

Où vont les pédagogues ?

« Quelque part dans l'inachevé... »

Conclusion de Philippe Meirieu lors de la journée d'hommage à son travail le 10 janvier 2015 (publiée dans l'ouvrage coordonné par Jean Rakovitch, ***Où vont les pédagogues ?***, Paris, ESF éditeur, 2015)

Jamais, sans aucun doute, il ne me fut aussi difficile de conclure. L'exercice, déjà, est un de ceux que, tout à la fois, je prise et redoute le plus. Tenaillé entre mon goût pour la sentence et la crainte du verdict, je ne cesse d'enchaîner la formule définitive et les développements complémentaires, rebondissant de l'une aux autres sans me résigner à achever définitivement le propos et à tirer ma révérence. Dès que je crois avoir trouvé la belle synthèse, aux assonances suffisamment assurées pour mobiliser l'attention et susciter les applaudissements, je m'inquiète de la simplification démagogique à laquelle je suis en train de me livrer et repars illico dans des explications nuancées qui diluent évidemment le message essentiel. Pour désamorcer la séduction de l'aphorisme final – pourtant minutieusement préparé –, je déverse un flot de précisions que je tente vainement, ensuite, de ressaisir dans une nouvelle sentence, laissant la logorrhée des avocats reprendre le dessus sur l'arrêt du juge. Et si, malgré tout, je parviens à capturer quelques mots pour en faire une belle maxime de conclusion, je peine à m'en satisfaire, craignant de ne pas avoir encore tout dit, incapable de me résigner à l'inachèvement inévitable de tout propos.

Les pédagogues et les magiciens

Que dire, donc, en conclusion, d'une réflexion collective qui, à travers ma trajectoire et mes travaux, pose une question à la fois étrange et évidente : « Où vont les pédagogues ? ». Question étrange car, à les entendre et pour autant qu'on prend un peu la peine de les lire, les pédagogues semblent bien, précisément, savoir ce qu'ils veulent et où ils vont. Mais question évidente, tant leurs discours, comme le montre bien Daniel Hameline¹, semble bégayer depuis des décennies, et se heurter,

¹ Cf. « Le bègue et l'oiseau chanteur » (texte de 1985), *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Loisirs et pédagogie, 2002.

systématiquement, aux mêmes objections, aux mêmes moqueries, à la même vindicte.

Les pédagogues avancent obstinément, disent-ils, aux côtés de l'enfant – fidèles à leur étymologie² –, avec la ferme intention de lui permettre de laisser en chemin les oripeaux de l'infantile et d'accéder ainsi au statut de sujet capable, selon la maxime kantienne, de « penser par lui-même ». Ils se veulent les accompagnateurs volontaristes d'une liberté qu'ils savent devoir nourrir en transmettant les œuvres élaborés par les humains pour leur émancipation. Ils ne se résignent jamais à ce qu'un « petit homme » soit exclu du cercle de « l'humaine condition » et condamné à la solitude de l'ignorance. Ils ne cessent d'inventer les moyens de créer du lien : du lien entre les êtres et les savoirs, du lien entre les générations, du lien entre les personnes et les groupes, du lien où s'ébauche, par la coopération, une société solidaire... Obstinés, les pédagogues prennent toujours « le parti de l'enfance », non pour totémiser le caprice régressif, mais pour appeler l'enfant à s'exhausser au-dessus de toutes les fatalités, pour interpeler, anticiper et faire advenir sa liberté. Car, « le parti de l'enfance » est, pour eux, celui de la dignité de l'enfant : celui qui ne le contraint ni à la reproduction, ni à la dissimulation, mais l'invite à la réflexion et lui permet de grandir. Celui qui doit faire mentir tous les faux prophètes résignés du « C'est pas possible ! » ou du « Je vous l'avais bien dit ! »...

Et ils sont bien là, face aux pédagogues, avec une morgue que le temps n'érode pas, ceux et celles qui les considèrent, au mieux comme de doux rêveurs, au pire comme de dangereux saboteurs. Ils campent dans la pensée magique avec une suffisance indestructible : « Il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent. » « En décrétant l'élève, on éradique en lui toute singularité, on suspend toute appartenance, on abolit toute pathologie : on le rend ainsi disponible à la raison qui s'expose. » « Le travail et l'effort ne relèvent que de la volonté individuelle et font de la méritocratie la seule forme de justice scolaire et sociale. » « Les professeurs doivent se garder de tout compassionnisme et exclure sans état d'âme ceux et celles qui ne veulent pas de la culture ». « Tout le reste n'est que laxisme et lâcheté, destruction de notre système scolaire et atteinte à la dignité de la République ! »³ Certes, on peut reconnaître à cette coalition hétéroclite de magiciens dogmatiques, une certaine constance. On peut entendre aussi le rappel salutaire de la fonction performative du langage : il est vrai que l'affirmation appuyée de l'égalité des élèves face aux savoirs peut produire, chez certains d'entre eux, une mobilisation que le sociologue bourdivin n'aurait pu prévoir... Mais l'obstination performative confine souvent au déni de réalité et renvoie dans la toute-puissance infantile ceux et celles qui, précisément, veulent en délivrer le monde. Face aux pédagogues besogneux, la parole des « intellectuels » apparaît ainsi aussi dérisoire qu'inattaquable. Face à ceux qui cherchent, il y a ceux qui ont trouvé. Ces derniers n'ont aucun scrupule à conclure. Ils ont, d'ailleurs déjà, systématiquement, énoncé le verdict avant même d'avoir instruit « l'affaire ».

Or, pour ce qui me concerne personnellement, j'avoue humblement – mais l'adverbe n'est ici qu'une formule de style, tant c'est ma principale fierté – que « l'affaire » mérite encore d'être étudiée. Car, même si Rousseau a formulé, dès le XVIII^e siècle, les principes fondateurs de l'aventure pédagogique de la modernité,

² « Dans l'Antiquité, esclave qui menait les jeunes garçons à l'école », dit le *Litttré*.

³ Cf. Philippe Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF éditeur, nouvelle édition, 2007.

même si la vulgate pédagogique contemporaine est à peu près stabilisée depuis le premier congrès de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle en 1921, même si l'on trouve dans l'œuvre de Jean Zay et dans le « Plan Langevin-Wallon » bien des propositions institutionnelles qui pourraient encore nous inspirer aujourd'hui, « l'affaire » – il faut bien le reconnaître – n'est pas vraiment simple.

Le paradoxe de l'Émile et la tension fondatrice de la pédagogie moderne

Ainsi, l'image de « Rousseau pédagogue » est-elle souvent associée aujourd'hui à une sorte de non-directivité avant la lettre, un éducation libertaire et naturaliste où l'enfant découvrirait, par lui-même et en même temps, la vie, le monde et les savoirs. C'est peu dire qu'il n'en fut pas toujours ainsi. Ainsi peut-on lire, sous la plume d'Alexandre Dumas, dans *Le Comte de Monte-Cristo*, cette remarque étonnante à propos d'une mère trop indulgente face aux caprices de son fils : « *Quand à Madame de Villefort, elle gourmanda son fils avec une modération qui n'eût certes pas été du goût de Jean-Jacques Rousseau si le petit Édouard se fut appelé Émile* ». Comment expliquer alors ce paradoxe d'un Rousseau enrôlé aussi bien pour rappeler l'importance de l'autorité aux éducateurs trop laxistes que pour justifier la pédagogie libertaire de Neill, l'auteur emblématique, adulé en Mai 68, de *Libres enfants de Summerhill* ? C'est qu'en réalité la contradiction est présente au sein même de l'*Émile*. D'une part, en effet, Rousseau y formule ce qui peut être considéré comme le principe même d'une « pédagogie de la découverte et de l'autonomie » : « *Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si vous substituez, dans son esprit, l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus : il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.* »⁴... Mais, d'autre part, on y trouve aussi des formules qui témoignent de la volonté assumée d'exercer le pouvoir d'éduquer, jusqu'aux limites, même, de la manipulation et du dressage : « *Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire* ».⁵

Voilà deux positions évidemment opposées. D'un côté, on donne la priorité à la démarche d'un sujet dont on doit respecter et promouvoir la liberté d'apprendre : c'est la condition pour que cet apprentissage soit une véritable appropriation et pour que l'élève, une fois adulte, puisse s'impliquer dans le « contrat social »... Et, d'un autre côté, on donne la priorité au devoir de transmission de l'adulte qui décide ce que l'enfant doit apprendre et assujettit la volonté de ce dernier à la sienne propre sans le moindre scrupule.

Mais tout l'enjeu, justement, est de tirer parti de cette opposition plutôt que de s'y enfermer. C'est pourquoi il faut voir plutôt dans l'*Émile* la mise en tension de deux exigences, simultanément nécessaires et contradictoires : l'exigence de transmission et celle d'appropriation. C'est l'adulte qui éduque et enseigne, mais c'est l'enfant qui grandit et apprend. L'enfant ne peut décider de ce qu'il doit apprendre – sinon, c'est qu'il serait déjà éduqué – mais il doit l'apprendre par lui-même – pour que cet apprentissage fasse de lui un sujet. Et la pédagogie moderne, inaugurée par Rousseau et bien représentée par le courant dit de l'Éducation nouvelle, n'est rien

⁴ *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Flammarion, 1966, p. 215.

⁵ *Idem*, p.150.

d'autre que le travail obstiné d'inventivité méthodologique et institutionnelle pour dépasser par la pratique l'aporie théorique dans laquelle s'enferment systématiquement les débats qui opposent autorité et liberté... Travail obstiné et toujours à remettre en chantier, tant son inspiration est contre-intuitive – il est tellement plus facile de camper sur une des positions ou d'osciller entre l'une et l'autre –, et tant la voie est étroite – mobilisant une énergie sans faille, des méthodes rigoureuses et l'exercice continu d'un jugement toujours en alerte. Travail – fort heureusement – voué à l'inachèvement.

La vulgate de l'Éducation nouvelle sans cesse à revisiter

Un des paradoxes de l'« Éducation Nouvelle », apparue au début du XX^{ème} siècle, tient au fait qu'elle est, très largement, demeurée marginale dans les institutions tout en réussissant à imposer la plupart de ses « lieux communs »⁶ dans les discours éducatifs. Ainsi, ses partisans n'ont-ils pas cessé d'occuper le terrain idéologique et médiatique, au point, parfois, d'y apparaître hégémoniques tandis qu'ils peinaient à faire évoluer les pratiques scolaires en dehors de quelques enclaves réservées à de petits groupes d'initiés. Aujourd'hui encore, alors que la « forme scolaire »⁷ traditionnelle reste le modèle idéal de l'enseignement dans l'immense majorité des esprits – de l'amphithéâtre universitaire à la leçon au tableau du professeur de collège, des enfants de maternelle bouche bée écoutant religieusement la maîtresse aux étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles notant frénétiquement tout ce qui sera utile pour leur concours –, les adversaires des pédagogues ne cessent de dénoncer l'emprise de la « pédagogie active » et de lui attribuer la responsabilité de tous les échecs de l'École.

Cette situation étrange ne facilite pas l'analyse un peu fine de la réalité des propositions des pédagogues de l'Éducation Nouvelle dans la mesure où les attaques qu'elle subit suscitent, en réaction, une solidarité de tous ses défenseurs autour de slogans emblématiques... au risque de gommer de nombreuses différences d'approche, voire d'occulter des enjeux fondamentaux.⁸

Ainsi en a-t-il été de la fameuse formule « l'élève au centre du système », génératrice de tant de malentendus : alors qu'elle est utilisée dans un rapport annexé à la Loi d'orientation de 1989, préparée sous l'autorité de Lionel Jospin, pour souligner la nécessité de sortir d'une « démocratisation / massification » et de mieux accompagner le progrès et la réussite de chaque élève, elle a été interprétée comme une manière d'écarter les savoirs de l'école et de s'agenouiller devant les caprices de l'enfant... Ses promoteurs, alors, se sont sentis obligés de la défendre, s'appuyant sur ce qu'ils avaient voulu y mettre sans s'apercevoir que leurs contempteurs restaient délibérément rivés sur leur interprétation première. D'où ce sentiment de se trouver face à un dialogue de sourds où la polémique ne cesse d'enfler sans que nul

⁶ Daniel Hameline propose une théorie des « lieux communs pédagogiques » qui me paraît particulièrement utile et pertinente dans *L'Éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF éditeur, 1986.

⁷ Je reviendrai sur cette notion introduite par Guy Vincent dans *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (dir.), Lyon, PUL, 1994.

⁸ Voir, sur ces questions, mon ouvrage : *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF, 2013.

ne clarifie jamais suffisamment les choses pour qu'on sache, enfin, de quoi on parle vraiment et ce que signifie concrètement les mots que l'on utilise.

Et l'on pourrait multiplier les exemples de ces malentendus dans lesquels nous sommes empêtrés et qui bloquent tout autant la réflexion pédagogique que le travail approfondi sur les pratiques. J'en évoquerai simplement ici quelques-uns, parmi les plus fréquents, en montrant, brièvement, tout l'intérêt qu'il y a à ne pas s'en tenir aux slogans habituels et à prendre ses distances avec la vulgate de l'Éducation nouvelle... mais pour rester fidèle, néanmoins, à la démarche de l'Éducation nouvelle, en ce qu'elle a de plus radicalement subversif et permet précisément, selon la formule de Georges Bernanos rappelée plus haut par Antoine Prost, « de maintenir les pratiques éducatives à la bonne température »⁹.

« *L'élève doit être actif dans ses apprentissages* » : voilà bien un lieu commun s'il en est, au point que nul ne s'est vraiment jamais risqué à affirmer le contraire et à faire l'éloge de la passivité ! Mais ce n'est pas, pour autant, faire injure aux pédagogues que d'observer la facilité avec laquelle ils glissent parfois de l'« activité » au « bricolage », oubliant que l'essentiel reste toujours l'activité mentale de l'élève, qu'il peut parfaitement mettre en œuvre en écoutant un cours ou en lisant un livre, alors qu'il est possible, tout au contraire, qu'en s'activant dans une « classe atelier », il ait l'esprit ailleurs, reproduise des gestes stéréotypés et patauge dans l'empirie. Certes, les pédagogues ont raison de parler du primat de la manipulation sur la mentalisation, mais ils ne peuvent oublier que tout l'enjeu de l'enseignement est de permettre le passage de la manipulation concrète à la manipulation symbolique, de la résolution de problèmes empiriques à l'élaboration de modèles théoriques, seul gage, finalement, de la pertinence de l'action réfléchie et de l'accession à l'autonomie... Nous n'aurons donc jamais fini de nous interroger sur les conditions de la véritable activité de l'élève, jamais fini d'élaborer des hypothèses et des dispositifs pour faciliter l'émergence de ce qui est vraiment déterminant dans l'apprentissage et échappe pourtant toujours à l'observation directe. Tel est le lot de la pédagogie, vouée, sur ce point comme sur tant d'autres à poursuivre inlassablement sa recherche.

« *L'élève doit être motivé pour apprendre* » : voilà encore une « évidence » face à laquelle nous avons, de toute évidence, un devoir de perplexité. Car on entend trop souvent cette formule en faisant de la « motivation » la condition de la réussite d'un apprentissage ; et, de manière réversible, on n'hésite pas à affirmer que « quand un élève ne réussit pas, c'est parce qu'il n'est pas motivé ». Or, rien n'est moins sûr. D'une part, en effet, on doit toujours – déontologiquement et au nom même du principe de précaution – explorer l'hypothèse inverse et se demander si ce ne sont pas plutôt les échecs successifs de l'élève et notre difficulté à lui permettre de réussir qui l'ont démotivé. D'autre part, on suppose trop souvent que la motivation doit préexister au processus d'apprentissage qui devrait, en quelque sorte, « se greffer » sur elle, négligeant, par là même, la force mobilisatrice des savoirs et de la culture. Enfin, et plus globalement, on confond ici l'objectif et le préalable, faisant de la motivation un préalable à l'enseignement, voire à l'École, quand cela en est, évidemment, l'un des objectifs majeurs... L'Éducation Nouvelle elle-même n'a pas échappé à cette « fuite en arrière » qui consiste à toujours remonter en deçà du présent pour prédire le futur : de la personne vers sa motivation, de sa motivation

⁹ « C'est la fièvre de la jeunesse qui maintient le reste du monde à la température normale. » Cf. infra, p. X.

vers son inclination, de son inclination vers son caractère, de son caractère vers ses talents, de ses talents vers ses dons, de ses dons vers ses déterminismes sociologiques, voire biologiques au mêmes astrologiques. Il y a là une facilité qui guette tout pédagogue : se réfugier dans le donné quand il s'agit de prendre appui sur lui pour permettre à un sujet de le dépasser. Difficulté qui exclut toute attitude de prédiction qui se voudrait inéluctable ou indépassable ; difficulté qui ne permet pas d'obturer l'avenir de quiconque et impose, au contraire, une quête inlassable des moyens possibles pour permettre leur avènement.

« *Il faut respecter l'enfant* » : voilà une affirmation que nul ne saurait contester sans s'exposer. C'est que « le droit de l'enfant au respect », sur lequel a tant insisté un pédagogue comme Janusz Korczak, promoteur, par ailleurs, de la première déclaration des droits de l'enfant, fait partie aujourd'hui des « valeurs » très largement partagées dans nos sociétés occidentales. Car l'enfant, comme l'expliquait précisément Korczak¹⁰, est, tout à la fois, un « être inachevé » – qui, à ce titre, doit être protégé – et un « être complet » – qui dispose déjà de toute la palette des sentiments et possibilités de « l'humaine condition » : « les chagrins des petits ne sont pas des petits chagrins » rappelait souvent Korczak aux adultes qui l'auraient oublié.¹¹

Ainsi, à ce double titre, le « petit homme » a-t-il droit au respect... Mais, selon le point de vue auquel on se place, le mot « respect » n'a ni la même signification, ni les mêmes implications. Alors que le respect de « l'être inachevé » se veut essentiellement protection et nourrissage, le respect de « l'être complet » se fait « droit à l'expression » et « implication dans toutes les décisions le concernant ». Le premier renvoie au devoir imprescriptible des adultes de « prendre soin » et de « transmettre », le second à l'impératif des éducateurs d'écouter et de valoriser l'émergence d'un sujet, dans ses tâtonnements, voire dans ses égarements. Ainsi, longtemps les pédagogues ont-ils cherché à trouver l'improbable ligne de passage entre l'intervention autoritaire et l'abstention pédagogique, avant que la schizophrénie postmoderne ne vienne terriblement compliquer le problème en réservant le nourrissage au corps primaire et à ses caprices tout en s'abstenant de la moindre exigence sur la formation de l'esprit...

Et c'est précisément pourquoi il faut revisiter plus que jamais les œuvres des pédagogues. On y trouvera, comme chez Korczak lui-même, les moyens d'échapper à l'aporie entre le nourrissage - dressage, d'un côté, et l'exaltation de la liberté du vide, de l'autre. Ainsi, quand il introduit, de manière systématique, le sursis à l'expression immédiate par la correspondance écrite et l'institution de rituels qui permettent de différer l'action, il ne fait rien d'autre que proposer des « contraintes fécondes » grâce auxquelles un sujet peut desserrer l'étau entre la pulsion et l'acte pour élaborer de la pensée en se nourrissant de la culture. Écartant symétriquement le « Oui, bien sûr ! » et le « Non, pas question ! », l'adoubement du tyran et l'invitation à la dissimulation, Korczak institue le « Non, pas tout de suite ! Prenons le temps d'y réfléchir en regardant de plus près ce qu'en ont dit les humains dans les œuvres qui témoignent de leur émancipation. »¹² Et, s'il faut sans doute, pour cela,

¹⁰ Cf. *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont, 1998.

¹¹ Sur cette question, voir Philippe Meirieu, *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Paris, Rue du Monde, 2009.

¹² Voir, sur ce point, Philippe Meirieu et Pef, Korczak – *Pour que vivent les enfants*, Paris, Rue du Monde, 2012

les repères d'une « morale provisoire », il y faut également une inventivité inlassable, tant les situations sont singulières et les « contraintes fécondes » difficiles à instituer. On n'échappe donc ici qu'aux prix d'un terrible inconfort, aux certitudes de celui qui confond nourrissage et gavage, comme de celui qui croit que l'expression de l'enfant n'a besoin ni de l'exigence de l'adulte, ni de se nourrir de la culture. On est contraint de « faire le chemin en marchant », selon la belle expression d'Antonio Machado.¹³ Avec la conviction qu'un chemin est possible, même – et surtout – si aucune trace n'en atteste *a priori* l'existence.

Ainsi va la pédagogie, en quête de passages praticables pour se dégager des lieux communs et dépasser les polémiques bégayantes. Sans espoir qu'une « théorie » ne vienne jamais clôturer son projet... Hegel, décidément, n'est pas pédagogue.

Pas question, en effet, de réconcilier une bonne fois pour toutes en une « dialectique » totalisante les questions irréductibles auxquelles le pédagogue est sans cesse confronté : quelle autorité peut-elle favoriser l'émergence de la liberté ? Comment ne pas osciller, face aux « enfants sauvages » de toutes sortes, entre la compassion qui excuse et l'accusation qui exclut ? Faut-il construire une « école sur mesure »¹⁴ ou demander à l'enfant de se mesurer à l'école ? Comment articuler la finalisation par le projet et la formalisation par le savoir ? Doit-on mettre en œuvre une « pédagogie démocratique » ou former à la démocratie ? Comment respecter l'enfant tel qu'il est sans le condamner à le rester ? Etc. Questions rémanentes, s'il en est, dans l'histoire de la pédagogie, mais qu'on aurait tort de traiter de « vieilles lunes » tant, en effet, elles ne comportent aucune réponse systématique élaborée à l'avance et qui permettrait de s'exonérer de l'interrogation singulière de chaque adulte face à son devoir d'éduquer.

Tout se passe, en effet, comme si, en dépit des théories éducatives qui jalonnent l'histoire de la philosophie et de la psychologie – de Kant à Freud, d'Alain à Arendt, de Winnicott à Dewey –, chacune et chacun d'entre nous était condamné à la perplexité et à l'incertitude. Alors que, dans tant d'autres domaines, l'expérience sédimentée des générations antérieures nous offre un réservoir de solutions dans lequel nous n'hésitons pas à puiser, l'expérience éducative, dès lors que l'humain ne s'est pas laissé éroder par l'indifférence, est consubstantiellement problématique. Pas seulement, comme dans le cas de la morale, parce que nous avons à y effectuer en permanence des choix, mais aussi parce que rien n'est absolument prévisible dans ce qui reste toujours, *in fine*, une rencontre entre des sujets et non un simple passage de relais entre des générations. Nous sommes ainsi condamnés à l'inventivité, et les témoignages comme les leçons de nos ancêtres ou de nos pairs nous servent d'abord à nous retourner vers nous-mêmes pour y exercer un jugement que nul ne peut exercer à notre place.

D'où le caractère itératif de toute la réflexion pédagogique. D'où ce sentiment que chaque génération se repose toujours les mêmes problèmes. D'où la nécessité pour chaque éducateur – parent, enseignant, animateur, etc. – de refaire sans cesse

¹³ « Caminante, son tus huellas / el camino, y nada mas ; / caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante, no hay camino, / sino estelas en la mar. » Antonio Machado, Chant XXIX, *Proverbios y cantares*, *Campos de Castilla*.

¹⁴ Selon le titre d'un ouvrage célèbre de Claparède paru en 1921, *L'école sur mesure*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

le chemin qui va de l'aporie à l'action, de l'oscillation vaine entre des comportements opposés à l'engagement créateur de situations originales, de la paralysie face à des questions théoriques insolubles à la recherche obstinée de propositions concrètes provisoires.¹⁵

La « forme scolaire » à revisiter

Comme le montre bien Sylvie Jouan¹⁶, c'est à Guizot, ministre de l'Instruction publique sous Louis-Philippe, que nous devons le choix, dans les années 1830, du « modèle simultané » qui prévaut aujourd'hui encore dans notre institution scolaire. Récusant le « modèle mutuel » – où des moniteurs entraînés par le maître prenaient en charge les élèves par petits groupes et où l'entraide entre des enfants de niveaux différents était la règle –, le « modèle simultané », inspiré de Jean-Baptiste de la Salle, impose un classement des élèves par âges et par niveaux – les deux étant supposés confondus – répartis en classes les plus homogènes possibles et exécutant simultanément les mêmes exercices sous l'œil vigilant de l'instituteur ou du professeur. Le choix de ce « modèle simultané » est en cohérence avec la création des Écoles normales, des corps d'inspection et de l'ancêtre de notre *Bulletin officiel* : tout cela renvoie au projet politique de Guizot qui veut garantir l'autorité de l'État sur un peuple dont il craint les turbulences tout autant que les turpitudes. Il met ainsi en place un système pyramidal – du ministre à l'élève –, muni d'un système efficace de courroies de transmission et de dispositifs de contrôle qui lui permettra d'instruire les petits Français tout en rassurant les conservateurs et en renforçant l'autorité de la bourgeoisie gouvernante. Adversaire résolu de la « démocratie universelle » et du suffrage direct, il organise ainsi notre institution scolaire sur le principe de la « classe homogène », principe qui ne sera pas remis en cause par Jules Ferry, même si, bien sûr, la laïcisation de l'École et la construction du « récit républicain », unificateur grâce aux savoirs, en changeront radicalement la perspective.

Et depuis, nous vivons avec l'idée bien ancrée que l'École doit être composée de classes d'élèves de même âge et de même niveau réunis autour des mêmes travaux pour effectuer les mêmes apprentissages. Nul ne songe vraiment, d'ailleurs, à remettre en question sérieusement ce principe de fonctionnement, comme si nous disposions là de « tables de la loi », offertes aux humains par un « dieu des écoles » et qui s'imposeraient sans souffrir la moindre discussion jusqu'à la fin des temps.

Le phénomène est d'autant plus étrange que la « classe homogène » n'a jamais vraiment existé et que l'obstination à en faire la matrice de la scolarisation ne cesse de mettre à jour de nouvelles impasses. Dès le XIX^e siècle, en effet, l'école se trouve confrontée à la présence, dans les classes, d'élèves qui, quoique du même âge que leurs camarades, sont en grande difficulté. Et c'est pour identifier ceux qui, parmi eux, ont néanmoins les « moyens » de poursuivre une scolarité qu'Alfred Binet construira « l'échelle métrique de l'intelligence » – dont ses successeurs feront le « quotient intellectuel » – et proposera les « classes de perfectionnement ». Depuis, nous n'avons toujours pas résolu le problème et notre institution ne cesse d'inventer

¹⁵ Voir, à ce sujet, mon ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

¹⁶ *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui – Archaïsme ou école de demain ?*, Paris, ESF, 2015.

de nouvelles « classes » ou « dispositifs » spécialisés vers lesquels dériver, au moins pour un temps, ceux et celles qui ne peuvent suivre « normalement »... Mais, ce mouvement a souvent tendance à s'emballer et le retour promis vers les « classes normales » n'a que très rarement lieu. D'où la suspicion systématique d'une « ghettoïsation » qui renforcerait les inégalités plutôt que de les combattre, voire l'accusation de démission de l'institution qui se débarrasserait prématurément d'enfants, les privant ainsi des interactions avec leurs pairs dont ils ont besoin pour se développer. D'où, surtout, l'oscillation institutionnelle infernale entre des classes construites sur des niveaux très différents d'hétérogénéité qui ponctue ces cinquante dernières années : fusions des « filières ségréguées » et créations de dispositifs spécialisés se succèdent, en effet, à un rythme soutenu, sans que l'une ou l'autre option convainque de son efficacité. Les classes plus hétérogènes sont toujours trop hétérogènes et suscitent le besoin d'une pédagogie spécifique dans des « classes adaptées » pour certains élèves. Les classes homogènes construites dans ce sens sont toujours des instruments de relégation où le sentiment de déclassement s'ajoute à « l'effet d'attente » et condamnent les élèves qu'elles scolarisent à s'enkyster plus ou moins dans leur échec...

Cette oscillation institutionnelle a été, néanmoins, tempérée par des dispositifs plus précis : ainsi, en instaurant le « collège unique » en 1975, René Haby prévoyait-il trois heures par semaine de « soutien » ou d'« approfondissement » entre lesquelles les élèves devaient être ventilés, selon leurs résultats. La formule apparut néanmoins très bancal à la plupart des professeurs qui estimèrent, en particulier, le nombre d'heures de « soutien » insuffisant pour remettre à niveau les élèves en difficulté et, en conséquence... utiliseront massivement ces heures en classes complètes pour avancer dans le programme ! En 1982, Louis Legrand proposera l'organisation de « groupes de niveaux » associés à un « tutorat » systématique¹⁷ et moi-même je suggérerai plutôt la formule de « groupes de besoin » provisoires associés à une « pédagogie différenciée »¹⁸. Plus récemment, l'organisation de la scolarité en cycles dotés de référentiels finaux est apparue prometteuse, mais n'a guère été poussée au-delà de quelques décroissements. Avant que ne soit systématiquement mis en avant l'impératif de « l'individualisation » de l'enseignement.

J'ai montré ailleurs¹⁹ que, contrairement à ce que croient les zélotes de la dernière heure, « l'individualisation de la pédagogie » est une vieille histoire et qu'elle a donné lieu, dès les années 1920, à de vifs débats. Mais, comme chaque génération doit repenser, en quelque sorte, les tensions fondamentales de l'entreprise éducative, il n'est pas certain que nous échappions aujourd'hui à une frénésie individualisatrice, très largement engagée, d'ailleurs, par l'externalisation systématique et la privatisation progressive du « suivi » et de « l'accompagnement » des élèves. D'autant plus que ce mouvement est encouragé par une conception behavioriste et particulièrement réductrice du numérique, ramené à une juxtaposition de face-à-face entre des élèves et des écrans. Finie, alors, la construction de situations d'apprentissage articulant un projet et un objectif, identifiant les obstacles à surmonter et les opérations mentales à effectuer, les contraintes à imposer et les

¹⁷ Cf. *Pour un collège démocratique*, La Documentation française, 1982.

¹⁸ Cf. *L'École, mode d'emploi – Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 1985.

¹⁹ Cf. *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF, 2013.

ressources à fournir, les temps d'information collective, de travail individuel et d'interactions entre pairs, les phases de finalisation mobilisatrices et les phases de formalisation synthétiques... Finie aussi la réflexion – consubstantielle au projet de l'École républicaine tel que Ferdinand Buisson l'a formalisé dans son célèbre *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* – sur la nécessaire désintringation permanente entre les croyances et les savoirs grâce à la mise en œuvre d'une démarche expérimentale ou documentaire dans laquelle le maître incarne, par son propre rapport au savoir, l'exigence de précision, de justesse et de vérité constitutive de l'École émancipatrice...

Et voilà même que certains nous proposent une dangereuse songerie sous couvert de « prospective » : ils nous expliquent que l'École telle que nous la connaissons sera remplacée très bientôt par un enseignement strictement individuel et « adapté » à chaque élève, grâce à des plates-formes numériques qui mettront en ligne des banques (*sic* !) de contenus et d'exercices... Ainsi, avec la fin de la classe, ce serait la fin du « modèle simultané » et l'avènement tant attendu du « préceptorat systématique et informatisé ».²⁰ La solution définitive, donc, des problèmes posés par la « querelle des modèles » de 1832 !

Mais on peut aussi voir les choses autrement et attribuer précisément la montée en charge de l'individualisation – dans laquelle, comme l'explique Marcel Gauchet, « l'École s'épuise »²¹, aux deux sens du mot ! – à l'échec du « modèle simultané » qui, ratant toujours sa cible, engage et développe un fonctionnement centrifuge de « remédiations » individualisées de plus en plus nombreuses et systématiques... fonctionnement qui sera, tout naturellement, couronné lui-même, à terme, par un enseignement totalement individualisé. C'est pourquoi l'individualisation est bien l'assomption de l'externalisation, elle-même corollaire de l'impossibilité d'enseigner dans le cadre du « mythe identitaire », dénoncé par André de Peretti²² et à l'œuvre dans l'illusion de la classe homogène.²³ Ainsi, la « forme scolaire » du « modèle simultané » est-elle bien mise à bas, mais, loin d'ouvrir des perspectives alternatives à l'École, elle fait, en réalité, s'écrouler le projet même de l'École... l'École qui, dans notre démocratie, est chargée non seulement de permettre aux élèves d'apprendre, mais aussi d'« apprendre ensemble » et de découvrir ainsi les contraintes et les richesses d'un véritable collectif solidaire.

Or, force est de constater que les « collectifs scolaires » se sont désagrégés. Comme le montre bien François Dubet²⁴, nous assistons à un phénomène de « désinstitutionnalisation » : les établissements – en particulier dans le second degré – ne sont plus véritablement « habités » ; ce sont des lieux de passage éphémères, peu investis par les maîtres et les élèves, où la juxtaposition des indifférences – ou, au pire des affrontements permanents – ne permet ni de faire l'expérience de la responsabilité individuelle et collective, ni d'accéder à la compréhension du « bien commun » et de l'exigence de solidarité qu'il impose. L'institution ne s'y donne pas à

²⁰ Cf. *Le Monde*, Maryline Baumard, « L'école française en retard d'une révolution », 10 octobre 2014, p.10.

²¹ Cf. Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.

²² Cf. *Controverses en éducation*, Paris, Hachette, 1993.

²³ Cf. Jean Houssaye, *Les pédagogies traditionnelles*, Paris, Fabert, 2014.

²⁴ Cf. *Le déclin des institutions*, Paris, Seuil, 2002.

voir, ni dans son projet fondateur, ni dans son fonctionnement quotidien, réservant aux initiés l'accès aux codes de l'intégration et de la réussite. Les rituels anciens – pour la plupart obsolètes – ont souvent été supprimés, mais sans être remplacés par des rituels qui fassent sens pour les élèves, structurent l'espace et le temps, leur permettent de savoir ce que l'on attend d'eux et soutiennent leurs efforts pour accéder à la posture mentale grâce à laquelle ils trouveront à l'École, simultanément, le plaisir d'apprendre et celui de transmettre, les moyens de leur instruction et ceux de leur émancipation.²⁵

Et c'est peu dire que, pour y parvenir, il y a du pain sur la planche. Au-delà des réformes institutionnelles improvisées pour parer à l'urgence des dysfonctionnements, il nous faut revisiter en profondeur la « forme scolaire » et les moyens de l'instituer. J'ai proposé ailleurs la « classe verticale »²⁶ : constituée d'une centaine d'élèves, de trois ou quatre niveaux scolaires différents et susceptibles de s'entraider régulièrement, encadrés par une équipe de professeurs disposant d'une véritable liberté d'organisation pédagogique et évaluant les acquisitions de leurs élèves grâce à un système d'unités de valeur ou de « brevets »²⁷, ce modèle n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres. S'il est, à mon sens, à explorer plus largement, il n'interdit nullement de chercher d'autres formes d'organisation scolaire qui pourraient permettre, dans les différents établissements et en fonction de leurs spécificités réciproques, de garantir l'existence de véritables « collectifs apprenants ». Sans renoncer à des finalités nationales clairement formulées, sans rien lâcher sur l'exigence intellectuelle et la transmission culturelle, on doit ainsi inventer au quotidien des modalités capables d'incarner le projet même de l'École plutôt que de reproduire éternellement la « forme scolaire » de « modèle simultané » aujourd'hui largement problématique.

« Instituer : faire tenir debout » : voilà la tâche des pédagogues. Faire tenir debout des institutions qui aident les élèves à tenir eux-mêmes debout. Ou encore, comme le dit Cornélius Castoriadis, « créer des dispositifs dont l'intériorisation par les individus ne limite pas mais élargit leur capacité à devenir autonomes. »²⁸ Tâche que Castoriadis considère comme, tout à la fois, éminemment nécessaire et profondément « impossible ». « « Impossible », au sens où Freud parlait, pour la psychanalyse, la politique et l'éducation, de « métiers impossibles », en ce qu'ils « doivent s'appuyer sur une autonomie du sujet qui n'existe pas encore, afin d'aider à la création de cette autonomie. »²⁹ Postuler pour faire advenir, mais sans céder à l'illusion de la pensée magique. Postuler pour inventer et construire des situations toujours plus stimulantes pour l'intelligence. Postuler pour fournir à l'individu des prises à son désir et lui permettre de se dégager de la précipitation pulsionnelle. Postuler pour offrir les rituels qui permettent l'émergence de la pensée. Postuler pour donner à la pensée les étayages culturels qui lui permettront de se développer. Postuler pour entrer dans l'interlocution éducative. Et préparer ainsi la capacité à entrer dans l'interlocution démocratique.

²⁵ Cf. Philippe Meirieu (dir.), *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, 2014.

²⁶ Voir : http://www.meirieu.com/ACTUALITE/CHRO_CAFE_PEDA_13.pdf

²⁷ Ainsi que le propose Célestin Freinet. Cf. Philippe Meirieu, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013, pp. 22 et sq.

²⁸ *Le monde morcelé – Les carrefours du labyrinthe III*, Paris, Seuil, 1990, p. 151.

²⁹ *Idem*, p. 147.

Travail inlassable et souvent besogneux d'un Sisyphe improbable et peu glorieux, qui n'a pas la prétention d'enchaîner Thanatos et de défier les dieux, mais reste condamné à rouler sa pierre au quotidien avec des gamins qui ne sont jamais vraiment là où on les attend... des gamins qui s'acharnent parfois méticuleusement à désespérer toute tentative de les « tirer de là », qui se refusent souvent aux savoirs que leurs maîtres ont pourtant tant aimés, qui s'obstinent à bousculer les règles du jeu et récusent, par principe, l'hypothèse de la moindre reconnaissance envers leurs éducateurs.³⁰ Travail inauguré par Itard avec Victor et Pestalozzi à Stans, à l'aube de la modernité pédagogique, en des tâtonnements discutables où nous ne trouverons évidemment pas les solutions pour aujourd'hui mais, peut-être, un peu de lucidité et de quoi nous redonner du courage. Travail avec ces « graines de crapules » que Fernand Deligny décrit si bien, en leur infinie complexité, et avec lesquelles il nous invite de nous méfier toujours des « solutions immédiates ». ³¹ Travail voué à l'inachèvement comme, déjà, Pestalozzi nous l'annonçait : « Ne rêve point d'une œuvre accomplie ». ³² Il n'y aura pas d' « avènement du pédagogique ». Il n'y a qu'une démarche pédagogique et toute doctrine comme toute institution sont condamnées, ici, à l'incomplétude. Sans espérance de conclusion.

-oOo-

Et qu'on me permette, ici, pour ne pas mettre moi-même le point final à ce texte, de laisser place à Vladimir Jankélévitch évoquant, dans un de ses derniers ouvrages, la figure de Charlot :

« Ce vagabond toujours en route que vous décrivez, il me semble le reconnaître : c'est Chaplin, n'est-ce pas ? »

« En effet, on ne peut pas ne pas penser ici à Charlie Chaplin. J'ai souvent pensé à lui... bien qu'il n'ait jamais été au programme de l'agrégation de philosophie ! Une très légère mélancolie enveloppée dans un voile de tendresse, telle est la définition de l'humour, de cet humour qui, chez Chaplin, recèle parfois quelques grains d'amertume et pourtant ne grince jamais et jamais ne persifle. La gentillesse, la bonté, l'indulgence éclairent par moments le masque du clown : elles nous rendent sensible la différence qui existe entre le sourire de l'humour et le rictus de l'ironie, entre le charme de l'humour et la grimace figée du sarcasme. Ce charme est un consentement : c'est le charme doux-amer de l'homme qui hésite entre le rire et les larmes et se réconcilie avec un destin cruel. À la fin de ses films, on voit souvent "Charlot" s'éloigner sur la route et disparaître finalement du côté de l'horizon lointain ; sa silhouette vue de dos, sa démarche clopinante, sa gaucherie attendrissante nous donnent à la fois envie de sourire et l'envie de pleurer. Où va-t-il ce vagabond ? Ce n'est pas la démarche glorieuse de quelqu'un qui, fort de son Credo, va

À l'avenir divin et pur, à la vertu,

³⁰ Cf., sur ce dernier point, Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer – Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.

³¹ Fernand Deligny, *Graine de crapule*, Paris, Éditions du Scarabée, 1960.

³² J.-H. Pestalozzi, *Lettre de Stans* : <http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf>

À la science qu'on voit luire et décide de tout, [...]

À la religieuse et simple vérité à laquelle il faut tout sacrifier...

C'est plutôt la démarche de quelqu'un qui ne sait où il va, mais qui, en tout cas, va plus loin. [...] Il va, sans aller ici ou là. Il va sans doute au-devant d'un nouvel espoir suivi de nouvelles désillusions. Il va vers un ailleurs infini. L'aventure que le film nous a contée ne conclut pas dans l'apothéose de l'idéal et de l'harmonie universelle ; elle nous laisse au bord de la route, elle nous laisse, selon la belle expression de Rilke, *quelque part dans l'inachevé* ». ³³

³³ Vladimir Jankélévitch, Béatrice Berlovitz, *Quelque part dans l'inachevé*, Paris, Gallimard, 1978, pp. 160 et 161.