

ENTRETIEN AVEC PHILIPPE MEIRIEU...

“Le sens de mes recherches et de mes engagements”

Août 2020

- ***Comment expliqueriez-vous votre pédagogie ? En quoi consiste-t-elle ?***

Je suis d'abord un professeur, passionné par la transmission des savoirs. Et, c'est dans la recherche de ce qui se joue dans cet acte de transmission que j'ai découvert les fondamentaux de ma pédagogie. J'ai très vite compris, en effet, que transmettre était une donnée anthropologique fondamentale : contrairement à l'animal dont le comportement est très largement programmé génétiquement, le petit humain vient au monde infiniment démuné et c'est aux adultes de lui transmettre les savoirs et les savoir-faire qui vont lui permettre de subsister, de se développer et de se construire dans sa singularité au sein d'un collectif.

Or, cette transmission n'est ni automatique, ni facile : l'enfant ne désire pas spontanément apprendre ce qu'on veut lui enseigner et, dès que l'on institutionnalise cette transmission dans une école, on s'aperçoit que certains sont mieux préparés que d'autres en raison de l'environnement familial et culturel dont ils ont bénéficié ; on s'aperçoit aussi qu'il y en a qui résistent à la transmission et que, dans certains cas même, ils font de cette résistance un marqueur identitaire. Bref, l'acte de transmission est nécessaire, mais il est loin de s'effectuer de manière « naturelle ». La tentation apparaît donc très vite de réserver cette transmission à ceux et celles qui la demandent ou, au moins, l'acceptent... les autres étant considérés comme incapables d'accéder aux savoirs en raison de leur manque de motivation ou d'intelligence. Cette renonciation est éthiquement et politiquement insupportable : sur le plan éthique, elle écarte certains de l'accès à ce qui libère tout humain et l'unit aux autres ; sur le plan politique, elle renonce à l'ambition fondatrice de toute démocratie : l'accès de chacun et chacune à la capacité de comprendre le monde et de penser par lui-même. Il faut donc refuser tout fatalisme et postuler l'éducabilité de toutes et tous ; il faut faire le pari que chacune et chacun peut apprendre et grandir et que, s'il n'y parvient pas, c'est que l'on n'a pas encore trouvé les moyens pour lui permettre d'y arriver. *C'est le postulat de l'éducabilité*, le premier principe de ma pédagogie.

Mais ce principe, s'il est absolument nécessaire, est aussi très dangereux. En effet, si, au nom de ma volonté que chacune et chacun accède aux savoirs, je

m'autorise n'importe quel moyen pour l'y contraindre, je quitte l'éducation et je bascule dans le dressage : les châtimements corporels, l'emprise psychologique, les manipulations mentales de toutes sortes deviennent possibles au nom du « bien de l'autre », et l'autre devient mon objet, un objet que je fabrique et non un sujet dont j'accompagne le développement de la liberté. Je deviens une sorte de Docteur Frankenstein qui engage une aventure où le créateur comme la créature courent à leur perte.

C'est pourquoi le principe d'éducabilité n'est acceptable que s'il est articulé au *principe de liberté* : seul l'autre peut décider d'apprendre et il n'y a de véritable apprentissage que s'il apprend par lui-même, se mobilise et engage sa liberté. Sans cela, on ne fait qu'acquérir des réflexes ou être soumis passivement à un endoctrinement. Ma pédagogie s'efforce donc d'articuler le principe d'éducabilité – « tout être peut apprendre et grandir » – avec le principe de liberté – « un être n'apprend et ne grandit que s'il le fait librement ». Mais cette articulation est fortement problématique puisque ces deux principes sont contradictoires l'un avec l'autre.

Or la pédagogie consiste justement à « gérer » cette contradiction : nous n'avons pas le droit de désespérer de quiconque, mais nous ne pouvons pas, pour autant, le soumettre au dressage. Il nous faut créer des situations qui soient les plus riches et stimulantes possibles et dans lesquelles les sujets puissent s'engager, décider d'apprendre, de s'exhausser au-dessus de leurs préjugés, d'accéder à une pensée critique toujours révisable et de s'associer à d'autres pour construire le bien commun. C'est le sens de la fameuse phrase de Jean-Jacques Rousseau dans *l'Émile* : « Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant rien. » « Tout faire » parce qu'on n'a jamais fini d'imaginer et de construire des situations d'apprentissage ou des dispositifs éducatifs... « en ne faisant rien », parce que c'est l'autre qui doit décider d'apprendre, « se jeter à l'eau » et s'approprier les savoirs qui vont contribuer à le construire.

J'ai développé cela dans le domaine des apprentissages cognitifs en mettant au point les « situations-problèmes » où les élèves sont embarqués dans un projet au sein duquel ils doivent rencontrer un obstacle à surmonter (c'est l'objectif d'apprentissage) et peuvent y parvenir grâce à un ensemble de contraintes et ressources qui sont mises à leur disposition. Je l'ai développé également dans le domaine des apprentissages psychosociaux où un dispositif permet d'incarner et de découvrir des valeurs (la justice, la coopération, la rigueur, etc.) grâce à des règles et des rituels qui aident chacune et chacun à s'exhausser au-dessus de ses intérêts individuels. J'ai montré que l'on pouvait associer ces deux dimensions dans ce que j'ai appelé le « groupe d'apprentissage » qui est un « espace-temps » où les sujets peuvent, tout à la fois, exprimer leur singularité et fabriquer du commun... Car, c'est finalement cela l'objectif de l'école : rassembler des singularités qui partagent ensemble des expériences communes, acquièrent des savoirs communs, sans pour autant devoir abandonner leur singularité, tout au contraire.

Comment transformer le désir de savoir en désir d'apprendre ?

Je crois que les enfants désirent savoir : savoir quelles sont leurs origines, savoir comment faire pour satisfaire leurs caprices, savoir utiliser un jeu électronique, etc. Mais cela ne veut pas dire qu'ils veulent apprendre : tout au contraire, ils préféreraient savoir sans apprendre ! Car apprendre prend du temps, demande des efforts, impose de gâcher du matériel... Plus tard, les adolescents (et

même les adultes !) veulent savoir qui est coupable de ceci ou cela, qui peut sauver le monde, qui a la vérité, etc. C'est pour cela qu'ils sont si sensibles aux fausses nouvelles et aux théories du complot : tout cela les exonère de la moindre recherche et leur donne des certitudes qui les sortent de la solitude. La quête de la certitude à tout prix, c'est l'aliénation à une idéologie ou à un gourou... C'est pourquoi le rôle de l'éducation, c'est de transformer « l'enfant qui croit savoir » en un « enfant qui cherche », la personne qui est bourrée de certitudes en une personne qui a des doutes, qui se pose des questions, qui va chercher des informations nouvelles, vérifie ses hypothèses, accepte la contradiction et est capable d'entrer dans un débat.

Il y a, à proprement parler, à aider l'enfant à abandonner la jouissance de la plénitude, toujours faussement rassurante, en jouissance de l'aventure intellectuelle, avec son lot d'incertitudes et de risques. Ce n'est pas facile. Mais je suis convaincu que c'est possible : il faut, pour cela, mettre systématiquement en œuvre, en classe, des situations de recherche, individuelles ou collectives, dans tous les domaines. Mais de vraies recherches, pas des exercices académiques déguisés en fausses recherches où il n'y a qu'un chemin et qu'une solution. Il faut inciter les élèves à enquêter systématiquement en consultant des moteurs de recherche différents – et pas seulement Google ! – à aller dans les bibliothèques, à interroger des professionnels de toutes sortes... La technique de l'enquête, si bien développée par le philosophe et pédagogue américain John Dewey, reste, à mes yeux une des clés d'une pédagogie authentiquement émancipatrice, une pédagogie qui délivre des préjugés et met le sujet sur la voie d'apprentissages et d'approfondissements qui se prolongeront toute leur vie.

Est-ce que la démocratisation de la réussite scolaire doit être la priorité des systèmes éducatifs ?

L'histoire récente des systèmes scolaires occidentaux est largement construite sur un malentendu : les politiques, les parents et les enseignants ont voulu démocratiser l'éducation. En réalité, ils ont démocratisé l'accès à l'école mais pas du tout la réussite dans l'école. On a largement ouvert les portes de l'institution scolaire à des enfants qui, jusque-là, en étaient délibérément exclus ; mais on n'a pas, pour autant, changé significativement les pratiques pédagogiques de ces institutions. Résultat, les exclus de l'extérieur sont devenus des exclus de l'intérieur et on a ajouté la culpabilité à l'exclusion. Tant que ces enfants n'avaient pas accès à l'enseignement secondaire, ils pouvaient se considérer comme des victimes ; à partir du moment où on les intègre mais où on ne les aide pas à réussir, leur échec est considéré comme relevant de leur responsabilité ; s'ils ne réussissent pas, c'est de leur faute ! La fausse démocratisation a donc fonctionné comme un leurre. Elle a nourri des illusions chez les familles les plus défavorisées quand ce n'est pas un sentiment de tromperie, voire de haine à l'égard de l'institution.

Il y a donc tout un travail à faire pour démocratiser, non pas seulement l'accès, mais la réussite. C'est un travail qui nécessite la mise en place de ce que j'ai appelé une « pédagogie différenciée » : une pédagogie qui identifie au mieux les besoins de chacune et de chacun et, sans l'isoler dans des structures de relégation, lui offre des situations propices à des apprentissages et un accompagnement adapté. Cette pédagogie différenciée ne doit pas être stigmatisante ou discriminante ; elle ne doit pas renoncer à réunir tous les élèves ensemble pour des activités communes ; elle ne doit pas les identifier à des « profils » dans lesquels ils seraient définitivement

enfermés (les « manuels », par exemple, qui s'opposeraient aux « intellectuels », les « auditifs » qu'il faudrait séparer des « visuels », etc.)... Mais elle doit « tresser ensemble » le « droit à la différence » et « le droit à la ressemblance » : chacun a le droit d'être considéré dans sa singularité, avec son histoire et ses projets, mais chacun, aussi, doit se sentir appelé au partage des savoirs, des savoirs qui, comme le disait le philosophe Fichte, sont, par définition, « partageables à l'infini ».

Mais cela implique de revoir complètement la « forme scolaire » traditionnelle où les élèves sont systématiquement regroupés par 20 ou 30, du même âge et à peu près du même niveau, pour faire la même chose en même temps. Il faut des regroupements hétérogènes pour des activités où l'hétérogénéité n'est pas un obstacle (des projets artistiques, des cours d'histoire des sciences, etc.), des groupes fondés sur l'entraide entre des élèves de niveaux différents, des groupes de besoin où les élèves travaillent des difficultés communes, etc. Bref, il faut que l'école soit construite pour les apprentissages et non que certains apprentissages soient rendus impossibles en raison de l'organisation de l'école.

Comment voyez-vous la relation entre l'enseignant et l'élève ?

Le professeur n'est ni un parent, ni un ami, ni un animateur, ni une personne au service des familles... C'est quelqu'un qui exerce la mission tutélaire de transmission des savoirs et des valeurs qu'une société décide de transmettre à sa jeunesse. Il doit incarner cela par sa présence, son comportement et l'exemple qu'il donne. Chaque élève doit se sentir appelé à la « table commune » de la connaissance et aucun, jamais, ne doit se sentir méprisé ou exclu. Il y a là une éthique fondatrice de ce métier qui doit régir toutes les relations entre enseignants et élèves. Cette éthique doit, tout à la fois, s'exprimer par une *bienveillance fondamentale* et par une *exigence sans faille*.

La bienveillance est faite de confiance et de tact : elle place chaque sujet dans une position où il peut donner le meilleur de lui-même, elle valorise ses expériences et ses réussites, elle l'interpelle sans le violenter, évalue son travail sans jamais confondre « ce qu'il a fait » et « ce qu'il est ». Sans cette bienveillance, l'élève se sent, à proprement parler, « déplacé » : il n'est pas à sa place dans la classe et il ne pense plus qu'à fuir ailleurs... Mais, la bienveillance n'a rien à voir avec la complaisance ou la démagogie ; elle est le contraire de cette compassion un peu méprisante qui semble dire à un élève « tu es un cancre, mais je t'aime bien quand même ». La bienveillance authentique est inséparable de l'exigence. Exiger le meilleur de chacun est la seule manière de vraiment le respecter. Et cette exigence doit progressivement être intériorisée par l'élève pour qu'il en fasse le principe même de tout travail et de tout engagement. Si cette exigence n'est pas intériorisée, si elle demeure une injonction extérieure à laquelle l'élève se soumet par peur d'une mauvaise note, alors, dès que l'enseignant disparaît, l'élève se satisfait de la médiocrité.

C'est pourquoi je considère que les relations entre l'enseignant et l'élève doivent être régies par un principe : « Je fais alliance avec toi pour que tu puisses te dépasser. » En d'autres termes : « Je vais t'aider à comprendre et à travailler, je vais aussi corriger tes devoirs... Mais je ne me contenterai jamais de te mettre une note et d'en rester là. Je te dirai : voilà ce que vaut ton devoir, voilà ce qui est positif et voilà ce qui est insuffisant et que tu peux améliorer. Et tu vas l'améliorer. Tu vas reprendre ce que tu as fait et faire mieux. Jusqu'à un résultat dont toi et moi pourrons être fiers. » C'est ce qu'on peut appeler la « pédagogie du chef-d'œuvre », qui accompagne l'élève

jusqu'à la meilleure qualité possible et qui s'oppose à ce que le pédagogue brésilien Paulo Freire nomme « la pédagogie bancaire », une pédagogie où l'on paye le travail d'une note sans accompagner l'élève pour qu'il progresse.

Pensez-vous qu'en imposant des règles aux enfants, on ne peut plus les intéresser ?

Il y a plusieurs types de règles. Certaines relèvent de *la normalisation* et sont imposées au nom de la reproduction et de l'identification de toutes et tous à un même modèle. Ces règles-là sont dictées par le souci de l'ordre avant tout. Elles ne peuvent ni ne doivent être discutées puisqu'elles sont faites, précisément, pour que l'enfant apprenne à obéir sans réfléchir ni discuter. Or, la normalisation, en éducation comme en biologie, c'est le cancer et la mort : les cellules se reproduisent à l'identique et meurent ! Impossible de mobiliser des élèves pour leur éducation ainsi !

Mais il y a d'autres règles qui, elles, relèvent de *la normativité* : ce sont celles qui sont nécessaires pour mener à bien l'activité que l'on a engagée ensemble. Ce sont des règles qui protègent le commun contre les débordements des intérêts ou des caprices particuliers, des règles qui garantissent la sécurité psychologique et physique des personnes. Ce sont des règles que l'on peut expliquer et, même, parfois, ajuster pour qu'elles soient plus efficaces. Je crois que l'éducation doit faire découvrir et formaliser ces règles-là aux enfants. Je crois que l'on doit même, régulièrement, pouvoir discuter de ces règles avec eux. Et je suis convaincu qu'il faut aussi les faire appliquer. Si l'éducateur, ne fait pas appliquer les règles qui permettent de travailler sereinement ensemble, il ne joue pas son rôle.

Et puis, en éducation, il y a une grande ambiguïté sur la notion de « contrainte ». Certaines contraintes sont absurdes : elles ne visent qu'à maintenir des apparences d'ordre ou à garantir la tranquillité des adultes. Mais il y a des contraintes fécondes, fertiles, indispensables pour grandir, apprendre, améliorer ce que l'on sait faire et découvrir ce que l'on ignore. C'est le grand pédagogue polonais Janusz Korczak, mort à Treblinka avec les orphelins qu'il avait refusé d'abandonner aux nazis, qui a le mieux expliqué cela. Korczak est le premier à avoir formulé les « droits de l'enfant », dès 1920, et il a même écrit un livre sur « le droit de l'enfant au respect ». Pour autant, il n'a jamais hésité à imposer des contraintes quand il voyait qu'elles faisaient progresser les enfants : ainsi, par exemple, aux enfants bagarreurs, il imposait d'écrire une lettre pour expliquer les raisons de leur agressivité envers un camarade. Pourquoi ? Pour les faire réfléchir à leurs actes. S'il avait autorisé les bagarres sans rien dire, pour ne pas « imposer des règles », les enfants auraient continué de céder à leurs pulsions violentes. S'il s'était contenté d'interdire les bagarres, les enfants seraient allés se battre quand il avait le dos tourné. Là, il n'autorise pas, mais il n'interdit pas non plus : il exige que l'on réfléchisse à ce que l'on fait. C'est le meilleur service à rendre à l'enfant pour qu'il grandisse. La question n'est donc pas, en éducation, d'être pour ou contre les contraintes, mais de se demander, quand on imagine une contrainte, si elle va permettre à l'enfant de devenir plus lucide et plus libre.

Une de vos propositions dans le domaine pédagogique est de faire travailler les élèves sur des situations-problèmes. Pouvez-vous préciser pourquoi?

Une situation-problème, c'est une situation dans laquelle il y a précisément une contrainte féconde. On donne un projet à réaliser qui mobilise l'élève, mais il ne peut y arriver sans résoudre un problème technique, scientifique, linguistique, qui le bloque : il y a un obstacle à franchir, un obstacle qu'il ne sait pas encore franchir et qu'on veut lui apprendre à franchir. Il va donc falloir qu'il cherche comment y parvenir, qu'il se mette en quête d'une méthode, qu'il aille consulter les ressources que l'on a mises à sa disposition, qu'il interroge ses pairs ou des experts avant de revenir pour tenter d'utiliser leurs explications... Bref il faut qu'il cherche et trouve ce qui le fera progresser. Une situation problème peut être très simple : je peux, par exemple, donner une description à rédiger en interdisant l'usage d'une lettre... l'élève va devoir chercher du vocabulaire nouveau et enrichir sa syntaxe ! Mais une situation-problème peut être beaucoup plus complexe si je demande de calculer la hauteur d'un arbre à partir de son ombre : là, il va falloir faire une vraie recherche complexe en géométrie.

Est-ce que l'utilisation du numérique et des nouveaux logiciels facilite le développement et la croissance des enfants ?

Le numérique est un « *pharmakon* », comme disaient les Grecs. À l'image de la digitaline, il peut sauver ou tuer, selon l'usage et la dose. Et nous voyons bien que le numérique aujourd'hui peut prendre deux directions différentes.

Ou bien, sous l'impulsion des GAFAM et des gouvernements qui veulent privatiser l'éducation et marginaliser des enseignants qu'ils jugent peu contrôlables, le numérique se développe dans le registre marchand et vend aux collectivités et aux personnes des logiciels individualisés censés permettre à tout enfant d'apprendre à son rythme et en s'adaptant strictement à son « profil d'apprentissage ». Et nous aurons alors une éducation qui va aggraver les inégalités entre les familles et les pays, tuer le collectif, promouvoir la concurrence au détriment de la solidarité, et, finalement, écarter toute une série de finalités éducatives qui n'entrent pas dans les critères de rentabilité comme l'ouverture interculturelle, la créativité artistique, l'empathie à l'égard d'autrui, la liberté de penser et l'émancipation collective... Ou bien, c'est un usage coopératif et citoyen du numérique qui va l'emporter, avec des logiciels libres et des contributifs (où chacune et chacun peut apporter ses ressources et bénéficier de l'apport des autres), où l'on apprend à s'enrichir de la différence plutôt que de se conformer à des protocoles standardisés permettant d'acquérir des savoirs eux-mêmes standardisés...

Rien ne dit aujourd'hui de quel côté, nous allons nous diriger : beaucoup de professeurs tentent de résister au numérique marchand et individualisé ; ils inventent même des usages coopératifs originaux, y compris entre les générations et les continents ; ils veulent prendre le contrôle de ces outils et les utiliser de manière adaptée aux objectifs de l'École et aux besoins pédagogiques de leurs élèves, pour résoudre des problèmes particuliers et accompagner chacune et chacun dans ses progrès ; ils sont contre le « tout numérique » et veulent conserver à tout prix la dimension humaine, éthique et politique, de la relation éducative... Mais, en face d'eux, il y a des intérêts économiques et financiers extrêmement puissants, des recherches très poussées pour utiliser l'intelligence artificielle au service de processus qui relèvent plus du « dressage » que de la pédagogie, des États qui veulent économiser et diminuer les dépenses éducatives...

Rien n'est joué ! Et je voudrais que les enseignants de tous les pays s'unissent pour mieux résister ensemble au « tsunami numérique » qui les prolétarise en les

mettant au service de la machine (alors que c'est la machine qui devrait être à leur service) et assujettit leurs élèves à des prothèses technologiques qui les invitent à réagir dans l'immédiat au lieu de prendre le temps de la réflexion. Je crois même que l'École a une fonction de vrai contre-pouvoir dans ce domaine : dans un monde où le numérique invite de plus en plus les personnes à être dans le registre du réflexe, elle doit être le lieu d'apprentissage de la réflexivité.

Pensez-vous que les enseignements artistiques ont une fonction importante dans l'éducation ?

L'art et la culture sont, tout à la fois, la respiration et l'inspiration absolument indispensables dans toute éducation scolaire. Je crois beaucoup à l'éducation par l'art dans ce monde où la consommation nous talonne en permanence, où une surexcitation continue envahit les esprits des enfants. Plus que jamais, l'art reste une expérience fondamentale. C'est le moyen privilégié d'accéder à ce que le philosophe Gabriel Madinier appelle « l'inversion de la dispersion ». C'est là que s'effectue, pour beaucoup, l'expérience de la construction du symbolique. Car il y a des expériences artistiques qui permettent de changer le regard, la posture, la place du sujet dans la société. On ne peut pas priver les enfants de cela, y compris parce que la dimension culturelle des autres savoirs traditionnels risque, sinon, de progressivement disparaître au profit d'« utilités scolaires » que l'on s'approprie pour passer un examen et que l'on oublie dès le lendemain.

L'art est là pour ébranler un quotidien embourbé dans l'habitude, le fonctionnel, la consommation pulsionnelle. Il fait apparaître les questions anthropologiques fondatrices souvent enfouies, oubliées, ou trop vite évacuées... des questions que l'enfant porte en lui, qui l'habitent au fond de lui, mais, le plus souvent, dans un chaos psychique qui les rend insaisissables. C'est pourquoi, l'art lui est si nécessaire : il donne forme à tout cela et permet d'accéder, tout à la fois, à soi-même, aux autres et au monde. L'éducation artistique, c'est la démarche qu'on découvre au début des *Métamorphoses* d'Ovide, quand émerge du chaos ce qui permet de comprendre et de parler, ce qui permet à la pensée de se dégager du magma et de se relier ainsi, à travers les créations des autres, à l'« humaine condition ». L'art, ainsi nous interroge sur ce que c'est que vivre et nous confronte avec la mort, il dit notre espérance et évoque nos angoisses, nous rappelle notre solitude ontologique et convoque notre rapport ambigu avec l'altérité. L'art nous ébranle pour que, derrière les simagrées obligées de la mondanité, nous (re) découvrons les questions qui nous hantent, ces questions qui nous réunissent bien plus que les réponses que, pour nous rassurer, nous tentons d'imposer parfois à nos enfants.

Quels devraient être les finalités de l'éducation aujourd'hui?

Il y a encore quelques années, fidèle aux convictions des pédagogues qui, en 1921, avaient fondé la Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle, j'aurais sans doute dit comme Freinet et Montessori, comme Neill, Ferrière, Decroly et tant d'autres : « C'est par l'éducation que nous changerons le monde, construirons la démocratie, accéderons à la justice et irons vers la paix ». Mais, l'Histoire nous

assigne aujourd'hui à plus de modestie. Et sans doute faut-il nous contenter de dire, comme Théodor W. Adorno, que « *l'éducation peut encore un peu quelque chose* » pour la démocratie, la justice et la paix.

Car, éduquer, c'est travailler avec des « pierres vives », selon la belle expression de Rabelais. Autant dire que c'est une aventure, un risque, un pari. Et il faut parier sur l'éducation pour conjurer l'explosion des individualismes et la guerre des clans. Il faut parier sur l'éducation pour endiguer le banditisme boursier et la violence des gangs. Il faut parier sur l'éducation pour dévoiler à nos enfants l'imposture de tous les joueurs de flûte, commerciaux et religieux, qui veulent les mettre sous tutelle. Il faut parier sur l'éducation pour lutter contre les égoïsmes désinvoltes et combattre les fanatismes mortifères... Bref, il faut parier que l'éducation « peut encore quelque chose » pour nous aider à avancer vers plus démocratie.

Car la démocratie authentique exige deux apprentissages dans lesquels l'École peut jouer un rôle essentiel : « *penser par soi-même* » et « *construire du commun* », se dégager de toutes les formes d'emprise pour s'associer librement avec les autres. Or, voilà deux impératifs dont l'articulation pose, de toute évidence, problème. C'est même probablement *le* problème le plus important de toute société qui se veut démocratique. Et c'est bien le problème de notre éducation : d'une part, elle doit apprendre à chacune et chacun à surseoir à ses pulsions primaires et à se forger un jugement par la fréquentation des œuvres de culture ; d'autre part, elle doit permettre de dépasser la juxtaposition des points de vue individuels dans une confrontation exigeante grâce à laquelle nous puissions prendre ensemble des décisions, sinon idéales, du moins raisonnables. Et, c'est bien parce que cette articulation entre la construction du sujet et la construction du collectif n'est ni « naturelle » ni spontanée, qu'elle nécessite que nous y consacrons tous nos efforts pour y éduquer nos enfants. Politiquement : en affichant clairement cette priorité pour leur École. Pédagogiquement : en s'interrogeant ensemble sur les situations éducatives qui aideront nos enfants, une fois adultes, à avancer sur le chemin.

Quel conseil donneriez-vous à ceux qui souhaitent se consacrer au monde de l'éducation ?

De ne jamais oublier que devenir professeur, c'est investir dans l'avenir et qu'il ne faut jamais désespérer de l'avenir... Nous aurions mauvaise grâce, en effet, de nous laisser aller au découragement quand, justement, tout notre travail consiste à convaincre chacun que, contre toute fatalité, un futur différent est possible pour lui. Un futur dans lequel, parce qu'il aura réussi à apprendre, il pourra mieux se comprendre et comprendre le monde. Assumer, prolonger et subvertir ainsi sa propre histoire.

Nous n'avons pas à chercher ailleurs des raisons d'espérer. Elles sont là, à portée de main, dans la plus banale des leçons, dans le moindre des exercices, dans le cours que nous avons à faire aujourd'hui, là tout de suite. Elles sont en évidence et invisibles à la fois, dans l'acte même par lequel nous transmettons à nos élèves les savoirs dont nous avons hérité et qu'ils vont devoir s'approprier. Dans ce métabolisme intellectuel par lequel ils s'emparent de ce que nous leur proposons, le transforment et se transforment. Dans cette découverte étonnée qu'ils peuvent lire, écrire, communiquer dans une langue étrangère, s'emparer de modèles scientifiques, réaliser des performances physiques ou approcher l'expérience artistique. Dans cette exaltation subite, quand ils comprennent qu'ils peuvent comprendre. Dans ce sentiment étrange que la compréhension est, tout à la fois, la chose la plus solitaire du

monde et celle qui nous relie le plus profondément aux autres. Dans cette croissance imprévisible des petits d'hommes que nous accompagnons sans jamais la maîtriser.

Il y a là, en quelque sorte résumée, toute l'espérance du monde : tout ce pour quoi les pédagogues bataillent depuis des lustres. Tout ce pour quoi il ne faut pas baisser les bras : un horizon où s'accorderaient l'intelligence et la liberté, la culture assumée et l'invention du possible, la réalisation de soi et la solidarité du collectif. Un horizon dont j'ignore si nous pourrons un jour le réaliser dans la sphère du politique, mais dont je suis convaincu que le politique ne peut se couper sans perdre, aux yeux des hommes, tout son crédit.