

Être enseignant aujourd'hui

Rien ne peut exonérer les humains du devoir de transmission. Car il n'est aucun exemple d'un « petit d'homme » qui ait pu devenir « un « petit homme », sans l'intervention d'humains, déjà adultes, capables de lui transmettre les codes de la société qui l'accueille, son langage, sa culture, son histoire.¹ C'est qu'en réalité l'enfant vient au monde infiniment démuné. Contrairement aux animaux, il ne sait faire que peu de choses à sa naissance et son développement est encore très largement aléatoire. Ainsi, nul n'a jamais vu et ne verra jamais une abeille démocrate ! L'abeille est génétiquement royaliste et son organisation sociale – son « régime politique » en quelque sorte – est inscrite dans ses gènes. En l'absence de mutation génétique, les abeilles reproduisent à l'identique le mode de vie de leur espèce et elles n'ont pas véritablement d'histoire.

Rien de tel pour l'*homo sapiens sapiens* ! Son histoire, avec son caractère largement imprévisible, en témoigne justement. Car ce qui nous caractérise, c'est que nos enfants sont, en quelque sorte des « prématurés » : tout se passe, en effet, comme s'ils naissaient avant-terme, avant que les savoir-faire dont ils vont user toute leur vie ne soient stabilisés. Ils sont donc constitutivement inachevés, dépendant des relations qu'ils vont établir avec leur entourage. Mais cette « prématurité spécifique de la naissance chez l'homme »² n'impose pas seulement à ceux et celles qui accueillent l'enfant de lui apprendre

¹ Cf. Lucien Malson, *Les enfants sauvages*, 10/18, 2002 (première édition 1964). L'auteur présente ici plusieurs cas d'enfants élevés par des animaux et dont aucun n'a pu, malgré les efforts développés par la suite par des éducateurs bienveillants, retrouver des capacités humaines « normales ».

² Ce que les biologistes, psychologues et anthropologues nomment la néoténie. Cf., en particulier, l'ouvrage de Desmond Morris, *Le Singe nu*, Grasset, Livre de poche, 1968.

les gestes élémentaires de survie dans un groupe ; elle exige également d'eux qu'ils l'élèvent, c'est-à-dire le rendent capable de faire face, à la fin de son éducation, à des choix qu'il devra assumer pour décider de son destin et à des engagements qu'il devra prendre pour prolonger le mieux possible l'histoire des humains dans ce monde.

La philosophe Hannah Arendt³ a bien montré que chacun d'entre nous est « un obligé du monde », un monde qui est fait de plus de morts que de vivants, un monde qui était là avant notre naissance, que l'on nous a transmis et que nous devons transmettre à notre tour : pour que chacun de nos enfants puisse se construire grâce aux contraintes et ressources que nous lui faisons découvrir, pour que tous nos enfants puissent aussi se reconnaître comme parties prenantes d'un « monde commun » auquel ils vont pouvoir, à leur tour, contribuer. Qu'ils auront à charge de renouveler.⁴

I. Éducation et transmission

1) Une transmission longtemps profondément sélective

Jusqu'au XVIIIe siècle, et malgré la présence en leur sein de savants de haut niveau, de clercs fort instruits comme d'artisans maîtrisant des savoir-faire très exigeants, nos sociétés occidentales sont restées largement indifférentes à la question d'une transmission systématique et généralisée des savoirs. Les savoirs se transmettaient au sein de petites cellules familiales par des précepteurs, dans des rapports de proximité immédiate ou grâce à l'engagement d'une personne dans un groupe particulier, professionnel ou religieux. Certes, il existait de somptueuses bibliothèques où étaient soigneusement conservés de précieux manuscrits ; quelques réseaux d'initiés, de par le monde, échangeaient des connaissances fort élaborées ; des corporations organisaient le passage de relais entre « maîtres » et « apprentis »... mais tout cela restait relativement marginal. Le peuple n'avait droit, lui, qu'à une éducation minimale de proximité et une catéchèse sommaire.

Cela était lié, évidemment, au contexte politique et idéologique de l'époque : les humains n'étaient pas encore des « égaux » ; ils appartenaient même à des catégories étanches qu'il était extrêmement difficile de subvertir. Mais il y avait aussi une autre raison, plus philosophique : depuis Platon et Aristote, en effet, et pendant tout le

³ 1906-1975

⁴ Cf. Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Calman-Lévy, 1961, et *La crise de la culture*, Gallimard, 1972.

Moyen-Âge, on ne s'était guère préoccupé de la question des « apprentissages ». C'est que, pour Platon, apprendre, c'est se souvenir de ce que l'on porte déjà en soi et le rôle de l'éducateur, dans cette perspective, se limite à poser les bonnes questions qui vont permettre « la réminiscence ». Pour Aristote même, apprendre est une opération quasiment impossible puisqu'elle consiste à « faire ce que l'on ne sait pas faire pour savoir le faire » : or, cela apparaît tout à fait impossible ! Et, pour Saint-Augustin, théologien chrétien qui s'inspire d'Aristote, nous ne pouvons guère apprendre puisqu'il nous faudrait comprendre, avant tout apprentissage, les mots par lesquels on apprend et savoir déjà ce qu'ils représentent : apprendre se réduit donc à « retrouver en soi ce qui y est déjà » et enseigner, c'est indiquer à l'enfant où porter son regard en lui de telle manière à « être illuminé » par ce que le divin y a déposé.⁵ Nous sommes là en présence de théories de l'apprentissage qu'on peut qualifier d'endogènes : le sujet a, dès l'origine, tout en lui, avec des inégalités de « potentialités » qui rendent impensable un enseignement identique à toutes et tous et qui limitent le rôle du « maître » à un accompagnateur bienveillant des aptitudes qui s'éveillent.

Concrètement, et pendant de longs siècles, les humains ont considéré comme parfaitement légitime de restreindre la transmission à quelques savoir-faire élémentaires pour la plupart des enfants et de ne s'attacher, pour les savoirs élaborés, qu'au sort de quelques « élus ».

2) L'émergence de la modernité pédagogique au XVIIIe siècle

Il faut attendre le XVIIe siècle pour qu'émerge, avec Comenius⁶, un défi jusque-là impensable : « Enseigner tout à tous ». C'est que Comenius est protestant, donc inspiré par les thèses de Luther et Calvin qui, quand les catholiques y étaient farouchement hostiles, ont voulu traduire la *Bible* en langue vernaculaire afin de la rendre directement accessible à tous les fidèles. Comenius croit aussi que la guerre (il est pris dans la tourmente de la Guerre de Trente ans) est la conséquence de l'ignorance des hommes et de leur difficulté à communiquer entre eux. Il pense, enfin, qu'en collectant les savoirs de manière systématique, en rendant les apprentissages progressifs et en préparant les exercices appropriés, il n'est rien qu'un humain ne puisse apprendre.

À cet égard, Comenius préfigure les Encyclopédistes du XVIIIe siècle et va être rejoint, sur le terrain pédagogique, aussi bien par

⁵ Cf. Saint-Augustin, *De Magistro*, Editions Klincksieck, 1988.

⁶ 1592-1670, philosophe, grammairien et pédagogue tchèque, auteur de *La Grande Didactique*.

ce qui va se passer au plan politique que par ce qui va émerger au plan philosophique.

Politiquement, c'est la Révolution française, bien sûr, qui, dans la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789, affirme que « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits », avant de se lancer dans de grands projets éducatifs qui tenteront de mettre en œuvre ce « droit à l'éducation pour toutes et tous »⁷... projets qui resteront, pour l'essentiel, lettre morte, car la Révolution, absorbée par la réorganisation du pays et la guerre, sera finalement peu active en matière éducative.

Mais l'ambition de Comenius se trouvera également étayée, philosophiquement cette fois, par des penseurs importants, en rupture radicale avec la pensée traditionnelle. Il s'agit d'abord, bien sûr, de Jean-Jacques Rousseau⁸ qui, dans une œuvre qui articule étroitement l'émergence de la démocratie et l'exigence éducative, plaide pour la « perfectibilité de toutes et tous »⁹. Cette « perfectibilité » – qu'on nommera plus tard « éducatibilité » – permet d'enseigner à tous les humains, sans distinction, en créant des situations pédagogiques qui, par un jeu de contraintes et de ressources savamment dosées, doivent permettre à chacune et à chacun d'accéder aux savoirs : ainsi l'enfant qui rechigne à étudier l'astronomie quand elle lui est expliquée de manière livresque, va-t-il en solliciter lui-même l'usage quand, perdu dans la forêt et affamé, il n'aura pas d'autre moyen pour retrouver son chemin. À partir du XVIII^e siècle, s'impose l'idée que « tous les enfants sont éducatibles » et que nul ne peut être exclu du « cercle de l'humain ».

PESTALOZZI, ou quand un pédagogue se coltine des enfants hostiles qui ne veulent pas apprendre...

En automne 1798, le gouvernement helvétique envoie Heinrich Pestalozzi¹⁰, un disciple de Rousseau qui a pour projet de « donner des mains à l'*Émile* », diriger un orphelinat à Stans, une bourgade de Suisse alémanique que l'armée du Directoire vient de dévaster. Les orphelins

⁷ Dont le plus célèbre est celui de Condorcet (1743-1794) qui publiera *Les Cinq mémoires sur l'instruction publique* en 1791 et le fameux *Rapport sur l'instruction publique* en 1792.

⁸ 1712-1778.

⁹ Jean-Jacques Rousseau publie la même année, en 1762, *Le Contrat social* et *l'Émile* (qui contient, d'ailleurs, une reprise du « contrat social »). Son ambition est de fonder une société d'hommes libres, ayant appris à se « diriger par eux-mêmes » et contractualisant ensemble pour fonder une démocratie.

¹⁰ Pestalozzi a été fait « Citoyen d'honneur de la République française » pour ses travaux pédagogiques, par un décret de l'Assemblée nationale du 26 août 1792.

miséreux pullulent. Là, Pestalozzi 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* ». 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* ». Ce dernier va alors s'efforcer, simultanément, de répondre à leurs besoins matériels immédiats et 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.* » Car, le pédagogue tient à « *amener à la perfection les choses, mêmes les insignifiantes, que les enfants apprenaient* ». Pour cela, il utilise tous les moyens possibles et, en particulier, l'entraide entre élèves ; il les met au défi de réussir et constate que « *tout ce qui produit en lui des forces, tout ce qui lui fait dire* » *J'en suis capable* », *il le veut.* » Ainsi, dans ce qui peut apparaître comme « *la première ZEP* », Pestalozzi montre-t-il que le pari de l'éducabilité n'est pas un pari illusoire et que, même dans les situations les plus difficiles, rien n'est jamais complètement perdu.

Comenius, on l'a vu, voulait enseigner « *tout à tous* ». Or, il se trouve que son injonction se voit considérablement renforcée par les premiers philosophes matérialistes que sont Locke¹¹, Helvétius¹² et Condillac¹³. Ces derniers, loin d'affirmer que les humains, dès leur naissance, « *possèdent tout en eux* », vont s'efforcer de démontrer l'importance des influences extérieures : les sensations, les perceptions, les exemples de l'entourage, les leçons reçues des maîtres sont, à leurs yeux, totalement déterminants pour façonner un sujet qui n'est à l'origine qu'une « *cire molle* » sur laquelle il convient d'« *apposer un sceau* » (c'est une des étymologies possibles du verbe « *enseigner* ») pour lui donner une forme, une formation. Helvétius ira même jusqu'à dire que « *l'éducation peut tout, même faire danser les ours* » : autrement dit, il est possible d'enseigner à quelqu'un même ce qui semble aller « *contre sa nature* ». Loin d'être cantonnée à l'accompagnement d'une « *intériorité préalable* », l'éducation acquiert ainsi un vrai pouvoir social ; elle devient un impératif que les humains doivent mettre en œuvre auprès de tous les enfants qui viennent au monde. C'est leur devoir d'adultes.

¹¹ 1632-1704.

¹² 1715-1771.

¹³ 1714-1780.

ITARD ET VICTOR : Quand le pari de l'éducabilité fait progresser considérablement la pédagogie...

En 1797, des paysans de l'Aveyron aperçoivent un enfant nu courant dans la forêt. Après moult péripéties, ils parviennent à l'attraper : le petit être est totalement sauvage ; il n'articule que quelques sons incompréhensibles et a un comportement particulièrement agressif. On l'envoie à Paris, dans une cage, pour qu'il soit examiné par les plus grands spécialistes. Ces derniers diagnostiquent alors un « idiot de naissance » que ses parents auraient abandonné. Mais, il y a, dans leur entourage, un jeune médecin de 25 ans, Jean-Gaspard Itard¹⁴, qui est justement un disciple de Locke, Helvétius et Condillac. Convaincu que « l'homme n'est que ce qu'on le fait être »¹⁵, il voit dans l'arrivée de ce jeune enfant – qu'il va nommer Victor – une occasion de vérifier ses convictions. Il va donc le prendre en charge pendant de longs mois avec l'espoir de l'amener à ce qu'il considère comme le signe d'une « humanité accomplie », le langage. Il n'y parviendra pas et l'on discute encore aujourd'hui pour savoir si ce n'était pas possible ou si Itard ne s'y est pas pris correctement. Mais Victor fera des progrès considérables et deviendra un « être social » capable, même, d'exprimer des émotions... Au passage, Itard aura inventé pour Victor une multitude d'outils pédagogiques qui seront repris par Maria Montessori et dont beaucoup sont encore utilisés aujourd'hui dans les familles ou dans les écoles maternelles. Victor était-il éducatible comme les « enfants normaux » ? On ne le saura jamais. Mais Itard a-t-il eu raison de croire à son éducatibilité ? Évidemment oui. Grâce à ce pari, il a, non seulement, contribué au développement d'un être, mais il a aussi fait considérablement progresser la pédagogie. Et même, d'une certaine façon, été l'initiateur de l'« éducation spécialisée ».

À la fin du XVIII^e siècle, tout est ainsi en place pour que s'impose « l'instruction obligatoire ». Cela va arriver progressivement : un peu partout, en France, vont se développer des écoles, confessionnelles ou municipales, payantes puis presque gratuites. François Guizot, ministre de l'Instruction publique sous la Monarchie de Juillet, de 1832 à 1837, va faire passer le nombre d'écoles primaires de 10 000 à 23 000, créer les Écoles normales pour former les instituteurs, mettre en place un corps

¹⁴ 1774-1838.

¹⁵ Extrait du « mémoire » d'Itard, « De l'éducation d'un homme sauvage », *Itard inédit*, sous la direction d'Alfred Brauner, Privat, 1988, p. 160.

d'inspecteurs, faire éditer l'ancêtre du Bulletin officiel. Avec lui, l'École devient une « affaire d'État » : il faut instruire le peuple, tout le peuple, lui enseigner les savoirs nécessaires pour la vie quotidienne et les valeurs communes au renforcement de la Nation, avec fermeté et autorité, afin de prévenir d'éventuelles séditions. Jules Ferry¹⁶, à la fois Président du Conseil et Ministre de l'Instruction publique sous la IIIe République, ira plus loin en 1882 et 1883 : traumatisé par la défaite devant l'Allemagne à Sedan, mais aussi par l'insurrection de la Commune de Paris, républicain convaincu, il voudra faire avec l'instruction ce que la Révolution avait fait avec l'état-civil : il n'abolit pas l'enseignement privé, pas plus, d'ailleurs que l'enseignement public payant des « lycées et petits lycées », mais rend l'instruction obligatoire et fait de l'école publique une institution laïque et gratuite. La transmission doit perdre son caractère aléatoire et injuste. C'est le début d'un grand mouvement que l'on nommera, au XXe siècle, la « démocratisation » de l'enseignement. Tous les petits Français sont désormais assignés à l'obligation d'apprendre.

II. L'Instruction est obligatoire, mais l'apprentissage ne se décrète pas !¹⁷

1) L'évidence de « celui qui sait »

Avant même la promulgation des lois scolaires, celui qui deviendra, Directeur de l'Enseignement primaire de Jules Ferry, Ferdinand Buisson¹⁸, avait entrepris la publication d'une œuvre monumentale, sans équivalent jusqu'à aujourd'hui, *Le Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*¹⁹. Il sera livré en fascicules réguliers aux enseignants de la République, les fameux « hussards noirs » dont a parlé Charles Péguy, avec l'ambition de leur fournir l'ensemble des connaissances pédagogiques et scientifiques nécessaires au bon exercice de leur métier. C'est que Jules Ferry lui-même n'ignore rien de l'illusion qui menace la transmission : « celui qui sait » devient vite, en effet, oublieux de sa propre histoire ; il ne se souvient plus guère des épisodes, parfois difficiles, qui ont jalonné son chemin. Il n'est pas

¹⁶ 1832-1893.

¹⁷ On trouve une formule très proche dans le texte de Marguerite Duras, *La Pluie d'été*, Gallimard-Folio, 1994. L'instituteur s'obstine à expliquer aux parents d'Ernesto que « l'instruction est obligatoire », alors qu'Ernesto réplique qu'il ne veut apprendre que ce qu'il sait déjà et que nul ne peut, quoi qu'il en soit, le contraindre à apprendre.

¹⁸ 1841-1932.

¹⁹ Réédité partiellement en 2017 dans la collection « Bouquins », chez Robert Laffont, sous la direction de Patrick Dubois.

conscient de l'ensemble des expériences personnelles et opérations mentales qui ont contribué à ses apprentissages. Une fois acquis, le savoir s'impose comme une évidence et l'on peine à comprendre que l'autre ne comprenne pas instantanément ce que, maintenant, l'on sait. C'est ce que l'on appelle « la preuve par soi » et qui justifie un enseignement purement explicatif (qu'on nomme parfois « magistral ») contre lequel Jules Ferry bataillait déjà : « Les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, tendent à se répandre et à triompher, explique-t-il : ces méthodes 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 la curiosité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger, le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien. »²⁰

Mais Jules Ferry est, sans doute, exagérément optimiste : les « méthodes nouvelles » vont, en réalité, peiner à se développer malgré l'appui officiel dont elles bénéficient. Sans doute, parce qu'elles auraient exigé des maîtres une formation, du matériel et un accompagnement pédagogique très important. Sans doute aussi, parce que la France a inscrit, depuis longtemps, son école dans la tradition du catholicisme où la parole du clerc fait loi et que la laïcité n'a pas modifié en profondeur cette influence déterminante²¹. Sans doute, enfin, parce que, dans le système scolaire français, les pratiques sont toujours, plus ou moins, modélisées par l'aval : les enseignants les plus haut placés, les plus prestigieux, ceux qui enseignent aux meilleurs élèves qui se destinent aux plus grandes carrières, bénéficient d'une telle aura qu'à tous les échelons, on finit par les imiter. Ainsi l'enseignant d'école primaire peut-il être fasciné par le professeur d'université et, sous son influence, faire de sa classe une de ces « petites Sorbonne » que dénoncera le philosophe Alain²².

Le sociologue Émile Durkheim²³, dans un cours qu'il donne en 1904²⁴, évoque ainsi « le vieux préjugé français contre la pédagogie » et explique que si, à la rigueur, on admet que l'instituteur doit « faire preuve de pédagogie » (mais en ne donnant, le plus souvent, à ce mot que des connotations morales comme la patience ou la bienveillance), on considère, en revanche, que « par une grâce d'état » le professeur de

²⁰ Discours prononcé au Congrès pédagogique le 2 avril 1880.

²¹ Dans les pays de tradition protestante, il en est tout autrement : le maître n'est qu'un médiateur entre le savoir et les élèves, le recours aux livres et aux expérimentations est bien plus important, la travail personnel est beaucoup plus valorisé et l'entraide entre élèves est fréquente.

²² Cf. *Propos sur l'éducation*, PUF-Quadrige, XXXVII, 1986.

²³ 1858-1917.

²⁴ Reproduit dans *L'évolution pédagogique en France*, PUF-Quadrige, 2014.

l'enseignement secondaire n'en a pas besoin. Et il fustige cette conception en affirmant : « Acquérir la science, ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer ; ce n'est même pas acquérir les notions fondamentales sur lesquelles cet art repose. On dit que le jeune maître se réglera sur les souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant ? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine ? Car alors le professeur de demain ne pourra que répéter les gestes de son professeur d'hier, et, comme celui-ci ne faisait lui-même qu'imiter son propre maître, on ne voit pas comment, dans cette suite ininterrompue de modèles qui se reproduisent les uns les autres, pourra jamais s'introduire quelque nouveauté. L'ennemi, l'antagoniste de la routine, c'est la réflexion. [...] Restreindre la part de la réflexion dans l'enseignement, c'est le vouer à l'immobilisme. »

2) « Le principe d'intelligibilité maximale »

En réalité, ce refus de la pédagogie qu'évoque Durkheim et qui est encore développé, ici ou là, par ceux qui se nomment eux-mêmes « anti-pédagogues » relève d'une confusion fâcheuse entre une condition nécessaire et une condition suffisante.

Comme le souligne le philosophe contemporain Denis Kambouchner, « ce qui préoccupe à titre générique le bon professeur pourrait être appelé précisément la *Mathesis*²⁵ dans l'ensemble de ses dimensions, autrement dit *l'élévation de sa matière à son plus haut degré de communicabilité* »²⁶. On ne peut enseigner, en effet, sans cet effort, sans cesse à renouveler, pour rendre intelligible à chacune et à chacun le savoir qu'on cherche à transmettre. C'est là la tâche première de tout enseignant : se saisir de ce qu'il doit enseigner, le formuler, le décomposer, en comprendre la structure interne, en maîtriser l'organisation, en expliciter les différents éléments de la manière la plus précise et la plus rigoureuse possible... visiter et revisiter son propre savoir avec l'exigence fondatrice de le rendre assimilable, partageable par toutes et tous. Nul ne peut enseigner sans se placer ainsi régulièrement, minutieusement, face à ce qu'il enseigne : qu'il ait le projet de l'expliquer par un cours, de le faire découvrir par une situation ou de mettre les élèves en recherche, il ne peut, en aucun cas, faire

²⁵ La Mathesis est le fait d'établir entre divers éléments un ordre qui est, tout à la fois, d'exposition et de démonstration. Elle est ainsi parfois définie comme le principe même de tout instruction.

²⁶ Denis Kambouchner, *L'École, question philosophique*. Paris, Fayard, 2013, p. 54.

l'économie de cette exigence. C'est elle qui doit guider son action et c'est ce rapport interne de « chercheur dans son propre savoir » qui constitue la base indispensable du projet d'enseigner.

Ce « principe d'intelligibilité maximale » doit donc être au cœur de la formation initiale et continue des enseignants et sa pratique pourrait même être considérée comme une sorte d'« hygiène intellectuelle » absolument nécessaire. D'autant plus que, comme chacun d'entre nous en a fait maintes fois l'expérience, c'est cette exploration de nos propres savoirs dans la perspective de les rendre intelligibles à autrui qui nous permet de mieux nous les approprier. Ainsi, non seulement c'est indispensable pour instruire nos élèves, mais nous sommes aussi les premiers à en tirer bénéfice. Que demander de plus ?

3) « Le moment pédagogique »

En réalité, en rester, au quotidien de l'action pédagogique, au « principe d'intelligibilité maximale », c'est ne s'adresser qu'aux élèves qui sont capables d'être parfaitement disponibles à notre « exposition – démonstration » et ont déjà, par ailleurs, construit les « dispositions mentales » nécessaires pour se saisir des liens logiques qu'entretiennent les différents éléments de notre discours. Certes, on pourrait parfaitement considérer que c'est par la confrontation avec le « principe d'intelligibilité maximale » que se forment, à l'école, les capacités de s'approprier les savoirs, grâce à la rencontre avec la rigueur maîtrisée de leur architecture portée par le maître. C'est, effectivement, partiellement vrai : cette rencontre constitue un atout fondamental tout au long de la scolarité. Mais on ne peut pas, pour autant, faire l'impasse sur les inégalités de l'environnement familial et social, si déterminantes au début de la scolarité, en particulier dans leur dimension linguistique.

Le linguiste britannique Basil Bernstein²⁷ a ainsi montré que l'usage du code pouvait être, selon les cas de figure, plus ou moins « restreint » ou « élaboré » et conditionner ainsi largement la capacité à entrer dans des situations de communication exigeantes comme la situation scolaire. Certains enfants dont l'entourage n'utilise le langage que pour désigner des objets ou donner des ordres se trouvent donc, de fait, en difficulté en classe, par rapport à ceux et celles dont les parents prennent le temps de la reformulation et de la conceptualisation, de la réflexion et du dialogue. Rien d'étonnant, alors, à ce que bien des enseignants, ayant pourtant à cœur de mettre en œuvre « le principe

²⁷ 1924-2000.

d'intelligibilité maximale », se retrouvent en situation d'échec et doivent affronter ce que j'ai nommé « le moment pédagogique ». ²⁸

ALBERT THIERRY²⁹ ... ou quand l'amour et la maîtrise de la discipline sont mis en échec.

Fils de maçon, Albert Thierry est un élève brillant remarqué par ses maîtres. Féru de littérature, poète lui-même, il prépare le professorat des Écoles primaires supérieures et devient, en 1905, professeur près de Melun. C'est cette expérience qui lui inspire un « journal » particulièrement bien écrit et stimulant, *L'homme en proie aux enfants*³⁰. Il y raconte que ses élèves sont des fils de paysans à qui il entend enseigner ce que la littérature a de plus beau, ce en quoi elle « élève » l'humain au-dessus de sa quotidienneté étriquée pour lui faire partager les valeurs de « l'humaine condition », selon l'expression de Montaigne. C'est ainsi qu'un jour, il leur fait étudier un chapitre des *Misérables* de Victor Hugo. Il commence ce qu'on pourrait nommer une « lecture commentée » de ce texte admirable. Et très vite, malgré son enthousiasme et ses efforts pour expliquer le texte, les choses dérapent. Les élèves ne comprennent pas, certains éclatent de rire. Il les punit. Mais la situation ne fait qu'empirer : de commentaires déplacés en insultes voilées, « l'insurrection », dit Albert Thierry, s'empare de la classe. Le maître s'obstine mais, à peine la cloche commence-t-elle à sonner, que tous les élèves se précipitent dans la cour où ils se moquent grossièrement de leur maître, le laissant seul dans la classe, désespéré : « Moi, je souffrais, j'étais humilié, je plaignais la beauté. »... Bien sûr, Albert Thierry n'en restera pas là : il va tenter de comprendre ce qui rebute ses élèves dans la littérature et finira par créer avec eux une relation de confiance qui lui permettra de les quitter en leur laissant un « héritage culturel » dont ils pourront faire librement usage : « Acceptée, desséchée, absorbée, mon influence vit maintenant en ces enfants comme un seul jour de printemps dans un arbre de mille ans. » C'est peu, dira-t-on. Mais c'est merveilleux aussi et cela console de bien des désillusions, comme cela justifie de bien des efforts.

²⁸ Cf. Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, 1995.

²⁹ 1881-1915.

³⁰ Magnard, 1986, épuisé. Version électronique préfacée par Philippe Meirieu en libre accès : <https://www.epagine.fr/ebook/9782368010044-l-homme-en-proie-aux-enfants-albert-thierry/>

Bien des enseignants ont fait ou feront, un jour ou l'autre, l'expérience de ce « moment pédagogique ». Non qu'ils soient mal formés, ou qu'ils aient mal préparé le cours ou la leçon qui vont susciter l'indifférence, voire l'hostilité, des élèves, mais parce que l'enseignement est une rencontre où rien ne se joue jamais à coup sûr : il y a trop de facteurs différents et hétérogènes, trop de dimensions – cognitives, sociales, affectives – qui interfèrent pour que les meilleures intentions du monde doublées de compétences professionnelles parfaitement maîtrisées produisent automatiquement l'adhésion et la réussite des élèves... Est-ce à dire, alors, qu'il faut renoncer et céder à la tentation du fatalisme élitiste ? Bien sûr que non ! Il y a et il y aura toujours, dans nos classes, des élèves qui ne veulent ou ne peuvent apprendre au moment que nous avons choisi. Il y aura toujours des élèves qui comprendront peu ou mal ce que nous leur disons. Et le meilleur maître n'est pas à l'abri de mésaventures comme celle d'Albert Thierry. Mais ce n'est pas une raison pour baisser les bras et ne plus s'adresser qu'à ceux et celles qui ont déjà trouvé leur panoplie de « bon élève » au pied de leur berceau. Tout au contraire ! Le « moment pédagogique » doit être l'occasion de nous mobiliser plus encore, de chercher à comprendre pourquoi de telles « ratées » se produisent, d'explorer l'histoire de la pédagogie et d'inventorier les outils pédagogiques disponibles, de consulter les chercheurs en éducation, d'échanger avec ses collègues et de faire preuve de toujours plus d'inventivité pour mettre en place des situations qui permettront toujours mieux à nos élèves d'apprendre.

4) « L'effet ciseau » en éducation aujourd'hui : des ambitions toujours plus fortes et des problèmes de plus en plus complexes

On insiste beaucoup aujourd'hui sur le caractère dramatique de l'échec scolaire et de l'échec de l'École. On a raison. Les comparaisons internationales, même si elles sont loin de rendre compte de tout le travail des enseignants dans tous les domaines, soulignent qu'en France, les écarts se creusent et que près d'un quart des élèves ne maîtrise pas ce que l'on serait en droit d'attendre d'eux à la fin de la période de l'instruction obligatoire. Et comment accepter, d'autre part, que des adolescents qui ont été scolarisés pendant plus de dix ans puissent si facilement adhérer aux idéologies les plus obscurantistes, céder aux injonctions publicitaires les plus simplistes, tomber sous l'emprise de gourous sans scrupule ?

On a évidemment raison de ne pas se satisfaire d'une telle situation, mais il ne faudrait pas, pour autant, céder à une forme de

théorie du complot et imaginer que ces graves échecs de notre institution scolaire sont dus à l'abandon dont elle aurait fait l'objet, si ce n'est à la démission massive – voir à la trahison – des enseignants et des cadres de l'Éducation nationale. Il ne faut pas oublier, en effet, que ces échecs ne sont que le revers de notre ambition. Aucune société avant nous n'a formulé pour sa jeunesse des ambitions aussi importantes. Aucune société n'a voulu faire accéder tous ses enfants, sans exception, à un haut niveau de culture. Aucune société a refusé autant que nous que le destin professionnel de ses adolescents soit scellé dès leur naissance. Et ce projet n'a jamais été autant partagé : la loi reconnaît « le droit à l'éducation » pour tous, les décideurs politiques en font « la priorité des priorités » et les citoyens sont de plus en plus exigeants envers l'École. C'est pourquoi il y aurait une façon très simple de diminuer nos échecs, c'est d'abandonner nos ambitions ou, au moins, d'en diminuer sensiblement le niveau. En renonçant à nos objectifs, en acceptant l'orientation précoce, en abandonnant les « élèves en difficulté » ou en les regroupant dans des institutions chargées simplement de leur gardiennage, nous faciliterions considérablement le travail des enseignants ! Mais nous ne pourrions guère en être fiers ! Car nos ambitions sont celles d'une démocratie qui se veut authentique, c'est-à-dire où chaque citoyen soit en mesure de « faire usage de sa raison », selon la formule du philosophe Kant³¹ définissant *Les Lumières*. Rien ne serait pire pour notre avenir que d'y renoncer ! Rien ne saurait être pire que de renoncer à améliorer le fonctionnement de notre institution scolaire, à former des maîtres de plus en plus outillés, à développer les recherches nécessaires pour comprendre les conditions de la réussite scolaire, à sensibiliser et mobiliser la société tout entière – et les enseignants en particulier – pour l'éducation de ses enfants.

Mais il faut bien reconnaître que l'ampleur de nos ambitions s'accompagne d'une montée de difficultés sociétales inédites. Un philosophe contemporain, Guy Coq, se demande ainsi si la démocratie ne rend pas l'éducation impossible³² : en effet, dans les sociétés traditionnelles, totalisantes et, *a fortiori*, totalitaires, l'éducation ne fait pas débat ; il y a une « vérité éducative », religieuse ou politique, que nul ne peut remettre en question sans encourir des graves risques. Il arrive même que les adultes qui s'écartent des principes éducatifs officiels soient dénoncés par leurs propres enfants et envoyés dans des « camps de rééducation »... Dans une démocratie, en revanche, l'éducation et ses finalités – c'est-à-dire, finalement, le type d'humain et de société que

³¹ 1724-1804.

³² Guy Coq, *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?*, Parole et silence, 1999.

l'on veut promouvoir – sont l'objet d'un débat permanent. Plus encore : les enfants ne sont plus en face, aujourd'hui, d'un « front commun des autorités » (qui, malgré leurs différences de sensibilité, se présentaient jadis comme solidaires), mais d'une série d'autorités – les parents, les enseignants, les médias, les marques, les gourous de toutes sortes – qui, en contradiction les unes avec les autres, n'hésitent pas à se contredire, voire à s'affronter. Comment peuvent-ils, dans ces conditions, disposer de repères stabilisés pour se construire ?

Et ce phénomène est amplifié encore par le changement de place de l'enfant dans la famille et la société. Grâce au progrès considérable qu'a constitué la contraception dans le monde occidental, presque tous les enfants qui viennent au monde aujourd'hui sont des enfants désirés. Cela renverse, en quelque sorte, le rapport intergénérationnel : quand, jadis, les parents devaient faire le bonheur de leurs enfants, c'est l'enfant, maintenant, qui doit faire le bonheur de ses parents. D'où l'investissement considérable de ces derniers dans la réussite – sous toutes ses formes – de leur progéniture. D'où, aussi, le pouvoir que détient l'enfant sur son entourage : les psychologues et les psychanalystes ont montré, en effet, que l'enfant qui vient au monde se vit comme au centre du monde ; il veut que ses besoins soient immédiatement satisfaits et, s'ils ne le sont pas pour une raison objective qui n'a rien à voir avec l'affection qu'on lui porte, n'en considère pas moins qu'il est injustement abandonné. Ce moment du développement, qu'on nomme « égocentrisme initial » ou « narcissisme infantile », et au cours duquel l'enfant multiplie ce qu'on nomme habituellement les « caprices », ne constitue pas, en soi, un problème exceptionnel, c'est une étape que l'éducation, justement, doit permettre de dépasser. Or, la nouvelle configuration familiale rend plus difficile ce dépassement : très intuitif, l'enfant perçoit le désir des adultes qui l'entourent, il sait qu'ils veulent être aimés et joue de cela en faisant « monter les enchères ». Il peut ainsi monnayer son amour en l'offrant à celui ou celle qui satisfera le plus vite et le plus efficacement ses caprices. Bien sûr, la plupart des parents ne sont pas dupes et déjouent ce calcul. Mais cela devient de plus en plus difficile en raison de la « conspiration » – au sens étymologique de « ce qui respire ensemble » – médiatique et publicitaire : de tous côtés, en effet, on ne cesse de répéter à nos enfants : « Fais ton caprice ! Tes pulsions font la loi ! Tes désirs sont des ordres! ».

C'est ainsi que la sortie de l'infantile devient de plus en plus problématique. L'enfant s'enkyste dans une réactivité pulsionnelle, une exigence de satisfaction immédiate, une volonté d'obtenir tout-tout de suite qui lui rend la moindre attente insupportable. Et, quand il grandit,

l'ensemble des prothèses technologiques qui lui sont proposées – du jeu électronique au téléphone portable ou à la tablette numérique – renforce encore ces comportements. Certes, les parents peuvent lutter efficacement contre cela en instituant des règles de vie qui scandent le quotidien et ouvrent des « espaces – temps » à la parole sereine, aux échanges approfondis, à la recherche patiente de perspectives qui rompent avec la réactivité pulsionnelle et le passage à l'acte immédiat. Mais, outre le fait que toutes les familles n'ont pas les disponibilités nécessaires pour cela, tous les enfants sont touchés par un contexte général qui ne facilite pas l'accès à la pensée réfléchie.

DE KORCZAK³³ AU NEUROSCIENCES : apprendre à surseoir...

Janusz Korczak³⁴, l'auteur, en 1921, de la première déclaration des droits de l'enfant, médecin et pédagogue polonais, a passé sa vie à travailler avec des orphelins en grande difficulté. Ces derniers étaient si bagarreurs que la vie quotidienne des orphelinats était d'une grande violence et rendait particulièrement difficile les moindres apprentissages. C'est alors que Korczak proposa à ses orphelins, parmi d'autres dispositifs, un étrange système de points : « Une petite bagarre : un point ; une bagarre modérée : deux points ; une bagarre acharnée : trois points. De combien en avez-vous besoin : d'un dimanche à l'autre ? Il faut les inscrire et compter, compter. Si tu as droit à dix points, ça fait cinq bagarres modérées. Et puis ? Tu veux te battre, tout de suite, mais tu te dis : non, ce serait dommage, la semaine vient à peine de commencer, je vais économiser un point, le réserver pour un coup dur. Tu te dis « Pas maintenant, il aura son compte demain. » Tu as une envie monstrueuse de le frapper, mais tu remets ça à plus tard (tu fais les comptes et tu ne veux pas dépasser ton budget). Tu ne t'es pas encore battu, tu n'as pas envie de toucher à ton hypothèque. Et voilà, c'est déjà mercredi et tu as droit encore à cinq bagarres. Une fois de plus, c'est lui qui a commencé, il t'a embêté, insulté ; ta main te démange déjà ; si tu ne comptais pas, tu aurais déjà commencé, ben quoi ? Tu devrais le laisser faire ? Mais tu réfléchis : pendant la semaine, c'est plus facile parce que tu as l'école, de toute manière, tu es occupé, la bagarre, ce sera donc dimanche, une bonne fois pour toutes. Ou alors tu as déjà commencé à te battre, mais tu t'arrêtes brusquement pour ne te compter qu'une bagarre modérée et non une bagarre acharnée. Ou encore, c'est dimanche et tu te dis « Bah ! À quoi ça sert ? » Tu te

³³ Sur Korczak, voir mon ouvrage qui le présente aux enfants eux-mêmes : *Korczak – Pour que vivent les enfants* (illustrations de Pef), Rue du Monde, 2013.

³⁴ 1878-1942.

modères, tu te calmes, tu te freines, tu t'aguerris »³⁵ Bref, Korczak impose aux enfants une contrainte, mais une « belle contrainte », une contrainte qui leur permet – et ce n'est pas rien – de réfléchir avant d'agir.

Plus largement, observant à quel point les orphelins se comportent avec les éducateurs comme des vampires, s'accrochant à eux pour exiger une intervention ou une réponse immédiate, comme si chacun était tout seul et que l'éducateur lui soit entièrement dévoué, Korczak met en place le système de la boîte aux lettres : toute demande doit être formulée par écrit – au besoin dictée à quelqu'un qui sait écrire – et l'intéressé reçoit, le lendemain, une réponse, également par écrit. Grâce à la boîte aux lettres, les enfants apprennent « à attendre une réponse au lieu de l'exiger sur-le-champ et à n'importe quel moment ; à faire la part des choses : distinguer, parmi leurs vœux, leurs peines, leurs doutes, ce qui est important et ce qui l'est moins (écrire une lettre suppose une décision préalable) ; à réfléchir, à motiver une action, une décision ; à avoir de la volonté... »³⁶

Tout est là : surseoir à l'immédiateté, desserrer les mâchoires entre la pulsion et l'acte, faire de la place à la pensée et la nourrir par la culture. Et cet aspect essentiel de l'éducation est confirmé aujourd'hui par les neurosciences : ainsi Olivier Houdé, en reprenant les expériences du grand psychologue Jean Piaget, montre-t-il qu'un enfant doit apprendre à inhiber la réponse immédiate à une question et faire fonctionner son cortex frontal qui lui permet de vérifier, de démontrer et d'argumenter.³⁷ De même, le pédopsychiatre Maurice Berger, croisant les apports de l'analyse clinique et des neurosciences, insiste-t-il sur l'impératif de la formation au sursis, au point de placer en exergue de son dernier ouvrage³⁸ la formule d'Albert Camus : « Un homme, ça se retient ».

Ainsi donc, l'enseignant d'aujourd'hui se trouve-t-il confronté, plus que jamais, à l'exigence de transmission : transmission de la langue et de la science, transmission de la culture qui permet de comprendre le monde et de se comprendre dans le monde, transmission des savoirs qui réunissent les humains au-delà de leurs différences puisqu'ils sont –

³⁵ <http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lesbagarreskorczak.pdf>

³⁶ Janusz Korczak, *Comment aimer un enfant*, Robert Laffont, 1988, p. 286.

³⁷ *Apprendre à résister*, Le Pommier, 2014.

³⁸ *De l'incivilité au terrorisme – Comprendre la violence sans l'excuser*, Dunod, 2016.

et c'est ce qui en fait, à proprement parler, des savoirs – partageables par toutes et tous. Mais cette exigence, que le législateur a traduit par l'expression d'« instruction obligatoire », se heurte, d'une part, à un phénomène anthropologique irréductible – rien ne se transmet si l'autre ne s'engage pas lui-même dans l'apprentissage –, et, d'autre part, à des difficultés exacerbées par le contexte sociétal : difficulté à surseoir à l'immédiateté, difficulté à prendre le temps de penser, y compris contre soi-même, difficulté à distinguer la vérité de l'attractivité, difficulté à fixer son attention dès lors que l'on n'est pas « scotché » à l'écran, un joystick entre les mains, sidéré par une multitude d'effets et installé dans sa toute-puissance.

Enseigner est-il devenu, pour autant, un « métier impossible », comme l'écrivait Sigmund Freud ?³⁹ Peut-être, si l'on conçoit l'enseignement de manière magique, en croyant qu'il suffit de « faire cours » pour que les élèves apprennent. Mais pas du tout si l'on prend en compte cette nouvelle donne et que l'on se forme à une professionnalité nouvelle qui, sans rien céder sur les contenus d'apprentissage, place, au cœur de la relation pédagogique, l'exigence de précision, de justesse et de vérité. Une professionnalité qui fait de l'École le lieu, par excellence, d'apprentissage de la pensée. Ainsi conçu, d'ailleurs, l'acte d'enseigner n'est plus seulement une réponse à une demande institutionnelle et sociale, c'est le défi majeur pour notre futur, un futur à visage humain.

III – À l'École de la pensée

1) « Faire l'École » pour « faire la classe »

Certains rêvent encore d'un « temps béni », largement mythifié d'ailleurs – comme le montre bien l'exemple d'Albert Thierry –, où le professeur entrait dans une classe d'élèves polis, attentifs, disponibles au cours qui allait leur être dispensé, prêts à « faire leurs devoirs » sans rechigner et à accepter respectueusement toutes les décisions du maître. D'une certaine manière, on peut dire que ce dernier n'avait plus alors qu'à « faire la classe » puisque l'École était déjà « instituée », au sens propre du terme : elle « tenait debout », ses principes étaient intériorisés par tous les acteurs et les déviances elles-mêmes – le chahut, par exemple – étaient intégrées et prises en charge sans difficulté particulière. Si tant est que cette situation ait existé, il est clair qu'il n'en est plus ainsi aujourd'hui. Quand il entre dans la classe, l'enseignant doit

³⁹ « Analyse terminée et analyse interminable », *Revue française de psychanalyse* - tome XI - n°1 – 1939.

d'abord y « reconstruire l'École » : il lui faut faire entendre aux élèves que ce lieu n'est pas un lieu ordinaire, qu'il requiert des comportements particuliers et qu'il est régi par des principes sur lesquels il n'est pas possible de transiger. Ainsi une classe doit-elle être « instituée » aujourd'hui comme un « dispositif d'attention » : il faut qu'en y entrant, les élèves adoptent une posture mentale particulière, se focalisent sur l'objet de travail qui leur est proposé, respectent les consignes, s'investissent durablement dans une lecture, un exercice ou une expérience, écoutent attentivement ce qui leur est dit et s'approprient les informations dispensées.

On croit souvent que c'est là affaire de bonnes volontés individuelles et qu'il suffit de rappeler à l'ordre, voire de sanctionner, les réfractaires pour obtenir le calme nécessaire. Rien n'est plus illusoire : l'attention, la posture mentale nécessaire à l'apprentissage, l'engagement dans un travail sont affaires d'« institution collective » et relèvent de la responsabilité des enseignants et cadres éducatifs. Les humains, en effet, ont besoin de rituels précis qui structurent et soutiennent leurs activités mentales. Regardons comment les choses se passent dans un théâtre ou un cinéma, dans un stade ou sur un tatami de judo, dans un tribunal ou une assemblée politique, et même dans un bus ou un train : le lieu a une finalité spécifique inscrite souvent dans une longue histoire ; on y entre en passant par un sas qui marque une séparation avec l'extérieur et signifie qu'on s'engage à s'y comporter d'une certaine manière ; son organisation interne spécifie des espaces et scande le temps... Et tout cela est signifié par un ensemble de symboles qui font sens pour les personnes concernées.

Une classe doit donc comporter tout cela. C'est un espace où les murs, la disposition, le rangement du matériel, la présentation du tableau « parlent aux élèves », leur disent ce que l'on attend d'eux. C'est un espace où l'on n'entre pas n'importe comment, où l'on ne s'installe pas n'importe comment, où l'on ne dispose pas son bureau (ou sa paillasse, si l'on est dans un laboratoire) n'importe comment. C'est un espace où chaque activité est bien identifiée, débute et se termine à un moment précis, se déroule dans des conditions déterminées, avec des règles de fonctionnement spécifique. C'est un espace, aussi, où l'on ne parle pas n'importe comment : le maître n'y bavarde pas aimablement en délayant quelques propos sympathiques ou en faisant état de ses lubies personnelles ; il doit être clair, précis et rigoureux, avoir cette « fermeté linguistique » qui permet aux élèves de se construire des outils mentaux stabilisés et d'apprendre aussi progressivement « ce que parler veut dire ».

POUR LE MATÉRIALISME PÉDAGOGIQUE...

Des pédagogues aussi différents que Célestin Freinet et Maria Montessori, Ovide Decroly et Fernand Oury ont insisté sur le caractère essentiel de l'attention à l'environnement et à l'organisation de la classe. Freinet parle de « matérialisme pédagogique », Montessori explique que la place de chaque objet est déterminante et ne doit jamais être laissée au hasard, Decroly souligne l'importance de la qualité artistique de l'environnement et Oury montre que « l'institution » est un dispositif qui médiatise les relations, permet à chacun d'avoir une place et d'entrer en relation avec autrui, empêchant ainsi que s'installent l'indifférenciation et le chaos. Tous insistent sur la nécessité de « faire l'École » concrètement, de structurer l'espace et le temps pour que la parole circule de manière claire, ferme et sereine, pour que l'apprentissage soit possible, et aussi, simultanément, pour que l'élève puisse développer son intériorité et accéder à la pensée réfléchie.

2) Mobiliser sur les savoirs

On entend parfois des parents ou des enseignants dire d'un élève qu'il ne réussit pas parce qu'il n'est pas motivé. Une telle affirmation pose d'épineux problèmes pédagogiques. D'une part, on peut toujours se demander si ce n'est pas le contraire qui est vrai et si cet élève n'est pas motivé parce que, précisément, il n'a jamais vraiment réussi : l'aider à réussir quelque chose quelque part ne contribuerait-il pas à le motiver ? N'est-ce pas l'échec, surtout quand il est répété et qu'il apparaît insurmontable, qui démotive le plus ? D'autre part, peut-on vraiment, dans l'enseignement, faire de la motivation un préalable à l'apprentissage ? La motivation n'est-elle pas, tout au contraire, un objectif essentiel des enseignants, à intégrer pleinement dans leur mission ? À n'enseigner qu'aux élèves motivés, les enseignants auraient sans doute moins de difficulté à les faire réussir, mais ils transformeraient, de fait, un de leurs objectifs en préalable, avec, pour corollaire une sélection injuste. Enfin, ne faut-il pas interroger la notion même de « motivation » ? En effet, l'usage de cette dernière laisse entendre, le plus souvent, que la motivation se situe, en quelque sorte, en amont des savoirs : elle précéderait l'apprentissage, il faudrait être motivé d'abord et l'on pourrait apprendre ensuite. Ce qui, concrètement, amènerait les enseignants à chercher systématiquement à « raccrocher » les apprentissages scolaires à des motivations préexistantes, quitte à les dévoyer.

« Comment faire aimer la grammaire à une jeune fille qui n'aime que l'ail ? » demandait Charles Fourier⁴⁰, l'utopiste qui a imaginé les phalanstères et qui souhaitait, dans ce cadre, que tous les enfants accèdent aux savoirs fondamentaux. Il proposait aux parents et éducateurs, plutôt que de « contrarier le naturel de l'enfant » de mettre en place ce qu'il appelait des « engrenages » : « Présentez-lui l'ode en l'honneur de l'ail de M. Marcellus. Elle s'empressera de la lire. Profitez de cette lecture pour l'initier à la poésie lyrique, aux distinctions de strophes et de vers libres. Peut-être se passionnera-t-elle pour la poésie avant la grammaire et l'une conduira à l'étude de l'autre ? »⁴¹ On sourit, bien sûr, devant la naïveté de cet exemple. Mais n'utilise-t-on pas, bien souvent, de tels « engrenages » et peut-on imaginer s'en passer complètement dans l'éducation familiale comme dans les apprentissages scolaires ? Certainement non.

Mais on ne peut pas, pour autant, en rester là. L'« engrenage » que propose Fourier relève, en effet, de ce que les psychologues nomment la « motivation extrinsèque » qui articule, par des voies diverses, un désir préexistant chez le sujet à un projet nouveau qui lui était étranger jusque-là et auquel on veut le faire adhérer. Mais il y a aussi la « motivation intrinsèque », celle qui émerge quand le maître rend attractif le savoir lui-même, qu'il suscite l'intérêt de l'élève, mobilise durablement son attention, enclenche son activité mentale, déclenche et soutient son effort. Or, nous sous-estimons trop souvent la motivation intrinsèque et allons parfois chercher ailleurs, avec des contorsions compliquées, ce que nous avons à portée de main. C'est que les savoirs que nous devons enseigner ne sont pas seulement des éléments du programme, ce sont aussi des constructions humaines, élaborées, tout au long de notre histoire, pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes. Ce sont ces questions et ces problèmes dont nous devons, en quelque sorte, retrouver le tressaillement pour les rendre vivants dans la classe, pour engager nos élèves dans l'aventure de l'apprendre, pour leur permettre de s'appropriier les savoirs tout en accédant au plaisir d'apprendre et à la joie de comprendre.

Les Grecs donnaient comme mission au précepteur de « créer l'énigme » et le grand pédagogue américain John Dewey n'a cessé d'affirmer que « toute leçon doit être une réponse ». Il y a là, en effet, une constante de toute l'histoire de la pédagogie : l'art d'enseigner – car c'est bien un art et non une science – consiste à renverser la certitude en interrogation, à travailler sur ce que l'on sait pour en dégager la ou les

⁴⁰ 1772-1837.

⁴¹ *Œuvres complètes*, Charles Fourier, tome 6, Librairie sociétaire, 1846, p. 257.

questions que l'on va faire vivre dans la classe, à habiter ce que l'on dit, raconte ou lit pour communiquer à ceux et celles qui nous écoutent la vibration particulière qui anime, au sens propre, notre parole. Faire émerger les questions scientifiques qui suscitent la curiosité et mobilisent l'intelligence des élèves, faire partager les émotions d'un texte littéraire qui relie ce que chacun a de plus intime avec ce qu'il y a de plus universel, faire entendre le pouvoir formidablement libérateur des savoirs scolaires... autant de perspectives qui permettent des découvertes irréversibles ! Il suffit qu'un élève ait fait ces expériences, ne serait-ce qu'une fois, pour que son rapport aux savoirs en soit changé, pour qu'il ne vive plus ces savoirs comme des obstacles sur un parcours du combattant, mais comme des étapes de son émancipation.

ENTRER DANS L'ÉCRIT POUR S'ÉMANCIPER

Regardons, par exemple, ce qu'il en est de l'apprentissage décisif de l'entrée dans l'écrit qui conditionne tout autant les réussites scolaires ultérieures que l'accès à la professionnalité et à la citoyenneté. Trop souvent, « écrire » est vécu comme une « épreuve », l'ensemble des règles d'orthographe et de grammaire perçu comme des exigences tatillonnes de professeurs maniaques, la qualité stylistique comprise comme une coquetterie inutile. On écrit parce que l'école nous y oblige et l'on en fait le minimum pour ne pas être sanctionné par de trop mauvaises notes ! Alors qu'accéder à l'écrit, corriger son brouillon pour exprimer sa pensée de manière précise, soigner les formulations pour donner envie au lecteur de connaître la suite... tout cela donne un pouvoir formidable ! Écrire, c'est, en effet et tout à la fois, pouvoir soulager sa mémoire, pouvoir affiner sa pensée, pouvoir communiquer à distance, pouvoir laisser une trace durable qui survivra à son énonciation et même, peut-être, qui nous survivra. Écrire, c'est pouvoir déclarer sa flamme ou exprimer sa colère en échappant aux approximations et en dépassant sa timidité. Écrire, c'est pouvoir convaincre en prenant son temps et pouvoir se relire pour être sûr de ne pas dire trop de bêtises. Bref, écrire, c'est se soumettre à des contraintes pour accéder à la liberté... Or, précisément, c'est cette expérience-là que nos élèves doivent pouvoir faire en classe, c'est pour cela qu'ils vont à l'École.

3) Construire des dispositifs d'apprentissage

Dans un texte célèbre et souvent mal compris, Jean-Jacques Rousseau s'adresse ainsi aux « jeunes instituteurs » : « Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant

rien. »⁴² Mystérieuse formule ! Et qui, pourtant, touche au cœur de l'activité pédagogique : « tout faire », parce qu'un enseignant n'a jamais fini d'imaginer des situations nouvelles pour mobiliser ses élèves, de formuler les bonnes consignes pour permettre à chacun et à chacune de comprendre ce qu'on attend de lui, de rechercher les exemples et les ressources qui permettront d'illustrer et d'enrichir la démarche d'apprentissage, etc. « En ne faisant rien » : parce que tout cela ne peut que contribuer à aider l'élève qui, seul, peut prendre la décision d'apprendre. Car, nul ne peut apprendre à nager à la place de quiconque, pas plus qu'apprendre une poésie, faire un devoir de mathématiques ou mémoriser une carte de géographie...

On aurait bien tort de voir dans cette formule une incitation à la démission : c'est tout le contraire ! L'enseignant a une responsabilité essentielle dans l'apprentissage de ses élèves : celle de construire des « dispositifs d'apprentissage ». Qu'est-ce qu'un dispositif d'apprentissage ?⁴³ C'est d'abord un « espace hors menaces », comme le disait si bien le psychanalyste et pédagogue Jacques Lévine⁴⁴ : pour apprendre quelque chose que l'on ignore, il faut, en effet, pouvoir prendre des risques, mais sans se mettre en danger ; il faut pouvoir tâtonner, essayer et même commettre des erreurs pour progresser... mais en étant certain que l'on ne sera pas humilié si l'on bafouille, que les autres ne se moqueront pas de vous si vous échouez et que si vous n'y arrivez pas dès la première fois, vous n'aurez pas une mauvaise note qui vous pénalisera longtemps. L'« espace hors menaces » permet à chacun et à chacune de « se lancer » sans être paralysé par l'inquiétude ou la peur.

Un dispositif, c'est, ensuite, une tâche à réaliser, ainsi qu'un ensemble de contraintes et de ressources qui structurent l'engagement dans l'apprentissage : la tâche, c'est ce qu'on demande à l'élève de faire concrètement – un dessin, un texte, un calcul, une expérience, un panneau, un exposé, etc. – en s'assurant que cela est pour lui, tout à la fois, difficile – pour l'amener à progresser – et accessible – pour qu'il n'abandonne pas immédiatement, découragé.⁴⁵ Et, pour qu'il puisse effectuer cette tâche, l'élève doit disposer de consignes précises qui lui

⁴² *Émile ou De l'éducation* (Livre second).

⁴³ Pour des développements plus précis sur cette notion, voir Philippe Meirieu, *Apprendre, oui... mais comment*, ESF éditeur, nouvelle édition 2017.

⁴⁴ 1923-2008. Cf. Jacques Lévine et Jeanne Moll, *Je est un autre: pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF éditeur, 2001.

⁴⁵ On parle d'une tâche qui se situe dans la « zone proximale de développement » du sujet, selon l'expression du psychologue russe Lev Vygotsky (1896-1934).

indiquent les contraintes auxquelles il doit se conformer ainsi que les ressources dans lesquelles il pourra puiser : selon ce qui doit être appris, ces contraintes et ces ressources seront, bien évidemment, différentes ; pour les élaborer, l'enseignant devra se demander « ce que l'élève doit faire dans sa tête » et traduire cela le plus précisément possible en « dispositif d'apprentissage ».

Enfin, un dispositif, c'est un objectif pédagogique, c'est-à-dire une acquisition intellectuelle, une connaissance nouvelle que l'élève doit pouvoir formuler, un savoir qu'il s'est approprié et pourra réutiliser à sa propre initiative. Attention ! L'objectif n'est pas la tâche : la tâche est visible, c'est ce que l'élève a fait ; l'objectif est largement invisible, c'est ce qu'il a compris, ce qu'il a appris. C'est pourquoi il ne faut jamais s'en tenir à la tâche, à l'activité et à ce qui a été produit ; il faut évaluer ce qui a été acquis mentalement, qui ne se voit pas toujours immédiatement mais qui est infiniment plus durable que la tâche. Quand l'exercice, le texte ou l'expérience auront été oubliés, quand le panneau ou la maquette auront été présentés et jetés, ce qui a été compris sera toujours là et c'est cela qui est important. C'est pourquoi, après chaque séquence ou activité, il faut toujours poser aux élèves deux séries de questions : d'une part, qu'est-ce que tu as fait et est-ce que c'est réussi ? D'autre part, qu'est-ce que tu as appris à faire et compris que tu ne savais pas ? Et c'est la réponse à cette deuxième série de questions qui fait toute la différence et spécifie l'École comme lieu d'apprentissage raisonné : en classe, on prend le temps – chacun et chacune prennent le temps – d'identifier, de formaliser et de formuler ce qu'il a appris. Pas question, donc, de se débarrasser de cette étape essentielle en demandant à un seul élève de dire ce qu'il a compris avant de passer à la suite : il faut laisser du temps à chacune et à chacun de réfléchir et de « mentaliser » – de formuler « dans sa tête » – ce qu'il a appris et en quoi il a progressé. Et – pourquoi pas ? –, dès que c'est possible, de l'écrire dans un « carnet des apprentissages ». Ce n'est pas là du temps perdu, bien au contraire : c'est l'occasion d'un entraînement mental qui en fera beaucoup gagner beaucoup par la suite. Sachons décélérer à l'École pour qu'on y apprenne vraiment à penser.

UN EXEMPLE DE DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE emprunté à la littérature, le lipogramme.

Une des inégalités majeures entre les élèves réside dans l'extrême différence de maîtrise du vocabulaire. Or, les élèves qui n'ont qu'un vocabulaire limité sont particulièrement handicapés, non seulement pour comprendre ce qui est dit et s'exprimer en classe, mais aussi parce qu'ils

peinent à décrire et argumenter, à entrer dans une parole partagée dont ils se sentent exclus. Pour leur permettre d'acquérir du vocabulaire, les moyens sont nombreux – en particulier le contact avec les œuvres littéraires –, mais on peut aussi mettre en place, de temps en temps, un dispositif comme le lipogramme. Emprunté à l'OULIPO⁴⁶, ce dispositif consiste à faire rédiger aux élèves un petit texte décrivant, par exemple, un tableau ou une photographie – c'est la tâche – en leur interdisant, à chacun, l'usage d'une voyelle différente – c'est la contrainte – et en mettant à leur disposition des dictionnaires des synonymes – ce sont les ressources. Ils vont alors chercher et employer des mots nouveaux – c'est l'objectif – dont on prendra le temps avec eux de définir les conditions de leur bon usage : c'est ainsi qu'ils apprendront à s'exprimer et à penser de manière plus précise et plus riche à la fois.

3) Distinguer le « savoir » et le « croire »

Pour les pères fondateurs de l'École de la République, cette distinction est le point nodal d'une « pédagogie de la laïcité ». C'est qu'en effet les croyances spécifient les individus et leurs communautés idéologiques ou religieuses, alors que les savoirs unissent tous les humains puisqu'ils peuvent et doivent être démontrés, donc partagés, indépendamment de toute croyance ou appartenance. L'École républicaine n'a pas pour ambition d'éradiquer les croyances – la laïcité garantit même leur possibilité dès lors qu'il n'y a pas trouble à l'ordre public –, mais elle se doit d'enseigner des savoirs qui sont vrais pour toutes et tous.

Et, pour être fidèle à la laïcité, l'enseignement se doit d'obéir à une règle fondamentale : ne pas enseigner les savoirs comme des croyances. Car, s'il en était autrement, si ce que l'on transmet était reçu par les élèves comme des croyances qui s'opposent aux leurs, alors l'École deviendrait le lieu d'oppositions interminables entre croyances tandis que les élèves seraient, eux, dans de terribles conflits de loyauté. C'est pourquoi les fondateurs de l'École laïque insistaient tant sur la leçon de choses : quand l'instituteur apporte en classe, expliquaient-ils, un faisan empaillé ou une balance Roberval, ce n'est pas pour amuser les élèves, ni même seulement pour rendre leur enseignement plus attractif, c'est pour que les élèves n'aient pas à les croire sur parole, pour qu'ils

⁴⁶ L'Ouvroir de Littérature Potentielle, initié par Raymond Queneau, en particulier. Le lipogramme le plus célèbre est le roman de Georges Pérec, *La Disparition*, publié chez Gallimard en 1969 : sur ces 300 pages, il ne comporte pas une fois la lettre « e ».

puissent vérifier par eux-mêmes, par leurs observations et leurs manipulations, que ce que dit le maître relève bien du registre du savoir.

Évidemment, la leçon de choses paraît un peu désuète aujourd'hui, mais l'enseignement scientifique – tel qu'il est proposé, par exemple, par La Main à la Pâte – répond au même objectif. Les élèves y font simultanément une double découverte : une découverte scientifique de notions et de lois et une découverte citoyenne fondamentale, la découverte que celui qui a raison n'est ni celui qui crie le plus fort, ni celui qui tient les autres sous son emprise, mais celui qui démontre le mieux parce qu'il a compris « comment ça marche ». Et ce qui est vrai ici peut l'être tout aussi bien dans le domaine de l'apprentissage de la langue : on a raison quand on sait expliquer précisément, argumenter judicieusement, transmettre à toutes et tous ce que l'on veut dire, sans intimidation ni violence. C'est d'ailleurs ce qui doit s'apprendre dans le cadre de la pratique du débat en classe : un débat, en effet, n'est ni une aimable discussion à bâtons rompus, ni un affrontement d'opinions, c'est un échange rigoureux. Et, pour que l'échange soit rigoureux, il faut qu'il soit préparé, d'où l'importance d'annoncer le débat et son sujet à l'avance, de demander à chacune et à chacun d'y réfléchir et de faire des recherches préalables. Il faut aussi qu'il soit régulé, d'où l'importance d'un protocole très strict de prise de parole, l'obligation de la reformulation de la position que l'on contredit avant de déployer son propre argumentaire, la nécessité de ménager des temps de silence pour que chacun et chacune réfléchisse et la nécessité de faire des « points » réguliers pour distinguer ce qui est stabilisé et pourrait relever d'un savoir de ce qui relève d'opinions discutables. Tout cela est possible très tôt, mais tout cela impose – on le voit – une présence vigilante et active du maître. Et tout cela est essentiel à la formation du citoyen.

Il reste, bien sûr, des situations particulièrement problématiques où le conflit peut éclater entre les croyances et le savoir. C'est le cas, par exemple, quand un cours sur l'évolution des espèces selon Darwin vient contredire frontalement la croyance dans le créationnisme. Le risque est grand, alors, de voir la position de l'élève se crispier et la situation dégénérer. Une perspective possible est, alors, de tenter de distinguer les différents niveaux de discours : le récit créationniste peut avoir une valeur symbolique – il est une sorte de fable qui dit quelque chose au croyant sur son dieu – sans être, pour autant, un savoir scientifique. Accepter le savoir scientifique n'impose alors nullement à l'élève de dénier toute valeur au récit symbolique... Mais cela n'est évidemment pas simple à faire entendre et les résistances peuvent être grandes. Elles ne doivent pas, pour autant, nous amener à baisser les bras, bien

au contraire ! C'est très tôt qu'il faut commencer à apprendre à l'enfant à « désintriquer » progressivement le « savoir » et le « croire »... et pas seulement quand le « croire » relève du religieux : chaque fois qu'une expérience vient contredire une représentation, chaque fois qu'une démonstration vient ébranler un préjugé, sereinement et sans agressivité, on fait un pas vers la laïcité, on fait un pas vers la pensée libre. Et chaque fois qu'on avance dans le partage des savoirs avec tous les humains, on avance vers la reconnaissance que ce qui nous unit est plus important que ce qui nous sépare, la reconnaissance que nous participons toutes et tous à ce que Montaigne nommait « l'humaine condition ».⁴⁷

4) Accompagner l'émergence d'un sujet

Qu'est-ce qu'un « sujet » ? Le contraire d'un « objet ». Quand l'objet « est ce qu'il est », jusqu'à ce qu'il soit cassé, le sujet, lui, est ce qu'il décide de devenir. Quand l'objet a une « identité » figée dès sa fabrication, le sujet s'enrichit de ce qu'il apprend, se développe en métabolisant la culture dont il se nourrit, prend le temps de se demander quels choix il va faire et quel sens il va donner à sa vie... Ce n'est donc pas très reposant d'être un sujet ! Et l'on peut comprendre que certains de nos adolescents rechignent à ce « travail de subjectivation ». Ils préfèrent, alors, endosser une identité en s'aliénant à un groupe, à un gourou, à une idéologie parfois mortifère. Ils échangent, alors, leur liberté contre une identité qui constitue pour eux une sécurité absolue.

Face à cette tentation, nous avons le devoir d'apprendre à nos élèves à « penser par eux-mêmes » pour leur permettre de devenir citoyens d'une société démocratique et fraternelle. Nous avons, ici, tracé, à grands traits, quelques perspectives en les inscrivant dans une histoire et face aux défis de notre temps. Peut-être n'est-il pas inutile de reprendre plus systématiquement quelques-unes des caractéristiques que nous avons évoquées et qui distinguent un « élève-sujet ». Bien sûr, l'« élève-sujet » parfait est une fiction. Mais en avoir une représentation peut constituer un précieux « principe régulateur », selon la formule du philosophe Kant. Un principe régulateur pour guider l'action et orienter nos décisions quotidiennes. C'est la fonction du tableau ci-dessous.⁴⁸

⁴⁷ Sur cette question difficile du « savoir » et du « croire », on trouvera des développements et des exemples dans mon ouvrage *Éduquer après les attentats*, ESF éditeur, 2016.

⁴⁸ On trouvera des explications détaillées de chacun des items de ce tableau dans mon ouvrage *Pédagogie : le devoir de résister*, ESF éditeur, nouvelle édition 2015.

1. Un élève-sujet est capable de vivre dans le monde sans occuper le centre du monde.	Il faut lui permettre de prendre une place précise dans un groupe, avec des droits et des devoirs afférents au rôle qu'il joue.
2. Un élève-sujet est capable de surseoir à ses impulsions.	Il faut lui imposer des formes d'expression qui lui permettent de prendre sa distance avec l'immédiateté : prise de parole différée, passage par l'écrit.
3. Un élève-sujet est capable de transformer son désir de savoir en désir d'apprendre.	Il faut l'impliquer dans des projets mobilisateurs qui lui permettent de rencontrer et surmonter des obstacles difficiles et franchissables à la fois.
4. Un élève-sujet sait distinguer ce qu'il fait de ce qu'il apprend.	Il faut l'aider systématiquement à distinguer ce qu'il a fait (activité, tâche), de ce qu'il a appris (objectif) et peut réutiliser lui-même (transfert).
5. Un élève-sujet est capable de se décentrer et d'entendre les points de vue des autres, à l'extérieur de lui et en lui.	Il faut l'amener à interroger systématiquement ce qu'il dit et fait du point de vue de l'autre qui le reçoit, en multipliant les situations d'interrogations réciproques.
6. Un élève-sujet est capable de fixer son attention et de s'investir pleinement dans un geste physique ou mental.	Il faut construire des situations ritualisées favorisant la préparation mentale au travail demandé, orienter l'attention, apprendre à densifier le geste.
7. Un élève-sujet est capable de se dégager de la séduction et de l'emprise d'un objet, d'une personne ou d'un groupe.	Il faut permettre à chacun de prendre le risque de différer des attentes à son égard sans se mettre en danger dans le groupe.
8. Un élève-sujet est capable de désintriquer le savoir et le croire.	Il faut faire de la classe un lieu d'émission d'hypothèses, d'expérimentation, de recherche documentaire, un lieu où l'on interroge systématiquement la validité des discours.
9. Un élève-sujet a intériorisé l'exigence de précision, de justesse et de vérité.	Il faut que le maître soit lui-même dans une position d'investigation intellectuelle à l'égard de son propre savoir et de la manière de le transmettre ; il faut qu'il engage la réflexion méthodologique avec les élèves.
10. Un élève-sujet est capable de métaboliser les pulsions qui l'habitent.	Il faut permettre à chaque sujet de rencontrer des formes d'expression symbolique de l'humaine condition. Il faut qu'il puisse s'engager dans des démarches de création qui relient ce qu'il a de plus intime à ce qui est le plus universel.

5) Enseigner, des compétences et un projet...

Le ministère de l'Éducation nationale élabore et publie régulièrement un « référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation »⁴⁹. C'est un document particulièrement important et utile dans la mesure où il spécifie ce que la Nation attend de ses enseignants. C'est aussi un guide précieux pour la formation initiale et continue des personnels : il permet à l'institution de l'organiser et à chaque personne de se situer pour identifier ses acquis et ses besoins. Pour autant, aucun métier ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer. Un métier, c'est toujours, à la fois, un ensemble de savoirs et de savoir-faire – acquis, actualisés et renouvelés tout au long de la carrière – et un projet qui les articule, les relie et leur donne sens. Un métier c'est simultanément des compétences et une intention : une intention qui permet de finaliser les compétences et des compétences qui permettent d'incarner l'intention.

C'est pourquoi enseigner aujourd'hui ne peut être réduit à un ensemble d'actes techniques, aussi maîtrisés soient-ils. Enseigner aujourd'hui, c'est un engagement citoyen et un engagement pour la citoyenneté. Dans un monde en pleine mutation, où la démocratie apparaît comme, tout à la fois, essentielle et fragile, enseigner c'est agir au quotidien pour que, précisément, la démocratie puisse durer, se consolider et se développer. Car toute démocratie est assignée à faire de l'éducation sa priorité. Elle est assignée à la pédagogie. À revisiter son histoire et ses apports, à faire preuve, dans ce domaine, d'inventivité inlassable. Tel est le fondement du métier d'enseignant. Pour que nos enfants apprennent patiemment la vertu du débat démocratique et parviennent à construire ensemble le « bien commun ». Et pour que les croyances haineuses et les réactions identitaires ne viennent pas balayer tout espoir. À l'École comme ailleurs.

En guise de conclusion

L'anthropologue Marcel Mauss⁵⁰ en conclusion de son bel *Essai sur le don*, résume ce qui, à ses yeux permet de « faire société » : « *Pour commencer, il fallut d'abord savoir poser les lances. C'est ainsi*

⁴⁹ La dernière version date de 2013 et est accessible sous ce lien : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98773/le-referentiel-competences-des-metiers-professorat-education.html>

⁵⁰ 1872-1950.

*que le clan, la tribu, les peuples ont su, et c'est ainsi que demain les nations et les individus doivent savoir, s'opposer sans se massacrer et se donner sans se sacrifier les uns aux autres. C'est là un des secrets permanents de leur sagesse. [...] Les Chroniques d'Arthur racontent comment le roi, avec l'aide d'un charpentier de Cornouailles, inventa cette merveille de la cour : la table miraculeuse autour de laquelle les chevaliers ne se battirent plus. [...] Il est inutile d'aller chercher plus loin quel est le bien et le bonheur. Il est là, dans la paix partagée et le travail bien rythmé, en commun et solitaire alternativement. Il est dans la richesse amassée puis redistribuée dans le respect mutuel et la générosité réciproque que l'éducation enseigne ».*⁵¹

Mais nous n'avons plus sous la main le charpentier de Cornouailles. Nous le cherchons désespérément et Hannah Arendt nous explique que « *le monde commun, qui nous rassemble mais aussi nous empêche de tomber les uns sur les autres, a progressivement disparu* ». Elle précise : « *Le monde qui est entre nous n'a plus le pouvoir de nous rassembler, de nous relier, ni de nous séparer d'ailleurs. Étrange situation qui évoque une séance de spiritisme où les adeptes, victimes d'un tour de magie, verraient leur table soudain disparaître, les personnes assises les unes en face des autres n'étant plus séparées ni reliées par quoi que ce soit de tangible* ». ⁵²

Et, effectivement, il nous arrive de ne plus avoir de table. Plus de table pour nous relier et nous séparer, pour structurer nos échanges, pour nous inviter à poser nos lances à l'entrée... poser nos lances, c'est-à-dire entrer dans la parole authentique, la parole argumentée, la parole qui respecte l'autre et l'engage à construire le monde ensemble. La parole qui nous permet, autour de la table, de ne pas nous précipiter les uns sur les autres jusqu'à l'anéantissement réciproque, mais de reconnaître que nous participons déjà d'un « commun » et que nous pouvons poursuivre nos échanges pour le prolonger et faire ensemble un monde meilleur.

Alors, faute du retour du charpentier de Cornouailles, de quoi disposons-nous pour construire cette table ? Des professeurs et de l'éducation. De l'éducation et des professeurs. De vous-mêmes, acteurs essentiels, pour aujourd'hui et pour demain, d'une démocratie à visage humain.

⁵¹ Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Presses Universitaires de France – Quadrige, 1993, p. 278.

⁵² Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, 1961, pp.89-93.