

## Le 27 décembre 2006

### 2007 : année de l'éducation et de la pédagogie ?

Selon toute vraisemblance on parlera beaucoup, dans les mois qui viennent, d'éducation et de pédagogie... mais séparément et sans articuler l'une et l'autre !

Il faut s'attendre, en effet, à ce que tous les candidats à l'élection présidentielle fassent de l'éducation (souvent, malheureusement, réduite à l'institution scolaire et, plus encore, au système d'enseignement) une priorité absolue. Les uns, à droite, nous proposeront de libéraliser l'école en supprimant la carte scolaire et en inscrivant les établissements dans une logique de concurrence ; ils expliqueront que les professeurs doivent être payés et promus au mérite... tout comme les élèves et les étudiants. Les autres, à gauche, insisteront sur la nécessité de donner plus de moyens à l'Éducation nationale, de reconstruire l'égalité républicaine entre les établissements et de mobiliser les enseignants sur des projets... tout comme les élèves et les étudiants.

Bien évidemment, les lignes pourront bouger un peu au gré des sondages d'opinion et des événements qui surviendront : la droite revendiquera sans doute la notion de « projet d'établissement » comme un outil de stimulation et d'efficacité, tandis que la gauche expliquera qu'on ne peut empêcher les parents de choisir leur établissement public, au risque de favoriser les riches et l'enseignement privé... Malgré tout, il faudra se garder d'un amalgame trop rapide : si les cinq dernières années nous ont appris quelque chose, c'est qu'au bout du compte et malgré toutes les hésitations et tous les dérapages, la gauche et la droite c'est pas pareil. La gauche peut se tromper, mais la droite, elle, ne se trompe jamais : elle méprise profondément les éducateurs et ne fait confiance qu'aux mécaniques ségrégatives et disciplinaires pour « pacifier le pays ». Il ne faudra pas l'oublier, même quand les repères se brouilleront parce

que l'une et l'autre se prononceront pour plus d'autorité et plus de « soutien » : plus d'autorité pour les enseignants, plus d'heures de soutien pour les élèves... Mais il nous faudra alors demander fermement aux uns et aux autres de s'expliquer sur les moyens nécessaires pour « restaurer l'autorité » et sur l'intérêt de multiplier les dispositifs de « soutien » pour lutter contre l'échec scolaire.

À nous, pour cela, d'aller un peu plus loin. A nous, par exemple, d'interroger la notion d'autorité et la distinguer de la contrainte : car l'autorité est, précisément, le moyen de se faire obéir sans contrainte. Elle nécessite une (re)construction d'un collectif où chacun trouve une place et se sente reconnu. Elle nécessite une (re)construction de la temporalité, afin que les frustrations, voire les sacrifices, imposés dans et par le présent prennent sens au regard de l'avenir. Elle nécessite une (re)construction des objectifs et des modes d'évaluation de l'institution éducative, afin que les tâches proposées ne soient pas vécues comme des obstacles absurdes mais comme des défis qui permettent de s'impliquer, de se développer, de s'émanciper. Elle nécessite une (re)construction des cadres matériels, institutionnels et mentaux de l'École, afin que les élèves se sentent accueillis, aidés et accompagnés dans le difficile travail qui consiste à s'exhausser au-dessus de la gesticulation médiatique et sociale pour fixer son attention et s'investir dans un travail intellectuel. Elle nécessite, enfin, une réflexion commune associant les parents, les cadres éducatifs, les enseignants, les responsables associatifs, les élus, mais aussi les hommes et les femmes de médias comme les responsables économiques, sur le statut de l'enfant, ses droits et ses devoirs, les protections dont il doit bénéficier, en particulier à l'égard de ceux qui font commerce de ses caprices et de ses régressions...

Il faudrait également, sur la question du « soutien », sortir du faux bon sens qui domine aujourd'hui. Nous assistons, en effet, à une surenchère invraisemblable : tout se passe comme si, de tous côtés, on voulait être absolument celui qui donnera le plus d'heures de soutien aux élèves en dehors des cours ! Certes, les uns le veulent gratuit, les autres souhaitent le laisser payant ; les uns le veulent dans l'école ou l'établissement, les autres le préfèrent en famille ou au centre social... Mais, pour les uns et pour les autres, il va de soi que cette accumulation d'heures de soutien va éradiquer l'échec scolaire. Nous sommes toujours ici dans l'idéologie des « pédagogies de compensation » : nous nous obstinons à remplir un tonneau des Danaïdes quand il faudrait, pour le moins, tenter d'en réparer le fond. Car il faut s'inquiéter pour l'équilibre de vie d'enfants qu'on sait déjà très fatigués : cinq, huit, dix heures de plus par semaine ne vont-elles pas venir à bout de ce qui reste de ses capacités de concentration ? Et ne vaudrait-il mieux pas rendre plus efficaces les heures de cours existantes afin qu'elles permettent la réussite de tous ? A-t-on oublié que le suivi individualisé peut s'effectuer dans le cadre des « cours normaux » avec des outils que les pédagogues connaissent bien (les « contrats », les « ceintures de judo », les « unités

capitalisables », etc.) et des méthodes longuement explorées par les travaux sur la « différenciation pédagogique » ? Et ne voit-on pas, enfin, que, dans les cas de blocages scolaires graves, c'est un détour par la culture – et donc par un surcroît de sens – qui peut réconcilier l'enfant avec les savoirs, et non par la répétition mécanique d'exercices ?

Mais pour poser les problèmes ainsi, il faudrait faire un peu de « pédagogie ». Or, précisément, tout le monde emploie le mot, mais personne ne connaît, ou ne veut s'intéresser, à la chose ! Tout, aujourd'hui, doit être « pédagogique » : les propositions sur la fiscalité ou sur le système de santé, les conseils en matière de consommation ou les réflexions sur le développement durable. « Pédagogique » : entendez « clair et accessible à tous ». Rien de répréhensible, bien au contraire, dans ce projet ! Mais beaucoup de naïveté : croit-on qu'il suffise d'entendre pour comprendre, de comprendre pour savoir et de savoir pour mettre ses actes en accord avec ce que l'on sait ? S'il en était ainsi, comment se fait-il qu'il reste des fumeurs... y compris chez les médecins, et même, dit-on, chez les cancérologues ? Comment se fait-il que les chauffards sur les routes ne se recrutent pas seulement chez les analphabètes et les repris de justice ? Comment se fait-il que nous ne tenions guère, les uns et les autres, nos résolutions du jour de l'an ? C'est bien que « la pédagogie », entendue au sens de l'explication transparente, ne suffit pas ! C'est bien que nous ne sommes pas de simples « exécutants » ou des automates : nous sommes des « sujets », avec leur histoire singulière, leurs émotions et leurs contradictions... des « sujets » engagés dans des aventures personnelles et collectives... des « sujets » qui ont des convictions et des espérances... bref des « sujets vivants » qui se construisent en construisant, condamnés à élaborer et réélaborer sans cesse leurs propres normes et non astreints à « appliquer des consignes ».

Pour que la réflexion sur l'éducation ait quelque chance d'aboutir, il faudrait donc qu'elle s'intéresse à la « vraie pédagogie », à celle qui, depuis Pestalozzi, a compris qu'on ne peut agir directement sur les hommes, mais qu'il faut créer obstinément des situations qui leur permettent d'engager leur liberté. Rien d'impossible, mais rien de miraculeux dans cette entreprise : l'invention nécessaire et quotidienne de « médiations », la confiance dans « l'éducabilité » d'autrui, le souci d'articuler apprentissage et émancipation. Loin des imprécations et des injonctions inutiles !

Mais voilà, dira-t-on, quelque chose de radicalement étranger au « politique » : c'est affaire de charisme des éducateurs ou, tout au plus, de formation des maîtres et des parents ! Peut-être et c'est bien là la difficulté : nulle politique ne peut décréter la pédagogie. Au bout de la chaîne et, quelles que soient les instructions officielles et les structures institutionnelles, c'est bien la manière d'interroger Stéphanie et Farid qui fera toute la différence. Pas seulement, parce que l'interrogation pourra

être plus ou moins bienveillante (ce qui rabattrait le pédagogique sur le psychologique), mais aussi parce qu'elle sera plus ou moins pertinente en fonction des mots employés, de l'exemple évoqué, de la place dans la progression, des interactions possibles avec les autres élèves, etc.

Alors, faut-il que le politique renonce à s'intéresser à l'avenir de Stéphanie et Farid, au prétexte que ce n'est pas lui qui décide « en dernière instance », comme on disait quand j'étais petit ? Certainement pas. Car, de même que le fait qu'un enseignant ne puisse apprendre à la place d'un élève ne réduit pas l'enseignant à l'impuissance – bien au contraire : on n'a jamais fini d'imaginer des moyens pour susciter et faciliter les apprentissages ! -, de même, le fait que le politique ne fasse pas directement la classe ne l'empêche nullement de créer les conditions pour qu'elle se fasse bien. *Et voilà l'urgence. À la convergence de l'éducation et de la pédagogie. Quand on rend les choses possibles.*

Rendre possible le travail éducatif quotidien, y compris dans les lieux les plus paupérisés et les situations les plus tendues, pour éviter la spirale de l'échec et de la désespérance. Rendre possible une formation pédagogique solide des enseignants et de tous les personnels, pour qu'ensemble ils puissent mesurer les enjeux et imaginer des possibles. Rendre possible le travail en équipe, dans le premier et le second degré, pour construire de l'intelligence collective et que les élèves bénéficient d'une vision plus riche et plus cohérente de l'éducation et des apprentissages. Rendre possible un dialogue constructif avec les familles, pour qu'on cesse de s'arracher l'enfant, plus que jamais au milieu du « cercle de craie caucasien ». Rendre possible une authentique pédagogie du projet, pour créer du collectif, permettre aux élèves de découvrir que la loi les protège et que les règles aident chacun à trouver sa place. Rendre possible une véritable pédagogie différenciée, pour répondre précisément aux besoins de chacun sans mettre en place des filières étanches. Rendre possible, partout, des initiatives pédagogiques originales dans tous les domaines, pour que les élèves se mobilisent sur les savoirs et la culture. Rendre possible, pour tous les enfants et adolescents, des rencontres fécondes avec les ressources documentaires, intellectuelles et artistiques les plus exigeantes. Rendre possible l'inscription dans une société démocratique et dans l'histoire commune des hommes qui s'émancipent solidairement... Sur tous ces sujets, les pédagogues ont deux ou trois idées. Ils ne sont pas les seuls... On pourrait peut-être en parler...

-o0o-

En complément et en contrepoint à la fois de ce texte, je vous propose la lecture de cet entretien que j'ai accordé à Etienne Vellas pour la revue suisse EDUCATEUR. Ce texte s'inscrit dans un numéro qui revient sur les résultats de la votation du 24 septembre 2006 où les genevois ont adopté par 75% des voix une loi remettant en cause les avancées pédagogiques de ces cinquante dernières...

## Pédagogie et politique sont dans un bateau...



*Nous vivons une période étrange où la société tout entière semble vouloir revenir à des formes d'éducation fondées sur l'autorité, voire sur l'autoritarisme. Il y aurait une crise qui appellerait une « restauration ». Comment comprendre ce phénomène ?*

La situation est complexe. Nous assistons à une conjonction complètement inédite : d'un côté, ce que j'appelle l'infantile – et non pas l'enfance – est érigé en mode de fonctionnement général de notre système. D'un autre côté, face aux comportements des enfants et des adolescents, notre société ne cesse de proclamer sa volonté de mettre en

place et de renforcer des dispositifs de normalisation de plus en plus coercitifs.

L'infantile, c'est une étape probablement nécessaire du développement d'un sujet : nommée « narcissisme infantin » par les uns, « égocentrisme initial » par les autres, il correspond à ce moment de la croissance d'un sujet où, encore dans la toute-puissance, il tente de construire une relation dialectique avec l'altérité. Cette altérité est vécue par lui comme une altération, aux contraintes difficiles à accepter : entendre que le monde résiste à sa volonté et qu'il faut lui obéir pour pouvoir lui commander n'est pas facile ; de même, il est difficile d'accepter que l'autre et les autres ne sont pas complètement à notre disposition, que leurs souhaits ne correspondent pas aux nôtres et que nous devons apprendre à « faire avec eux » ; enfin, il est très compliqué d'accepter que l'autre ait raison contre nous, contre nos propres intérêts... cela impose un effort pour se décentrer, abandonner l'impérialisme de son propre point de vue, se dégager de l'immédiateté et du tout-tout-de-suite. L'éducation est, précisément, un accompagnement qui permet à l'enfant d'entrer dans un dialogue avec l'altérité. Mais un « dialogue » précisément : il ne s'agit pas de brutaliser l'enfant pour qu'il soit destitué par la force de son trône d'enfant-roi, au risque qu'il n'attende que l'occasion d'y remonter pour prendre sa revanche. Il s'agit de créer des situations où le dialogue de l'enfant et des autres, de l'enfant et du monde, soit possible et fécond. C'est là, au fond, ce que cherchent les pédagogues depuis longtemps et c'est sans doute pourquoi, en dépit de postures épistémologiques différentes et de malentendus persistants, ils ont trouvé chez Piaget puis chez Vygotsky des modélisations acceptables de l'apprentissage et du développement. Derrière les « méthodes actives », on trouve, en effet, cet effort pour faire en sorte que l'enfant dialogue avec le monde afin de se construire... et qu'il abandonne ainsi la posture de l'enfant-roi, ce qui lui permettra d'accéder progressivement à une posture « citoyenne ». La pédagogie genevoise tente, en effet, une synthèse originale entre « construction de l'intelligence » et « formation du citoyen » : l'une et l'autre s'inscrivent dans un même mouvement de décentration progressive et de construction du collectif, d'acquisition des savoirs et de pratique du débat démocratique. En désinquant progressivement – mais sans jamais pouvoir y parvenir complètement, évidemment – le « croire » et le « savoir », elle rend possible une vie sociale basée sur l'interargumentation... C'est ce que veut dire, malgré son aspect jargonnant, la formule « auto-socio-organisation des savoirs » ou ce que l'on peut voir comme enjeu essentiel, au-delà des techniques mises en oeuvre, dans le « socio-constructivisme ».

À cet égard, il apparaît que toute la pédagogie s'inscrit comme un travail compliqué – rien de magique, en effet, dans une démarche de ce type ! – pour aider l'enfant à se dégager de la logique du caprice. Logique du caprice qui est devenue, précisément, le moteur essentiel de l'organisation économique de nos sociétés sous le nom de « pulsion

d'achat ». Car tel est bien le message répété à l'infini par les médias et repris en chœur par la publicité : « Tes désirs sont des ordres ! Surtout ne réfléchis pas ! Passe à l'acte... le plus vite possible ! » Ainsi l'infantile est-il massivement promu, chez les enfants, évidemment, mais aussi chez les adultes dont la régression psychologique devient la condition de la croissance économique. Conjoncture assez inédite dans l'histoire des hommes et aux termes de laquelle la société tout entière travaille en quelque sorte contre la pédagogie, contre cet accompagnement nécessaire à l'enfant pour qu'il puisse sortir de l'infantile.

Dans ces conditions, on peut se demander si les injonctions répétées en faveur du « retour de l'autorité » à l'école ne sont pas une manière pour nos contemporains d'assumer l'infantilisme dominant et de demander aux enseignants de porter seuls la responsabilité de la frustration nécessaire à toute éducation. Comme l'écrit le psychologue Laurent Carle, « le paradoxe de la situation éducative moderne consiste à placer l'enfant-roi au centre de la famille, à lui accorder tous les achats inutiles qu'il demande et, par ailleurs, à exiger qu'il se soumette en classe, avec une docilité débile, aux règles capricieuses d'adultes inconstants. » Paradoxe ou, plus exactement, comme l'analyse Sylvain Grandserre, « complémentarité de deux attitudes qui se nourrissent et se justifient l'une l'autre ». Complémentarité qui fait passer à la trappe, en réalité, le vrai travail pédagogique : juxtaposer « l'enfant-roi » et « l'enfant assujéti » ne permet nullement d'accompagner l'émergence d'une liberté. Cela nous engage dans une oscillation infernale entre le « fais comme tu veux » et le « fais comme je veux »... à mille lieues d'une éducation qui tente d'instituer, dans la durée (et, donc, avec des tâtonnements, des allers-retours, des temps d'accélération et de pause, des moments de découverte et des moments de formalisation...) un « faisons ce que nous décidons ensemble ».

Pour sortir de l'oscillation entre autoritarisme et laxisme qui caractérise notre société, il plus important que jamais de « faire de la pédagogie ». C'est aussi la seule manière de construire une véritable autorité : une autorité qui autorise. Car c'est bien là le nœud : il n'y a pas de crise de l'autorité aujourd'hui, il y a une crise du futur. Car, nous l'avons dit, pas d'éducation sans frustration, sans sursis à l'acte, sans renoncement à la jouissance immédiate... Mais la frustration n'est éducative que si elle est promesse de satisfactions futures. Elle ne contribue au développement du sujet que si elle lui permet de métaboliser son énergie. Il ne s'agit pas simplement de « contenir » les forces archaïques, de s'opposer aux débordements de la subjectivité... il s'agit de permettre aux sujets de s'intégrer et de s'engager à la fois dans du collectif. Le collectif seul est constructeur d'autorité légitime, formateur du citoyen. Et la pédagogie nous fournit des modèles – certes imparfaits et provisoires – pour penser et accompagner ce mouvement.

*Mais nous assistons justement à une demande forte d'un retour à des organisations du travail ou à des méthodes d'enseignement d'un autre temps, comme l'organisation par degré, le redoublement, les méthodes de lecture syllabiques, l'uniforme, le latin pour tous, etc. À quoi attribuer cette régression ?*

Je crois qu'il faut inscrire tout cela dans une situation globale : des changements civilisationnels d'une très grande rapidité et sans précédent (alors que la vie quotidienne des occidentaux d'origine modeste n'avait pratiquement pas bougé en deux millénaires, tout a été bouleversé complètement en un siècle), la découverte en peu de temps d'enjeux majeurs qui concernent la pérennité même de notre monde, l'effondrement des grands récits, la montée de la médiatisation et de modes de communication inédits... Il est clair que, dans ce tohu-bohu, le repli sur un passé mythifié est une solution facile. Dans les situations d'inquiétude majeure, les « discours de la décadence » font toujours recette. Ce sont des discours qui placent l'âge d'or en amont et ne nous proposent que d'y revenir. À l'opposé des « discours de la révolte », ils obturent le futur et interdisent d'imaginer d'autres alternatives au présent que ce qui aurait déjà existé. De plus, ils interdisent de regarder le passé du point de vue de l'histoire : en ontologisant des formes données d'organisation, ils ne permettent ni de comprendre en quoi elles ont été un progrès ni pourquoi elles peuvent devenir des obstacles pour avancer. La nostalgie du passé est toujours corollaire d'un refus de l'histoire. Or, à mes yeux, c'est ce refus de l'histoire la clé de ces régressions.

En refusant l'histoire, en effet, on s'interdit de comprendre la situation de notre école. On porte sur elle des jugements qui ne tiennent aucun compte ni des changements de l'environnement, ni même de l'évolution considérable de nos ambitions éducatives et scolaires. Ainsi, la société évalue-t-elle toujours le niveau de son école – qui, aujourd'hui, dit-on, ne cesse de baisser – à l'aune de ses ambitions. Le niveau nous paraît plus bas aujourd'hui parce que, tout simplement, nous avons tous, individuellement et collectivement, des ambitions beaucoup plus grandes pour nos enfants. Indépendamment des évolutions sociales et curriculaires – qui font que les élèves maîtrisent aujourd'hui d'autres savoirs que ceux d'il y a cinquante ou cent ans – nous passons notre temps à comparer les « niveaux » avec un mètre-étalon différent... Plus l'ambition est grande, plus la comparaison nous fait apparaître un niveau bas. Simple question de perspective !

Plutôt que de s'enfermer dans cette manière de voir, il me paraîtrait plus fécond de se mettre d'accord le plus clairement possible sur les ambitions de notre école et de chercher quels sont les moyens qui permettent d'atteindre ces ambitions. Chercher, c'est-à-dire inventer. Loin de la pensée paresseuse qui croit que tout a été fait et que nous disposons d'une sorte de réservoirs de solutions toutes faites dans lesquelles nous n'avons qu'à puiser. Ainsi, par exemple, j'ai beaucoup



travaillé sur la question des « rituels scolaires » qui est essentielle pour les pédagogues : on constate qu'effectivement les rituels du passé ont été très largement abandonnés et qu'il manque aujourd'hui de rituels permettant d'instituer le travail scolaire, de spécifier des lieux, de structurer l'attention, etc. Face à cette carence, il y a deux manières de réagir : ou bien, on cherche dans le passé mythifié des rituels qu'il faudrait restaurer (les rangs, la blouse, les sanctions et les prix, etc.), soit on se demande quels rituels on pourrait inventer pour aujourd'hui. On se pose alors des questions nouvelles sur l'organisation de l'établissement, la fonction de la classe, les horaires, l'utilisation des technologies, le travail en équipe des enseignants, la place de l'école dans la Cité, l'architecture scolaire, etc. On est alors dans une attitude prospective dont je souhaite, évidemment, qu'elle fasse l'objet d'une réflexion collective et citoyenne.

Introduire l'histoire, c'est aussi s'interroger sans relâche sur le rapport entre les finalités et les modalités... ce qui permet de remettre bien des choses en place. Ainsi faut-il, par exemple, arrêter d'opposer, comme on le fait trop en France, les « méthodes traditionnelles » et les « méthodes actives ». Franchement, je n'ai pas envie de choisir entre « faire une dictée » et « faire des classes vertes ». Le pédagogue ne peut choisir *a priori*. D'une part, parce qu'il ne s'interdit pas de faire les deux si cela lui paraît nécessaire ; d'autre part, parce que sa fonction est plutôt d'interroger ces deux activités et de se demander : « Qu'est-ce qu'elles permettent de faire découvrir, acquérir, construire, transférer, etc. ? » Ce sont des modalités discutables... au regard des finalités que l'on vise et que le pédagogue est invité à tenter de définir avec les citoyens dans la Cité.

*Justement, on accuse les « réformateurs » de s'être appropriés l'école, d'avoir imposé leurs vues contre la majorité, d'exercer une sorte de dictature intellectuelle. Qu'en pensez-vous ?*

Tous les sociologues expliquent aujourd'hui que l'on ne peut faire table rase des perceptions que la société a de ce qui se passe. Les acteurs ont, sinon raison, du moins toujours leurs raisons, qu'il faut tenter de comprendre. On ne peut donc se contenter de protester de notre innocence.

Pas question, pour autant, de s'affliger et de sombrer dans une culpabilité morbide – même si les pédagogues ont, depuis Rousseau, la propension à cela ! Bien au contraire, il faut tenter d'y voir clair pour avancer. Pour ma part, je crois que nous devons aujourd'hui clarifier les choses plus que nous ne l'avons fait. Par exemple, il faut distinguer fermement, au plan épistémologique et politique, les « sciences de l'éducation » de la didactique et la didactique de la pédagogie. Cela permettra de mettre clairement et sans aucun scrupule la question des

valeurs au centre de notre réflexion. Chose que, me semble-t-il, nous n'avons plus fait avec suffisamment de vigueur depuis cinquante ans.

Ainsi par exemple - et je force volontairement le trait - un « scientifique », bardé de diplômes et de validations en tout genre, pourrait bien m'expliquer que, pour que les élèves apprennent à lire vite et bien, l'implantation d'électrodes sur leur cerveau et la mise en place d'un système de surveillance directe des activités mentales par des caméras à positons sont des moyens particulièrement efficaces, le pédagogue que je tente d'être ne céderait pas pour autant. Il continuerait à affirmer que, pour lui, un apprentissage n'est formateur que s'il allie, dans le même temps, acquisition de connaissances et projet d'émancipation. Sur la question de l'évaluation, peut-être manquons-nous parfois de hardiesse ? Pourquoi ne disons-nous pas plus souvent que « le travail scolaire n'est pas une marchandise » ? Voilà qui mettrait les « anti-libéraux anti-pédagogues » en position de se découvrir ? Dans un autre domaine, je regrette que la question des cycles n'ait été posée, en France du moins, que sous l'angle de leur efficacité en termes d'apprentissages scolaires strictement cognitifs. Peut-être aurait-il fallu être, à la fois, plus clair et plus ambitieux et dire que nous voulions promouvoir les cycles parce que c'est le choix de l'hétérogénéité et que nous ne cherchons pas seulement que nos élèves apprennent, mais aussi qu'ils apprennent à apprendre ensemble ? Et si la question des cycles était plus celle de *la solidarité entre les niveaux et les âges* que celle des conditions optimales du conflit socio-cognitif ? Entendons-nous bien : j'ai beaucoup travaillé sur le conflit socio-cognitif et je suis convaincu que ces travaux peuvent éclairer les pratiques... Ils peuvent éclairer les pratiques, mais non permettre de décider mécaniquement du paradigme organisateur de l'institution scolaire !

Tant que l'on restera dans le néo-positivisme, on sera taxé - et, parfois, à juste titre - de technocrates. Il me semble important de mettre clairement en débat nos valeurs et d'afficher tout aussi clairement que les inventions pédagogiques ne peuvent aucunement être déduites d'affirmations scientifiques. Le débat citoyen sur les valeurs et l'affirmation de la nécessaire créativité pédagogique collective - en particulier avec les parents - seraient peut-être susceptibles de déverrouiller un peu la situation.

*Vous avez eu, vous-même, des responsabilités politiques en France dans l'organisation du système scolaire. Vous avez été expert et tenté de faire passer des choses... regrettez-vous de l'avoir fait ?*

Nullement ! Je crois bien, d'ailleurs, que la plupart des pédagogues ont cru, à un moment ou à un autre, à la possibilité de l'avènement du pédagogique dans le politique. D'une certaine manière, c'est très heuristique d'y croire : cela permet d'inventer des choses nouvelles. Il y a

une vraie fécondité dans cette illusion. Même si cela reste une illusion. Disons que c'est une illusion nécessaire. Il faut y croire et, en même temps, accepter que le politique soit radicalement hétérogène au pédagogique. Cela permet, simultanément, aux pédagogues d'espérer et aux responsables politiques de garder leur nécessaire autonomie.

*Croyez-vous toujours en l'École publique ? Si oui.. Quels mots dire à ces enseignants qui durant des années travaillent sans relâche à rénover cette école et se retrouvent rejetés avec les réformes auxquelles les États renoncent, y compris par ceux qui les ont poussés à innover ?*

Je crois plus que jamais à l'École publique. Je crois qu'en ces temps de régression et de repli, ceux qui y travaillent sans relâche pour la rendre plus accueillante, plus démocratique et plus émancipatrice sauvent l'honneur. Je comprends qu'ils se sentent trahis et que, parfois, ils se découragent. Mais je ne voudrais pas qu'ils baissent les bras. Quand tant de nos contemporains ont les yeux tournés vers le passé pour mieux cacher leur fuite en avant vers la catastrophe, ces enseignants incarnent la construction patiente de l'avenir. Autant dire l'essentiel.