

Philippe Meirieu

La modestie de l'universel

Extrait de *Le Choix d'éduquer – éthique et pédagogie*
(ESF éditeur, 1^{ère} édition, 1991)

Sans aucun doute tout éducateur est-il porteur de valeurs. Et, sans aucun doute, l'affirmation même d'une valeur comporte-t-elle quelque prétention à l'universalité. Qu'est-ce qui, en effet, « vaut quelque chose » au point que je veuille le faire partager aux autres si ce n'est, précisément, ce dont je pense que cela dépasse mon intérêt personnel, mes besoins du moment, ma situation contingente et provisoire ? C'est pourquoi s'il est une valeur que donne à lire l'activité éducative, c'est bien l'exigence même de la valeur, de quelque chose qui mérite que l'on y éduque les humains, de ce que plus personne n'ose encore appeler « le bien », mais qui est toujours postulé, chaque fois que l'on suggère – et nous passons notre temps à le faire – où se trouve « le meilleur ».

Ce terme, d'ailleurs, a un caractère paradoxal très significatif : car « le meilleur » est, à la fois, modestement, « ce qui est un peu mieux que le moins bon » et, prétentieusement, ce qui est « le mieux parmi tout ce qui est bon ». Qu'on préfère, alors, parler de « meilleur » plutôt que de « bien » suggère peut-être que l'on se résigne à ce que le rapport de force régisse la sphère des valeurs, tout en espérant y triompher en s'imposant comme le plus efficace. On n'ose plus se prétendre universel mais on se revendique le plus fort, perdant ainsi, sur les deux tableaux, tout ce qui caractérise précisément la valeur dans le registre éthique, le fait qu'elle se veuille universelle mais se sache fragile et vulnérable.

Car ce serait une étrange éducation que celle qui renoncerait d'emblée à l'horizon possible d'un universel où s'accorderaient les hommes. Étrange parce qu'elle ruinerait la possibilité même de continuer à éduquer, bornerait artificiellement un processus qu'elle aurait engagé, décréterait artificiellement que certains seront exclus de ce qu'elle aurait pourtant désigné comme une nécessité. Le projet d'éduquer est pour cette raison, et constitutivement, projet d'universalité, d'humanité rayonnante et galopante où le processus de transmission dépasse de loin, dans sa dynamique même, la réussite de la chose transmise. Dès lors que l'on se veut, pour un seul des humains, porteur d'émancipation et que l'on est

convaincu de détenir les moyens - ou même seulement quelques petits moyens - de cette émancipation, il est légitime de vouloir l'étendre à tous. Cette volonté est même le seul signe possible du crédit que l'on accorde à son propre idéal. Elle est, plus profondément encore, le gage que je ne me paye pas de mots et que c'est bien à l'émancipation de tous que je travaille et non à la promotion dominatrice d'une élite.

Ce que je nomme « émancipation » et cherche à mettre en œuvre, ici et maintenant, avec ceux qui me sont confiés, je dois toujours aussi, et simultanément, le vouloir pour tous. Si je parviens, *in extremis*, à placer une frontière au-delà de laquelle mes principes n'ont plus cours, c'est que ce n'est pas d'émancipation qu'il s'agit mais bien d'une forme d'exclusion. Or, la seule existence d'un exclu discrédite mon projet éducatif puisqu'elle le révèle comme organisant ou laissant s'organiser entre les hommes des rapports de domination... Qu'un éducateur veuille donc éduquer à des valeurs qu'il juge universelles et éduquer tous les hommes à ces valeurs, il ne faut ni s'en étonner ni l'en blâmer, car c'est bien là, pour lui, à tous points de vue, la moindre des choses.¹

Toute la difficulté est que la prétention légitime à l'universalité ne se mue pas en imposition aveugle de l'universel. Et peut-être serait-on plus proche, ici, de l'authenticité éducative si l'on substituait au terme de « prétention », et à son cortège d'images triomphalistes, celui de « quête », aux connotations sans doute plus religieuses mais aussi plus modestes. *On ne soumet pas les autres à l'universel, on le leur soumet*. Et cela fait une différence considérable. Ce n'est pas moi qui, de l'extérieur, peux dicter aux autres - fussent-ils « mineurs » - la norme de leur émancipation, je ne peux que leur proposer de se reconnaître à travers ce que je leur dis et accepter leur verdict.

Sans céder au caractère misérabiliste de la métaphore, peut-être même pourrait-on renouer avec l'image du « pédagogue mendiant », non pour dénier son pouvoir mais pour bien en marquer le sens ? L'éducateur n'a pas à abdiquer de ce qu'il croit et veut, mais c'est toujours à l'autre de répondre s'il le croit ou le veut, de donner ou non son assentiment, d'adhérer ou de refuser. Dire cela, quoi qu'en pensent certains, ce n'est pas sacrifier l'éducation à la démagogie, c'est placer l'éducation sur une ligne de crête sur laquelle il est, certes, difficile de tenir mais qui est le seul chemin possible... le seul passage pour une universalité qui ne soit ni sacrifiée dans un relativisme absolu, ni imposée dans une conformisation psychologique, institutionnelle ou idéologique. Ni se soumettre aux caprices des individus et aux sous-cultures éparses, ni les soumettre autoritairement à une loi extérieure, mais

¹ Joseph JACOTOT, repris par J. RANCIERE dans *Le maître ignorant* (Fayard, Paris, 1987), explique bien, me semble-t-il, à quel point la création artistique suppose la postulation de l'« égalité de l'autre ». « Il n'y a pas, dit RANCIERE, d'hommes à grandes pensées, seulement des hommes à grandes expressions » (page 118), c'est-à-dire des hommes qui savent proposer aux autres de se reconnaître eux-mêmes à travers ce qu'ils leur disent. « Nous savons d'abord par lui (dans son ouvrage, RANCIERE, après JACOTOT, évoque RACINE) que nous sommes des hommes comme lui (...). Il nous reste à vérifier cette égalité, à conquérir cette puissance par notre propre travail » (pages 119 et 120). Et J. RANCIERE ajoute plus loin : « Pour unir le genre humain, il n'y a pas de meilleur lien que cette intelligence identique en tous » (page 122).

leur soumettre, à travers mes savoirs, mes attitudes et mes valeurs, un modèle où ils puissent reconnaître le meilleur d'eux-mêmes et, plus encore, la possibilité de se dépasser.

Et que l'on ne croie pas qu'il s'agit ici d'idées générales et généreuses à mille lieues de la pratique pédagogique quotidienne... car tout cela peut s'incarner chaque jour et dans les activités les plus banales : chaque fois que, par exemple, je présente à mes élèves un poème, un roman, un spectacle de théâtre ou un film qui m'apparaît porteur de ce qui constitue, pour moi, le sens même de l'humain et réfracte ses paradoxes, ses contradictions et ses espoirs... chaque fois que je propose un objet culturel au regard de l'autre, que je m'efforce de révéler dans cet objet ce qui pourrait avoir sens pour lui... chaque fois que je mets toute mon énergie à imaginer les moyens pour qu'il s'y retrouve et puisse dire en le découvrant : « mais c'est bien de moi qu'il s'agit ici ». Et ce n'est pas parce que l'objet est considéré comme un « chef-d'œuvre » que l'autre est en obligation de révérence à son égard, mais bien plutôt parce que l'on a réussi avant moi la tâche difficile d'en faire partager le sens qu'il est devenu un chef-d'œuvre ; et c'est parce que moi, aujourd'hui, ici, face à des élèves concrets englués dans les clichés d'une pseudo-culture, empêtrés dans ce qui obscurcit et sépare, je réussis cette tâche à mon tour, qu'il a quelque chance d'être encore, pour quelque temps, un « objet vivant », une trace d'humanité existant ailleurs et autrement que dans les définitions des encyclopédies et les listes des programmes².

Mais il ne faudrait pas croire que cette expérience est réservée à la littérature et à toutes les formes d'expression artistique : le plaisir de rechercher toutes les hypothèses possibles en face d'un problème, d'imaginer toutes les objections, de trouver un chemin dans la complexité des choses... tout cela aussi, chaque fois que le maître parvient, par son ingéniosité, à le faire partager à ses élèves, il les amène à la frontière de l'universel. Et la joie de comprendre une autre langue ou un texte philosophique, de maîtriser la conception et la fabrication d'un objet technique peut, elle aussi, si l'enseignant renonce à chercher à l'imposer par l'exhortation, mais sait en proposer le partage, agrandir l'humanité en chacun et construire l'universalité entre tous. Le secret d'une réussite possible serait peut-être, alors, de ne pas arriver imbu de ses valeurs, décidé à les imposer coûte que coûte, mais plutôt déterminé à chercher ensemble avec nos élèves – et l'on pourrait dire la même chose pour

² B. DUBORGEL, qui connaît aussi bien l'histoire de l'art que l'imaginaire enfantin, montre à partir de ses recherches sur l'éducation artistique (*Imaginaires à l'œuvre*, Gréco, Paris, 1989), comment on peut échapper à la fois à une pédagogie démiurgique qui « structure et modèle l'être à former en regardant moins celui-ci que les modèles qu'on lui tend » (page 18) et à un puérocritisme qui refuse d'intervenir sur l'enfant et ne se résigne pas « à lui faire convertir et restructurer ses réalisations en référence à l'altérité des modèles » (page 30). Il s'agit, explique-t-il, de « mettre en dialogue l'art enfantin avec d'autres productions humaines de l'histoire de l'art et de l'art contemporain » (page 37) afin que s'ébauchent des « échos, analogies, correspondances ponctuelles, complicités lointaines » (*ibid.*). Il s'agit d'organiser un travail de cohabitation progressive avec les référents culturels au contact desquels la création du sujet se trouve facilitée, inspirée, parfois complice mais jamais soumise. Il s'agit d'une mise à l'épreuve réciproque de la culture et de l'expression des sujets qui est bien la seule forme possible de la « transmission », la seule qui soit créatrice d'humanité.

nos enfants – quelles expériences pourraient leur permettre d'en éprouver la portée et, s'ils le décident, de les faire leurs. Le secret, finalement, c'est que l'universel, pour avoir quelque chance de ne pas générer la contrainte et la violence, de ne pas se laisser enfermer dans le cycle infernal du diktat et de la révolte, doit savoir se faire modeste, ce qui ne veut pas dire renoncer à sa contagion, mais ce qui impose de soumettre celle-ci à l'acceptation d'un autre que l'on respecte assez pour prendre la peine de le convaincre avec toutes les forces de l'imagination dont on est capable³.

En d'autres termes, je crois que la démarche pédagogique consiste à soumettre aux autres mon universel pour qu'il puisse – peut-être, car rien n'est jamais ici, par définition, assuré *a priori* – devenir notre universel. Le leur soumettre avec toute la conviction dont je suis capable, en cherchant à l'argumenter dans la rigueur la plus absolue, en m'interdisant les procédés qui,

³ On doit à J.HABERMAS, me semble-t-il, d'avoir dépassé un dilemme dans lequel la pensée s'enfermait depuis de nombreuses années entre l'universalisme et le relativisme. On sait, en effet, les ravages d'une certaine pensée rationaliste occidentale qui tente d'imposer de l'extérieur des normes à des êtres ou à des peuples en faisant valoir leur caractère universel. Cette forme de « colonialisme libérateur » a été dénoncé avec une rare virulence mais un talent certain, par P. FEYERABEND dans *Adieu la raison* (Seuil, Paris, 1989) où il affirme qu'« il n'y a aucune raison objective pour préférer la science et le rationalisme occidental à d'autres traditions » (page 338), ou même encore qu'« il devient très clair, d'après les réactions des membres les moins doués de la tribu, que les rationalistes, qui réclament à grands cris l'objectivité de la rationalité, ne font pas autre chose que d'essayer de vendre leur propre credo tribal » (page 343).

Mais on sait aussi, à l'inverse, que la tolérance relativiste peut couvrir d'un voile bienveillant des pratiques intolérables. A. FINKIELKRAUT l'a souligné avec insistance dans *La défaite de la pensée* (Gallimard, Paris, 1987) : « Existe-t-il une culture où l'on inflige aux délinquants des châtiments corporels, où la femme stérile est répudiée et la femme adultère punie de mort, où le témoignage d'un homme vaut celui de deux femmes (...) ? L'amour du prochain commande-t-il expressément le respect de ces coutumes ? » (pages 128 et 129).

Les deux thèses, en réalité, sont à la fois justifiées et intenable, justifiées dans ce qu'elles dénoncent, intenable dans ce qu'elles annoncent : l'acceptation de la barbarie au nom du droit à la différence, l'éradication de la différence au nom du primat d'une culture à vocation universelle. Or on trouve chez HABERMAS l'idée que l'universel n'est pas donné *a priori* et que personne n'en est détenteur, mais qu'il est nécessaire de le construire dans la confrontation et l'interargumentation. On ne part pas de l'universel pour l'imposer au particulier ; on ne se résigne pas non plus au scepticisme et à la division des personnes et des cultures, on tente de se soumettre ensemble à une discussion « vraie ». Cette tentative, d'ailleurs, n'est rien d'autre que la formalisation du projet même de toute communication : « Lorsque nous acceptons une discussion, nous supposons inévitablement une situation de langage idéale qui, du fait même de ses propriétés formelles, n'admet de toute façon de consensus que sur des intérêts universalisables » (*Raison et légitimité*, Payot, Paris, 1987, page 153). Dès que nous parlons à quelqu'un, nous devons, pour que cet acte ait un sens, présupposer la possibilité de nous entendre avec autrui. Le langage et la compréhension sont, pour HABERMAS, liés dans leur finalité même ; l'exigence d'universalité (et non l'universalité déjà réalisée) y est présente comme règle susceptible de fonder une socialité démocratique. En d'autres termes, dans une confrontation, le bien ou la vérité ne sont pas d'abord à rechercher dans l'un des deux « camps » (ce qui permettrait de se débarrasser de l'autre) mais dans les conditions et les modalités de l'échange. L'éthique est donc bien ici dans la communication, dans l'effort pour que celle-ci soit une confrontation entre des sujets et s'interdise l'argument d'autorité, l'intimidation, la menace ou la contrainte (pour plus de précisions sur ces thèses, on peut lire de J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 volumes, Fayard, Paris, 1987).

d'une manière ou d'une autre, contraindraient l'accord de l'autre, en visant une authenticité qu'il n'est sans doute pas nécessaire de croire pouvoir atteindre pour tenter d'y parvenir... En ce sens, l'universalité ne précède l'éducation que comme anticipation et c'est l'éducation qui peut permettre, dans une démarche jamais achevée, de l'actualiser progressivement.

C'est pourquoi l'exigence éducative récusé tout à la fois l'universalisme dogmatique et le relativisme pragmatique. Elle récusé le premier parce que, en posant l'existence de l'universel comme une réalité extérieure aux personnes, *a priori*, à l'aune de laquelle il conviendrait de mesurer les intentions et les actions humaines, il engendre toutes les formes de colonialisme. Elle récusé le second parce que, en niant la possibilité d'un horizon universel où puissent se réconcilier les hommes, il entérine la loi de la jungle et laisse triompher la violence du plus fort. L'exigence éducative est celle d'un universalisme modeste, d'une universalité en quête d'elle-même dans l'entreprise éducative, par l'adhésion progressive et difficile de l'autre à des principes, des valeurs et des savoirs qu'il amène à revoir, aide à repenser par sa résistance même, et qu'il est seul, quoi qu'il en soit, à pouvoir accepter ou récusé. Le principe d'universalité, contenu dans l'intention pédagogique elle-même, ne peut se réaliser que dans l'activité éducative, quand l'épreuve de la rencontre fait naître l'espérance d'une convergence dans les balbutiements d'une liberté.⁴

⁴ De nombreux auteurs s'accordent sur le fait que la finalité première de l'École est bien de permettre l'accès à l'Universel. Mais beaucoup d'entre eux, tel C. KINTZLER, sollicitant CONDORCET, considèrent cet universel comme établi avant même que le projet d'enseigner soit constitué et récusent toute pédagogie au nom de l'évidence même de la « transmission » : « On n'entre pas dans une salle de classe pour y faire une expérience de relations humaines, mais pour y acquérir quelque chose dont on a besoin comme homme et comme citoyen et qu'il n'est pas possible d'acquérir autrement » (C. KINTZLER, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Gallimard, collection « Folio », Paris, 1987, page 192). Sans entrer dans une discussion détaillée de ces thèses, je voudrais souligner d'abord que l'accès à l'universel ne peut s'effectuer que si, simultanément, l'on propose des objets culturels accessibles et si l'on organise des médiations en prenant appui sur des situations particulières, que, bien sûr, l'on dépassera progressivement. Argumenter l'universalité pour fermer l'école à son environnement prôner la « clôture scolaire » et ignorer l'enfant dans l'élève revient à promouvoir une universalité du vide.

D'autre part, je crois, comme HABERMAS, que l'universalité ne peut être considérée *a priori*, préalablement à tout projet éducatif. C'est parce qu'on peut et qu'on doit enseigner une chose qu'elle devient universelle et non parce qu'elle a été décrétée universelle qu'on doit l'enseigner. L'universel ne précède pas sa communication, il est l'horizon qui donne sens à celle-ci. Il n'est pas une réalité – étalon auquel il faudrait confronter nos pensées pour décider de leur acceptabilité, il est ce qui est construit dans la confrontation de celles-ci pour autant que cette confrontation obéisse, selon l'expression d'HABERMAS, à une « éthique de la communication ». Nous sommes donc bien renvoyés ici au primat de l'éthique sur la culture – y compris, bien sûr, sur la culture occidentale des « droits de l'homme » qui ne doit pas bénéficier d'une sorte de droit absolu à ne jamais être interrogée sur elle-même. Nous sommes renvoyés, en fait, à l'interrogation éthique dans son essence même, c'est-à-dire à la question des conditions de possibilité de constitution d'un sujet. On est loin de l'« expérience de relations humaines » que dénonce C. KINTZLER ; mais on est tout aussi loin de la transmission magistrale d'une culture à des sujets dont la réceptivité est supposée et l'obéissance requise.

Aussi a-t-on tort d'opposer si souvent et si catégoriquement la culture et la pédagogie comme le fait, par exemple, M. HENRY (*La Barbarie*, Grasset, collection « Biblio », Paris, 1987). Autant on peut approuver ses inquiétudes sur l'avenir de la culture qu'il considère, à juste titre, comme « l'humanité de l'homme » (page 198); autant on se demande pourquoi il lie la promotion de celle-ci à la disparition de tout effort pédagogique pour en organiser la promotion (voir pages 177 et suivantes). Même si je peux comprendre dans quels excès « pédagogistes » s'enracine une telle réaction, je me demande si cette invocation rituelle de la culture et cette négation radicale de la recherche des moyens de sa diffusion ne recouvre pas une étrange inquiétude : celle de voir celle-ci s'étendre peu à peu au-delà du cercle de ses élus traditionnels... Il y aurait là, en quelque sorte, un jansénisme latent, le petit nombre des élus garantissant la puissance de Dieu (et, aujourd'hui, des « vrais » intellectuels).