

JUIN 2014 : petit bilan sur l'Ecole, la pédagogie, la formation des enseignants, les relations avec les parents et autres questions d'éducation...

Vous avez enseigné en lycée, en collège et même dans le primaire. Est-ce ce parcours éclectique qui vous a poussé à vous intéresser tout particulièrement à la pédagogie ?

Très tôt, j'ai baigné dans les idéaux de l' « éducation populaire » et j'ai vécu des expériences décisives dans ma jeunesse au cours desquelles j'ai pu comprendre le lien essentiel qui unit « transmission » et « émancipation », « développement de la personne » et « inscription dans un collectif », « éducation » et « démocratie ». Très tôt, et grâce à des adultes qui furent, pour moi, des éducateurs exemplaires, il m'est apparu que le lien entre les générations était au cœur de tout combat authentiquement « politique », dès lors qu'on cherche à construire un monde meilleur et plus solidaire. C'est pourquoi je me suis engagé avec passion dans l'enseignement et, nourri de toute la littérature de « l'Education nouvelle », j'ai commencé à travailler, dans des mouvements pédagogiques, sur la meilleure manière de transmettre des savoirs et d'émanciper les personnes à la fois. Ce n'est pas une question facile car la transmission peut basculer dans l'inculcation et la l'émancipation dans une sorte de transgression systématique, voire une « liberté du vide ». Transmettre des savoirs et des œuvres pour qu'un sujet se les approprie et, avec eux, se dépasse et les dépasse, voilà l'enjeu. Et voilà un enjeu qui exige qu'on remette cent fois l'ouvrage sur le métier. C'est pour explorer cet enjeu sous toutes ses facettes, dans des institutions différentes et à des âges différents, que j'ai voulu enseigner à tous les niveaux ; c'est pour cela que, professeur des universités, je suis retourné enseigner en lycée professionnel à Vénissieux ; c'est dans cet esprit qu'aujourd'hui encore je travaille avec des jeunes apprentis et des décrocheurs en même temps que je poursuis ma réflexion et mes recherches. Ainsi, tout au long de mon travail, j'ai voulu conjuguer travail théorique et engagements concrets, face à des élèves, dans des institutions. Cette articulation me semble essentielle et constitutive même de la démarche pédagogique dans sa spécificité.

Vous êtes l'auteur de la formule « Il s'agit de basculer du face-à-face à un côté-à-côté avec l'élève ». Dans votre dernier livre, vous affirmez que le face-à-face se fait désormais dos-à-dos. Comment réconcilier enseignants et élèves ?

Les élèves et les enseignants ne sont pas « fâchés » et, dans l'immense majorité des cas, il n'y a pas d'hostilité particulière entre eux. Ce que je crains, c'est plus l'installation d'une forme de cohabitation indifférente. Certes, dans les médias, l'accent est mis, le plus souvent, sur des situations-limites liées à des contextes sociaux dégradés dans lesquels l'adhésion aux normes scolaires est particulièrement problématique (c'est le cas du film emblématique *Entre les murs*¹), ou bien sur des

¹ Film de Laurent Cantet qui a reçu la Palme d'Or au Festival de Cannes 2008, tiré du roman homonyme de François Bégaudeau qui interprète le rôle principal du film.

conflits communautaires qui mettent en péril la possibilité même de la scolarisation (comme on le voit dans *La Journée de la jupe*²)... Mais, ce qui apparaît nettement quand on observe l'ensemble des témoignages accessibles aujourd'hui, c'est que la « crise de l'enseignement » n'est plus cantonnée à des situations de dysfonctionnements institutionnels, qu'elle ne relève plus seulement de l'espoir déçu de la démocratisation et des erreurs ou insuffisances des réformateurs successifs, elle affecte la situation scolaire elle-même, qui se voit en quelque sorte érodée, quand ce n'est pas vidée de sa substance, par un ensemble de comportements minuscules mais ravageurs. Plus aucune classe – bénéficie-t-elle des meilleures conditions matérielles et sociales - n'est, en effet, épargnée par la montée de l'inattention, de la dispersion, de la difficulté à se fixer durablement sur un travail : le maître ne doit plus seulement y corriger les étourderies passagères de quelques élèves distraits en les rappelant à l'ordre, il doit, à chaque instant, reconstruire un cadre collectif qui rende possible son activité de transmission. Face à la dispersion systématique, à la fragmentation à l'infini des activités des élèves, à la sollicitation permanente – explicite ou implicite – de chacun d'eux, il peine à construire une situation dans laquelle une parole – une simple consigne de travail parfois - puisse être entendue de toutes et tous. La menace sur l'école ne vient donc plus, majoritairement, d'une subversion brutale du modèle, mais d'une sorte d'effondrement par l'intérieur de ce qui permettait à l'institution - à l'insu même de ses acteurs – de se pérenniser : la mobilisation psychique des sujets qui la fréquentent sur les objets qu'elle leur propose. Aucune malveillance attestée, d'ailleurs, chez ces sujets... au point qu'on ne peut guère les considérer comme coupables et qu'aucune sanction n'a vraiment prise sur eux. Et c'est ainsi que l'effondrement de l'institution se double du sentiment d'impuissance chez ceux et celles qui sont censés la défendre au quotidien ; c'est ainsi que les réformes de structure, aussi réclamées soient-elles par les organisations professionnelles et les partis politiques, semblent tomber à plat, laissant les acteurs démunis face à des élèves décidément, et au sens propre, insaisissables... Face à cela, précisément, je crois que l'école doit travailler dans deux directions essentielles et complémentaires : d'une part, la construction de rituels structurants et signifiants qui fournissent un cadre clair à la mobilisation psychique des élèves, qui soutiennent la posture mentale indispensable pour les apprentissages. Et, d'autre part, l'introduction d'une dimension culturelle forte, avec des savoirs qui résonnent pour les élèves et leur permettent d'accéder au plaisir d'apprendre et à la joie de comprendre.

Quel bilan dressez-vous des IUFM, dont vous êtes l'un des créateurs, sur le plan pédagogique ?

Les IUFM n'ont pas autant échoué qu'on a bien voulu le dire. Antoine Prost le montre bien dans un ouvrage récent³. Certes tout n'y a pas été parfait, mais il y a eu un véritable effort pour construire une formation qui soit, tout à la fois, une formation universitaire – avec une véritable exigence intellectuelle -, d'adultes – et non un décalque infantilisant de l'école -, professionnelle – et, donc, centrée sur les pratiques – par alternance – avec un vrai travail sur l'aller-retour entre le centre de formation et la classe... De telles exigences ne sont pas faciles à réunir et il nous aurait fallu, pour y parvenir, du temps et de la sérénité. Malheureusement, l'un et l'autre nous ont manqué : nous avons subi des attaques permanentes et contradictoires, un pilotage chaotique... et, au bout, du compte, une campagne de calomnies invraisemblable !

² Téléfilm de Jean-Paul Lilienfeld diffusé en 2009 sur *Arte* et sorti également en salles la même année, où Isabelle Adjani interprète le rôle d'une professeure de français en butte à une classe particulièrement « difficile ».

³ Antoine Prost, *Du changement dans l'école*, Paris, Le Seuil, 2013.

Et puis, en interne, deux difficultés fondamentales nous ont profondément handicapé : la place du concours – entre les deux années de formation – qui nous condamnait un peu à faire une première année de bachotage et une deuxième année de stage et, par ailleurs, la fixation exclusive sur les « référentiels de compétences » : je ne dis pas que le métier d'enseignant ne nécessite pas de nombreuses et fortes compétences, mais je suis certain que le métier d'enseignant – comme tous les métiers – ne se réduit pas à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer. Un métier, et l'enseignement plus que tout autre, nécessite une vraie culture professionnelle, l'enracinement dans une histoire et l'entretien de ce « foyer mythologique » que décrit le philosophe Cornélius Castoriadis et qui nous permet de nous coltiner les difficultés quotidiennes sans se décourager, d'éviter de tomber dans la rancune et la rancœur. Enseigner est – et sera de plus en plus – un métier difficile : la formation des enseignants ne doit pas négliger « ce qui meut » les enseignants, la dimension pédagogique, éthique et politique du métier... Cela dit, les nouvelles Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) tombent aussi dans ces travers. L'histoire de la formation bégaye quand il faudrait tant qu'elle progresse... Espérons que nous saurons nous ressaisir !

Et puis, au-delà des déficits de la formation initiale, je suis très inquiet de l'effondrement actuel de la formation continue. Elle est entièrement à reconstruire, et cela de manière ouverte et diversifiée, en privilégiant, bien sûr, l'accompagnement d'équipes et la recherche pédagogique. On devrait aussi lancer de nombreuses universités d'été avec tous les acteurs de la communauté éducative : éducateurs, cadres administratifs, parents, tissu associatif, élus, afin de travailler ensemble sur les enjeux et les méthodes de l'éducation aujourd'hui. C'est un immense chantier... que l'on doit engager avec une réforme en profondeur des procédures d'inspection : ces dernières me paraissent encore bien trop individuelles – voire individualistes – et relever plus du contrôle que de l'accompagnement. Or, les professeurs ont beaucoup plus besoin aujourd'hui de formateurs que de contrôleurs.

Qu'avons-nous encore à apprendre des pédagogues du siècle dernier et notamment de ceux qui se réclamaient des principes pédagogiques de l'Éducation nouvelle ?

Une chose me frappe quand je regarde l'histoire de la pédagogie. Tout a été dit, mais tout reste à faire ! Beaucoup de choses ont été dites, en effet : il suffit, pour s'en persuader, de relire Célestin Freinet, Maria Montessori, Janusz Korczak... Certes, comme j'ai tenté de l'analyser dans un récent ouvrage⁴, nous devons regarder leurs propos et propositions de très près pour ne pas être victimes d'illusions ou en rester au stade de slogans assez superficiels... Mais, dès lors que l'on procède à ce travail épistémologique rigoureux, nous avons beaucoup à apprendre des grandes figures de la pédagogie. Elles ont, non seulement, fait des propositions qu'on peut encore revisiter, mais, surtout, elles ont mis à jour des questions et des enjeux pédagogiques que nous aurions intérêt à explorer à notre tour, dont nous devrions nous inspirer... Mais ce n'est pas le cas et, dans la réalité, les choses bougent peu : ce qui reste dominant, c'est, au fond, qu'« il suffit que le maître enseigne pour que les élèves apprennent ». Affirmation dont toutes les recherches nous montrent qu'elle est complètement fautive. C'est ce qu'analyse parfaitement Jean Houssaye dans son dernier ouvrage sur « les pédagogies traditionnelles »⁵

⁴ Philippe Meirieu, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*, ESF éditeur, Paris, 2013.

⁵ Jean Houssaye, *La pédagogie traditionnelle*, Paris, Fabert, 2014.

On parlait tout à l'heure des IUFM et des ESPE. Ce qui me préoccupe dans l'évolution de ces institutions, c'est qu'elles ont fait passer par-dessus bord toute véritable réflexion pédagogique. L'amnésie pédagogique qui règne aujourd'hui dans le corps enseignant – où l'on ignore tout autant Pestalozzi qu'Itard, Jean Bosco que Sébastien Faure, Makarenko que Ferrer, Decroly que Dewey, est particulièrement préoccupante. Une école ne peut pas transmettre la culture si elle fait l'impasse sur sa propre culture fondatrice, si elle se coupe de son histoire, de ceux et celles qui peuvent nourrir l'imaginaire collectif de ses acteurs et leur permettre ainsi de construire leur futur commun.

Vous préconisez le remplacement des gigantesques établissements anonymes par des unités pédagogiques à taille humaine accueillant une centaine d'élèves. Comment y parvenir ?

Ce qui est profondément dommageable dans le système actuel, c'est son éparpillement. On n'a aucun groupe d'adultes identifié prenant en charge un groupe d'élèves identifié. C'est pourquoi je défends la mise en place d' « unités pédagogiques fonctionnelles », regroupant trois à quatre classes et confiées, chacune, à une équipe d'enseignants qui prennent collectivement en charge l'ensemble des élèves qui la constitue. On pourrait retrouver ainsi la philosophie des cycles, avec la possibilité de progresser différemment d'une discipline à l'autre, sans faire redoubler systématiquement l'enfant qui a des difficultés dans l'une d'entre elles. Mais cela nécessiterait, bien évidemment, de bouleverser complètement le système d'évaluation, en allant vers un système d'unités de valeur dont nous devrions garantir l'acquisition en fin de cycle. Et je parle bien d' « unités de valeurs », pas seulement de « compétences » : il faudrait ainsi définir les travaux exigibles pour garantir que l'on a bien acquis les savoir-faire, mais aussi les savoirs et la culture au niveau d'exigence requis dans chaque domaine. Ce serait la transposition intelligente de ce que Célestin Freinet avait mis en place avec le système des brevets.

N'a-t-on pas perdu de vue la mission première de l'école ?

En théorie, je ne le crois pas : tout le monde semble d'accord sur le fait que l'école doit former des élèves maîtrisant les langages fondamentaux et disposant de la capacité de « penser par eux-mêmes ». Tout le monde affirme que l'école doit transmettre des savoirs et, simultanément, faire en sorte que les personnes quittent le registre de l'affrontement ou de la violence pour construire des relations raisonnables et pacifiées avec les autres. Tout le monde évoque le « bien commun » et le « vivre ensemble »... Mais on a le sentiment que ces idées, largement partagées, ne servent qu'à se positionner idéologiquement et n'inspirent guère les pratiques ! C'est là la vraie difficulté : on affirme, d'un côté, des principes généraux et généreux... tandis que, de l'autre côté, les institutions continuent à fonctionner à l'identique et à l'économie, comme des gares de triage. C'est pourquoi je dis aujourd'hui aux militants pédagogiques, aux parents, aux élus et à tous ceux qui veulent faire avancer l'école : « Prenez au sérieux les discours officiels ! Et dites fortement : « Chiche ! Allons y ! Ne nous contentons pas de dire les choses, faisons-les ! ». L'appel à la cohérence devient ainsi une forme particulièrement efficace de subversion du « désordre établi ».

Vous affirmez que le plaisir d'apprendre reste l'acte fondateur de toute éducation. Cet acte a-t-il toujours existé ?

Il n'y a pas d'activité intellectuelle de haut niveau sans plaisir. Celles et ceux qui se sont instruits, qui ont découvert des savoirs, ont eu du plaisir à apprendre. Ce sont eux qui ont fait progresser les connaissances et les ont transmises à d'autres.

Il ne peut y avoir d'éducation sans la découverte du plaisir d'apprendre. Or, pourquoi y a-t-il aujourd'hui un problème ? Marcel Gauchet l'explique très bien dans le livre : nous vivons une mutation anthropologique fondamentale : pendant des millénaires, les hommes ont souffert par le corps et se sont élevés par l'esprit. De nos jours, le lieu du plaisir, c'est le corps. Et, pour beaucoup d'enfants et d'adultes, l'apprentissage devient une source de difficultés, voire de souffrances. De manière caricaturale, l'école contraint les élèves à « se prendre la tête » quand ils ne demandent qu'à « prendre leur pied ». Nous vivons dans une exaltation de la jouissance par le corps, avec toutes les prothèses possibles, qui délégitime assez largement le plaisir intellectuel. D'où l'importance fondamentale pour les enseignants de remettre « ce plaisir d'apprendre » au premier plan de leurs préoccupations.

Il y a toujours eu des gens qui ont vécu le plaisir d'apprendre. Mais dans des sociétés où apprendre était perçu comme une forme d'élévation, d'accès vers des œuvres de l'esprit, certes réservées à un petit nombre mais considérées comme éminemment désirables, au-dessus de tout le reste. Aujourd'hui, ce que Bernard Stiegler nomme « le capitalisme pulsionnel » pousse les individus à consommer toujours plus, et de plus en plus rapidement. L'apprentissage apparaît donc comme une entrave à la jouissance et ceux qui ne savent pas quels trésors de satisfactions il renferme peuvent même chercher à s'en passer.

Dans certains établissements, être en tête de classe est un handicap, on stigmatise l'intelligence et la connaissance. L'école n'est plus valorisée comme vecteur de réussite ?

La promesse scolaire portée par l'élitisme républicain – « *Travaille et tu réussiras, tu seras promu dans la société* » – s'est effritée avec le temps. Toutes les évaluations et enquêtes montrent bien à quel point l'école peine à réduire les inégalités. On comprend que, dans ces conditions, l'effort intellectuel qu'elle demande soit globalement dévalorisé.

Pourquoi stigmatise-t-on le bon élève considéré comme un « bouffon » et, parfois même, comme une « lopette » ? Sans doute parce qu'il se soumet aux règles d'une institution scolaire assez largement délégitimée. Mais aussi parce que ses camarades ne croient plus dans la valeur de l'étude et du travail intellectuel.

Il serait intéressant, à cet égard, de comparer le comportement des filles et celui des garçons. Les premières ont de meilleurs résultats car elles fournissent, majoritairement, un plus gros travail, elles prennent le travail scolaire beaucoup plus au sérieux. Pour les seconds – et, en particulier, les « élèves difficiles » -, le fait de se plier aux règles de l'école est vécu comme une humiliation : ils ont trop perdu « au jeu » et considèrent qu'il ne faut plus jouer. Dans certains cas, même, ils développent une forme de violence, quand ce n'est pas de brutalité, qui met hors-la-loi la réflexion, la parole et le débat. Voilà qui est préoccupant pour l'école et la démocratie. Voilà à quoi notre école ne saurait se résigner..

L'école évolue vers un utilitarisme scolaire. Les parents et les élèves ne sont-ils pas devenus consommateurs d'un service ?

Pour moi, l'école n'est pas un service, c'est une institution. Et la valeur d'une institution ne se mesure pas – ou, au moins, pas seulement - à la satisfaction des usagers, mais à sa capacité à incarner des principes. Ainsi, ce qui fait la valeur de l'école, c'est sa capacité à incarner « le droit à l'éducation » pour toutes et tous : elle doit offrir à chaque élève, de manière équitable, les outils et les œuvres permettant de comprendre le monde et de le renouveler. Elle doit permettre à chacune et à chacun de découvrir le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre, sans lesquels aucune

véritable réussite scolaire n'est possible, aucun accès à la citoyenneté démocratique n'est envisageable.

Or, on voit bien que, comme la médecine ou la justice, l'école a subi une forme de désinstitutionnalisation. Chacun considère que le plus important est la satisfaction de ses aspirations personnelles, même si c'est au détriment du projet collectif. Et cela est d'autant plus vrai quand ce projet collectif n'est plus porté au niveau politique, quand il n'y a plus de cap éducatif clair et que l'on n'est pas mobilisé ensemble sur un avenir commun... C'est pourquoi, il ne sert à rien de stigmatiser l'individualisme des « consommateurs d'école » : il vaut mieux leur proposer une école dont l'ambition soit forte, à laquelle ils puissent adhérer et, même, qu'ils aient envie de contribuer à construire.

Ce consumérisme, est-ce une posture des enfants ou des parents ?

C'est un comportement largement partagé... Et fortement encouragé par le système de notation comme par nos méthodes de sélection. Certains enseignants l'encouragent, d'ailleurs, à leur insu. Quand ils agissent comme si la bonne note ou la punition étaient les seuls moyens de mobiliser l'attention et l'effort des élèves. Ou bien encore quand ils leur laissent penser que seule l'utilisation immédiate en dehors de l'école des savoirs scolaires légitime leur enseignement. Ainsi, explique-t-on à un élève d'école primaire que l'apprentissage de la soustraction est nécessaire pour vérifier sa monnaie quand il fait ses courses... C'est vrai, mais cela ne peut pas être le seul moyen de le mobiliser, car cela, d'une certaine manière, abolit la question fondamentale du plaisir d'apprendre et de comprendre... même ce qui n'est pas immédiatement utile ! Il faut absolument « réinternaliser » ces questions, les mettre au cœur des pratiques pédagogiques.

Comment faire pour y parvenir ?

Ce n'est pas facile tant la pression est forte ! Souvent, c'est l'élève lui-même qui demande : « À quoi ça sert ? ». Et nous devons lui montrer que ça sert d'abord à « se sentir intelligent ». Que la valeur des savoirs, ne se juge pas à leur « employabilité », mais à leur « saveur », à leur capacité à nous permettre d'y voir plus clair en nous et dans le monde, à la satisfaction que l'on peut avoir à faire des liens entre des faits désordonnés, à la joie de se dégager de notre chaos psychique pour penser et pour comprendre. Pour accéder à des outils transférables, à des concepts, à des modèles. Pour prendre plaisir à découvrir des œuvres qui nous relient aux autres....

Est-ce que la transmission de la culture est en danger en France ?

L'utilitarisme est aujourd'hui assez largement dominant et, quand l'école ne parvient plus à jouer son rôle de promotion sociale, dans une société d'incertitude sur l'avenir et de chômage de masse, il rend dérisoires toutes nos injonctions au « travail utile »... Je sais que cela est vécu par beaucoup comme une catastrophe, mais je crois qu'il faut, au contraire, le vivre comme un défi : un défi pour instaurer un autre rapport au savoir, un défi pour mettre le plaisir d'apprendre au cœur du système.

C'est pourquoi je plaide pour une école qui ne renonce pas à des ambitions culturelles fortes. Une école qui se coltine avec les questions que se posent tous les enfants et les adolescents sur la vie, l'amour et la mort, sur l'infini et l'inconnu, sur l'origine du monde et les dangers qu'il encourt... Il ne s'agit pas, pour autant, de remplacer les savoirs par de vagues discussions générales ou de s'abîmer dans le psychologisme ; il ne s'agit pas plus de renoncer aux exigences de rigueur, de justesse et de vérité, constitutives de l'institution scolaire. Il s'agit d'entrer dans les savoirs à

travers leur dimension proprement culturelle, en écoutant ce qui résonne en eux pour nous, aujourd'hui, et permet à toutes et tous de comprendre le monde. Il s'agit de traiter les savoirs comme des « œuvres », au sens le plus fort du terme, en les approchant à travers leur histoire et en retrouvant, autant que possible, le sens de leur émergence. Il s'agit d' « apprendre à comprendre », plutôt, comme on le répète trop aujourd'hui, que d' « apprendre à apprendre ». Apprendre à comprendre et y trouver du plaisir : tout est là.

Et qu'on ne me dise pas que cela est réservé à quelques-uns. Que les questions à enjeux culturels forts n'intéressent que les privilégiés ! C'est faux ! Tous les élèves, même les plus en difficulté, peuvent être mobilisés par les œuvres de culture, car cela les renvoie à ce qui les constitue dans leur humanité même. Et, si nous les laissons seuls avec leurs questions, nous les livrons aux marchands, nous les précipitons dans les bras des pires illusionnistes. Nous avons un devoir à leur égard : leur permettre de découvrir que l'effort intellectuel que nous leur demandons permet d'accéder à plus de satisfactions que les facilités des démagogues.

Dans votre dernier livre, Le plaisir d'apprendre, vous écrivez que l'enseignement est un métier impossible. Pour quelles raisons ?

C'est Freud qui explique que la psychanalyse, l'éducation et la politique sont trois métiers impossibles. En effet, ils ne peuvent pas vraiment s'exercer sans le consentement de ceux sur qui ils s'exercent. Je ne peux apprendre à la place de quiconque. C'est une des grandes difficultés du métier d'enseignant : je ne peux que créer les conditions les meilleures pour que l'autre s'engage dans les apprentissages... et je n'ai jamais fini de créer ces conditions... Seul l'élève apprend. Mais il ne peut y parvenir sans moi. Je dois tout mettre en œuvre pour qu'il apprenne. Mais je ne peux y parvenir sans lui.

Comment faire pour réconcilier les jeunes, qui sont dans l'instantanéité, avec le savoir sur le long terme ?

Les psychologues s'accordent pour affirmer que l'enfant est, à la naissance, dans une forme de « narcissisme infantin » : il veut avoir satisfaction sur tout. Le rôle de l'éducateur est de lui apprendre à surseoir à la toute-puissance de la pulsion, de l'aider à desserrer les mâchoires entre la pulsion et l'acte pour laisser la place à la pensée. Voilà quelque chose d'absolument fondamental.

Pour Janusz Korczak, un pédagogue essentiel à mes yeux, l'éducateur ne doit jamais répondre immédiatement à l'enfant - ni pour lui donner satisfaction, ni pour lui refuser définitivement ce qu'il demande. Il doit plutôt lui dire : « *Prenons le temps avant de décider. Il faut y réfléchir, anticiper les conséquences possibles, réfléchir à la valeur des choses...* ». Dans ce cadre, je n'hésite pas à dire que l'éducateur doit imposer les contraintes qui permettent l'exercice de la pensée et l'émergence de la véritable liberté. C'est pourquoi la mission de l'école, et de l'éducation en général, c'est d'apprendre aux enfants à décélérer, à prendre le temps de penser, de s'informer. Cette décélération est indispensable à la construction de la personne. Or, actuellement, les enseignants courent après le temps, après les programmes. On fuit le silence dans la classe... il faut qu'il y ait, toujours et partout, de l'activité permanente. On est ainsi parfois dans un activisme qui me semble aller dans le sens de ce que notre société a de pire. Ce à quoi nous devons entraîner nos élèves à résister.

Est-ce que le bonheur existe à l'école ?

Le bonheur à l'école est dans la réussite exigeante. On peut y accéder à

travers ce que je décris dans le livre comme « la pédagogie du chef-d'œuvre », cette pédagogie qui permet de se dépasser, d'apprendre et de créer quelque chose dont on peut être fier. Une des choses qui m'irrite le plus à l'école, c'est l'absence systématisée d'exigence chez ceux-là mêmes qui prétendent l'incarner. On croit que le fait de mettre des notes est exigeant, mais, si l'on se contente de pointer des échecs sans accompagner l'élève pour qu'il progresse et se dépasse, on est dans le pire des laxismes. :

Je suis de ceux qui pensent qu'il faut revisiter la pédagogie des Compagnons du Moyen Âge, celle qui demandait à chaque apprenti de réaliser un chef-d'œuvre, signe à la fois que l'on a compris, que l'on a dépassé les difficultés rencontrées et que l'on est capable de réaliser quelque chose qui témoigne de tout cela dans un collectif. Signe que l'on a relevé un défi et que l'on peut être fier de ce que l'on a réussi. Beaucoup d'élèves, à l'heure actuelle, ne sont pas accompagnés de manière exigeante pour réaliser quelque chose dont ils pourraient être fiers. C'est dans cette perspective-là que j'avais proposé, en 1998, les Travaux Personnels Encadrés, afin de permettre aux élèves de réaliser des travaux sur le long terme, des « chefs d'œuvre » où ils pouvaient combiner des exigences en matière d'écriture, d'illustration, de recherche documentaire, de classification, de modélisation...

Car c'est ainsi que le plaisir et l'effort se réconcilient : quand l'élève sait qu'il a progressé car il a surmonté des obstacles ; quand son travail lui a permis d'apprendre et comprendre quelque chose, et sa compréhension a été mise à l'épreuve à travers une réalisation.

Mais comment faire avec les élèves qui ne sont pas motivés ?

Sur la question de la motivation, on entend souvent : « *Il ne réussit pas, car il n'est pas motivé.* » Il faut renverser la formule. L'élève n'est pas motivé parce qu'on ne l'a pas aidé de manière exigeante à réussir quelque chose dont il puisse être fier. Il n'y a rien de plus démotivant que l'échec. Certains élèves ont tellement échoué qu'ils le revendiquent, car ils ne se sentent plus exister que par l'échec. Pour eux, il vaut mieux revendiquer d'échouer soi-même que de chercher à réussir et de ne pas y arriver... c'est moins humiliant.

C'est pourquoi le meilleur service à rendre à un élève est de l'aider à reprendre un travail jusqu'à la réussite, en faisant alliance avec lui pour lui permettre de se dépasser. Toute l'institution scolaire doit incarner cette exigence, afin que chaque élève puisse donner le meilleur de lui-même. Rien n'est plus destructeur que de ne pouvoir jamais être fier de quoi que ce soit.