arithmétiques, enlève trop souvent à la géographie tout ce qui en fait une discipline vivante, inscrite dans une culture.

Puisque nous sommes dans la fiction, imaginons un instant que, dans chaque discipline scolaire, on fasse l'effort - ne serait-ce que quelques heures dans une année scolaire - de recentrer l'enseignement sur les interrogations auxquelles, depuis qu'elle existe, cette discipline tente de répondre. Imaginons que la lecture soit inscrite dans la généalogie des traces humaines. Imaginons que les mathématiques sachent retrouver la puissance de fascination que les nombres ont, depuis toujours, exercée sur les hommes. Imaginons que la découverte d'autres mondes et d'autres langues devienne de fabuleuses aventures collectives. Imaginons que les sciences expérimentales aident chacun à refaire le chemin qui, du problème rencontré par les hommes jusqu'aux solutions techniques qu'ils ont élaborées, permet d'explorer les voies les plus étonnantes de l'intelligence en action. Imaginons que l'on décide, un moment, de prendre au sérieux les questions que se posent nos élèves et auxquelles ils vont chercher des réponses dans une sous-culture de pacotille qui exploite honteusement notre démission. Imaginons que, sans basculer le moins du monde en classe dans la psychanalyse individuelle ou collective, sans légiférer sur ce qui doit rester de l'ordre des convictions individuelles, sans abandonner la moindre exigence sur les contenus à transmettre, on porte simplement le souci de relier, de relier sans cesse, notre enseignement à ce qui peut lui donner sens... Il y aurait là, sans doute, la possibilité de briser le caractère artificiel du « rang » et de subvertir « la pédagogie bancaire ».

La classe, débarrassée de l'obéissance à la « forme scolaire », pourrait alors devenir un espace d'exploration individuelle et collective. Un espace de sécurité où l'on ose avouer ses inquiétudes et son ignorance. Où l'on peut tâtonner sans s'exposer au ridicule ou se mettre en péril. Où l'on peut rencontrer des objets culturels dans lesquels investir un désir de savoir sans, pour autant, exhiber son intimité. Où l'on découvre que la culture réunit les hommes, en deçà et au-delà de leurs différences, leur permettant de se reconnaître fils et filles des mêmes questions. Où l'on peut démentir tous les pronostics que les adultes ont faits sur vous et se mettre en jeu soi-même pour oser faire une chose que l'on ne sait pas encore faire. Parce que c'est la seule manière d'apprendre à la faire. Et de grandir.

Chacun voit bien ici que le pédagogue est résolument dans la fiction. Mais à chacun de juger, en regardant d'un peu plus près ses propos, s'il s'agit ou non d'une fiction utile.