

La pédagogie est-elle condamnée à l'utopie ?

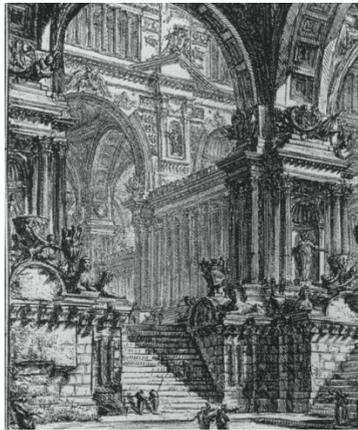


Philippe Meirieu

Professeur honoraire en sciences de l'éducation à l'université LUMIERE-Lyon 2

Quoique le terme d'« utopie », employé pour la première fois en 1516 par Thomas More, évoque, le plus souvent, une cité idéale où les humains accéderaient enfin au bonheur parfait, il fut très vite repris et utilisé dans un sens beaucoup plus ambigu. Tout se passe, en effet, comme si l'utopie comportait, tout à la fois, une face diurne et une face nocturne, un projet merveilleux et, en même temps, une perspective effrayante... comme si la perfection de l'organisation du monde de l'utopie, qui obéit à des critères essentiellement esthétiques (la symétrie, le cercle parfait, la reproduction à l'identique) se révélait, quand on la retourne pour la vivre de l'intérieur, une situation insupportable, proprement inhumaine, la dystopie. Chez des auteurs comme Jonathan Swift ou Restif de la Bretonne l'utopie semble même contenir son opposé si bien que la *description* du monde idéal s'articule à une *narration* qui révèle à quel point le vécu des individus dans ce monde est une épreuve terrible. La description propose, en effet, une vision statique de l'univers et de la société, satisfaisante sur le plan « théorique » mais insupportable pour des sujets concrets dans leur historicité, confrontés à des injonctions formelles qui les contraignent à renoncer à toute velléité de singularité et les assignent à n'être que des éléments, voire des rouages dociles, dans le grand ordonnancement du monde parfait. On ne vit pas dans un monde parfait, on y meurt. Parfois les sujets résistent, parfois ils sont terrassés, mais, dans tous les cas, ils mettent à jour le caractère fondamentalement pervers de la perfection imposée. Comme

dans les gravures de Piranèse, le palais se fait prison : les architectures grandioses censées abriter le bonheur des humains prennent des allures inquiétantes, les porches immenses et les escaliers monumentaux ne renvoient plus que le vide et la solitude, l'horizon se ferme et les perspectives géométriques se déploient à l'infini, écrasant le moindre geste d'humanité. Le Prince lui-même est congédié et, comme Charles Foster Kane à Xanadu, condamné à s'accrocher aux bribes d'une enfance perdue pour ne pas se perdre totalement.



Piranèse : un palais



Piranèse : une prison

Et les utopies pédagogiques ne font pas exception : d'un côté, l'abbaye de Thélème et sa fameuse devise « Fais ce que voudras »... d'un autre côté, les songeries d'une « éducation rationnelle » où chaque individu serait identifié, testé et enrôlé dans une « machine-école » censée « optimiser ses apprentissages » et, selon la fameuse formule de Durkheim, « susciter et développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu auquel il est particulièrement destiné. » D'un côté, la face diurne, lumineuse, de l'utopie comme triomphe de l'émancipation. De l'autre, la face nocturne de l'utopie où le projet d'une « éducation efficace » renvoie la pédagogie aux pires représentations du « meilleur des mondes ». Il nous faut donc tenter de comprendre quels rapports la pédagogie entretient avec l'utopie afin de débrouiller une affaire qui, de toute évidence, mérite un examen attentif, loin des lieux communs qui saturent le débat public.

1. La pédagogie menacée par ses propres utopies ?

L'histoire de la pédagogie illustre, hélas, un paradoxe mortifère : comme bien des initiateurs des modèles utopiques, les pédagogues veulent parfois, en effet, imposer la liberté par la tyrannie. Leurs créations sont alors mises en cause par leurs propres collaborateurs qui préfèrent compromettre l'existence même de leur projet plutôt que de se soumettre à la tyrannie de leur chef. On se souvient de l'expérience d'Étienne Cabet qui, après la Révolution de 1848, fonda, en Amérique, la cité idéale de l'Icarie. Il y avait, dans le communisme icarien, un refus absolu de toute confiscation du pouvoir par quiconque et l'affirmation d'une forme d'« autogestion » permanente. Or, comme toutes les expériences marginales et à contre-courant, la colonie de Cabet ne put se mettre en place et se maintenir dans un contexte hostile que grâce au charisme et au volontarisme exceptionnels de son fondateur. Ce dernier s'y investit corps et âme et fit de la réussite de son entreprise l'enjeu même de sa propre existence, au point d'exercer sur la colonie une autorité

tatillonne que certains jugèrent bientôt tyrannique. Mis en accusation, il se défendit en expliquant que ses exigences étaient absolument nécessaires à la survie du projet. Il avait probablement raison... Mais cela n'empêcha pas l'assemblée générale de le mettre en accusation et de voter sa destitution. Profondément meurtri, Cabet quitte la colonie en 1856 et meurt très vite... tandis que la colonie périclité avant de disparaître.

On n'en finirait pas de citer toutes les « expériences » pédagogiques qui ont connu, sinon le même sort, du moins des soubresauts du même ordre. C'est le cas des écoles libertaires de Hambourg qui prônaient la pédagogie du « maître camarade » et, après d'interminables conflits, préférèrent se saborder plutôt que d'assumer la dépendance à l'égard de leur initiateur. Mais c'est aussi le cas de bien des initiatives pédagogiques qui donnèrent lieu à des querelles de chefs ou, qui, après la disparition d'un leader qui avait réussi à contenir les tensions, connurent des guerres de succession qui, parfois, leur furent fatales. C'est le cas, enfin, de nombre d'établissements « expérimentaux » où l'on pratique le sacrifice rituel du fondateur, quitte à compromettre l'existence même de l'institution qu'il avait rendue possible... Rien de fatal dans ces évolutions, mais le signe d'une difficulté quasiment structurelle de toute « utopie pédagogique » qui veut s'appuyer sur la libre adhésion des éducateurs pour promouvoir la liberté des élèves : elle a besoin d'un « chef » pour exister et se structurer dans un contexte hostile... mais ne supporte guère que ce chef impose des méthodes en contradiction avec son projet. D'où, bien sûr, un enjeu essentiel : construire un collectif démocratique suffisamment solide pour permettre d'instituer ce qui la fonde et réussir à mettre en cohérence ses finalités et son fonctionnement.

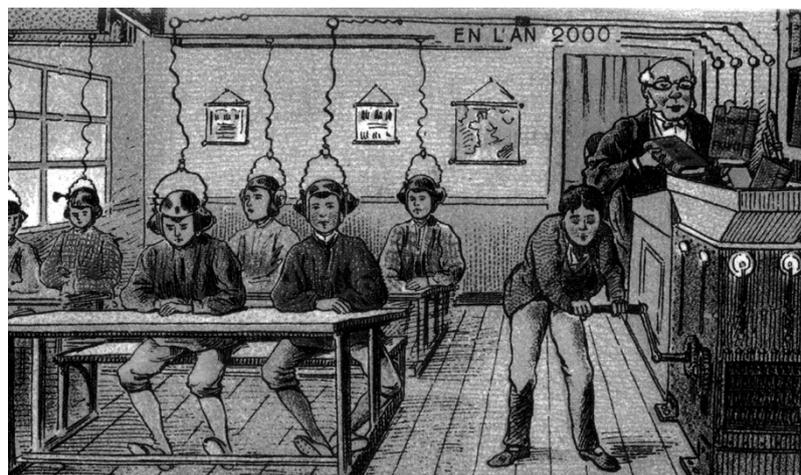
Mais il arrive que ce soient les finalités elles-mêmes qui compromettent la possibilité même de la réalisation d'une « utopie pédagogique ». Cette dernière, en effet, prend souvent la forme d'une « école idéale », une sorte d'espace-temps dégagé de toutes les contingences matérielles, sociales et économiques, dont il faudrait se dégager pour instituer un lieu éducatif parfait, dévolu à la transmission pure. Selon les cas, cette transmission pure fait l'objet d'une représentation académique (c'est la communion du *magister* et du disciple dans l'amphithéâtre) ou bien d'une représentation « alternative » (c'est la rencontre miraculeuse, dans la nature le plus souvent, d'un maître camarade et d'un enfant qui ne demande qu'à s'épanouir). Quoique ces deux représentations soient totalement opposées, elles partagent une même idéalité : l'enseignant y rêve d'un événement pédagogique extraordinaire qui abolit d'un coup la médiocrité des contingences de toutes sortes. Les différences sociales, les histoires singulières, les impératifs organisationnels, les programmes scolaires... tout cela est effacé au profit d'un projet quasiment désincarné aux résonances religieuses (même quand on se revendique, par ailleurs, de la laïcité) ou ésotériques (même quand on invoque sans cesse l'idéal des Lumières). On veut construire une « école idéale » et cette ambition, loin de constituer une dynamique positive, amène finalement à ne rechercher et ne scolariser que les enfants capables d'entrer immédiatement et par « complicité » dans un modèle en réalité très connoté sociologiquement. L'« utopie pédagogique » tourne court : elle camoufle ici l'exaltation de l'entre-soi.

C'est pourquoi il faut se méfier des « écoles idéales »... ce qui ne veut pas dire qu'il faille abandonner tout « idéal d'école ». Mais, de même que les psychanalystes soulignent que l'enkystement sur le « moi idéal » bloque la dynamique que peut représenter « l'idéal du moi », la fixation sur une « école utopique idéale » constitue sans doute un obstacle à la construction d'une école concrète capable de concrétiser, pour toutes et tous, la perspective d'une transmission et d'une émancipation libérées de toute complicité clanique.

Fort heureusement, les pédagogues utopistes ont été déniaisés, depuis un siècle maintenant, par leurs collègues des « sciences humaines ». Ils savent le poids de la contingence qui marque singulièrement chaque être, comme ils connaissent la réalité des facteurs sociologiques qui déterminent très largement les performances scolaires. Ils ont appris aussi que les organisations humaines ont leur logique et leurs pesanteurs que l'on ne peut abolir par décret. S'ils gardent précieusement la conviction de l'éducabilité de chacune et chacun, ils savent que, pour que cette conviction se concrétise, il leur faut « faire avec » les résistances de toutes sortes qui leur sont opposées. « Faire avec » n'est pas renoncer, bien au contraire. C'est abandonner l'illusion qu'on peut « faire ailleurs », dans un monde parfait et sans contraintes. C'est se dégager de la tentation infantile de la toute-puissance mais rester déterminé et combatif. D'autant plus efficace alors qu'on s'efforce d'être lucide.



La maxime de l'Abbaye de Thélème (Rabelais)



La vision de l'école de l'an 2000 (carte des années 1920)

2. La pédagogie congédiée dans les utopies ?

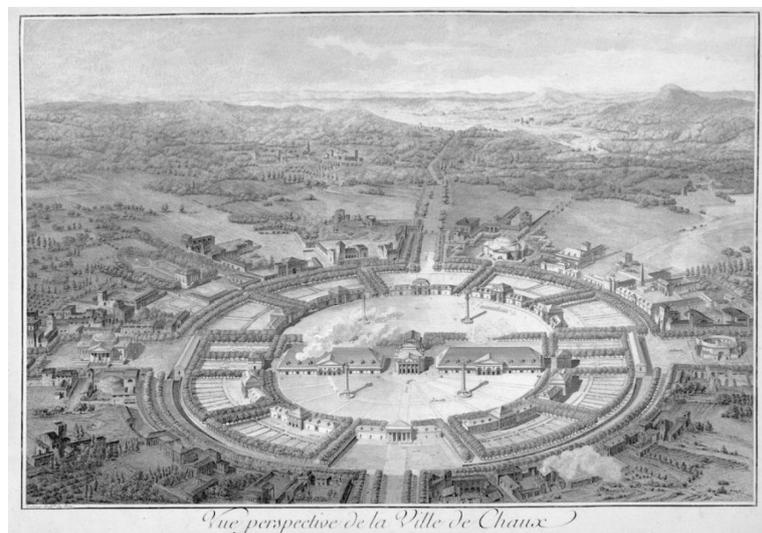
Et, quand la lucidité impose au pédagogue de regarder de près le statut de la pédagogie dans les grandes utopies, il y découvre que, contre toute attente, ces dernières ne lui laissent absolument aucune place. De la République de Platon à la Cité du Soleil de Campanella jusqu'à la ville ouvrière de Nicolas Ledoux, les grandes utopies se caractérisent, en effet, par un fonctionnement « horloger » où tout se reproduit en permanence à l'identique, sans le moindre clinamen possible. Dans ces mondes-là, pas question d'éducabilité : « en dernière instance », la prédestination l'emporte toujours sur l'éducation, les individus sont assignés à des places où ils doivent impérativement demeurer au nom de l'harmonie sociale.

Ainsi, déjà, l'évocation du mythe de l'Atlantide dans *Le Timée* de Platon révèle-t-elle le caractère profondément inquiétant de « l'idéal utopique » : l'empire de l'Atlantide, établi au centre d'une île fortifiée par Poséidon, dirigé par dix rois vivant dans la vertu et imprégnés de sagesse divine, est présenté comme un monde parfait. Riche, équilibré, il bénéficie apparemment de toutes les chances et de toutes les qualités nécessaires au bonheur et à la prospérité de ses habitants ; mais cette perfection porte en elle-même sa propre limite et se retourne contre elle. Les Atlantes, enivrés par leur propre puissance, sont vaincus par les Athéniens car *Athènes oppose alors la mesure de l'homme à la démesure de l'Atlantide*. Il n'est pas certain que Platon lui-même, élaborant *La République* et *Les Lois*, à la fin de sa vie, ait échappé à la tentation de la démesure. Il a bien rêvé d'une cité idéale, construite selon des plans conçus rationnellement et organisée en vertu de principes garantissant que chaque homme occupe, dans la hiérarchie sociale (les producteurs, les guerriers et les magistrats), la place qui lui permet de contribuer à la poursuite du « bien commun ». Dans la République platonicienne - on l'oublie parfois - la régulation des naissances est draconienne et l'eugénisme triomphant : on enfante « dans l'intérêt de l'État », à des moments imposés de la vie et selon des règles qui garantissent la stabilité démographique et la distinction des classes d'âge nécessaires à la bonne harmonie sociale.

Chez Thomas More, il en est de même : dans l'île d'Utopie, la misère et l'ignorance sont abolies, on donne à chacun une place dans la Cité et on y fait régner la plus grande justice... mais au prix d'une rationalisation et de contraintes considérables. Chaque individu est assigné à une destinée sociale précise, fixée à l'avance et dont il ne peut s'écarter ; il est interdit, sous peine de mort, de discuter des intérêts publics en dehors des assemblées officielles ; on organise la déportation des enfants excédentaires pour maintenir l'équilibre des familles ; l'adultère est puni d'esclavage et sa récurrence, de mort ; les malades incurables sont sommés d'accepter l'euthanasie... « *La peine ordinaire, même des plus grands crimes, est l'esclavage. Les Utopiens croient que l'esclavage n'est pas moins terrible pour les scélérats que la mort, et qu'en outre il est plus avantageux à l'État. Un homme qui travaille, disent-ils, est plus utile qu'un cadavre. Et l'exemple d'un supplice permanent inspire la terreur du crime d'une manière bien plus durable qu'un massacre légal qui fait disparaître en un instant le coupable. Quand les condamnés se révoltent, on les tue comme des bêtes féroces et indomptables que la chaîne et la prison ne peuvent contenir.* »

Et ce qui est vrai de *L'Utopie*, vaut pour toutes les œuvres qui participent de la même inspiration : *La Cité du Soleil* de Campanella (1623) est une île parfaite constituée de sept cercles concentriques coupés par quatre routes aboutissant à chaque point cardinal à une des quatre portes de la ville. Au centre, le Temple est habité par un monarque philosophe

urnommé « le soleil » qui commande à toutes et tous avec l'assistance de trois princes représentant le pouvoir, le savoir et l'amour. Entre le monarque et le peuple, des prêtres astrologues qui connaissent les conjonctions astrales président aux destinées de chacune et de chacun : ils autorisent la procréation, décident de l'avenir personnel et professionnel de tous les citoyens et régendent l'ensemble de l'organisation sociale. C'est vrai également pour les « cités ouvrières » de Nicolas Ledoux où les sentiments sont sacrifiés à la stabilité sociale et la gestion des relations humaines dictée par l'efficacité économique, comme pour le projet du député Thouret, déposé le 3 novembre 1789, qui prévoyait de découper la France en quatre-vingts carrés égaux, quitte à éroder les côtes pour « faire entrer le territoire dans les limites de la simple raison »... Chaque fois, il s'agit de soumettre la réalité géographique, sociale, économique, politique à un ordonnancement qui assure « harmonie et équilibre », garantit le bonheur de chacun en contrôlant le comportement de tous. Et, chaque fois, il s'agit d'approcher la frontière où l'organisation de l'humain par la raison maîtrisée côtoie l'émergence de l'inhumain par le déchaînement de la volonté de puissance.



Et c'est sans doute chez Georges Orwell, dans *1984*, que ce mouvement est poussé à son paroxysme. Orwell avait lu et apprécié l'ouvrage d'Eugène Zamiatine, paru en 1920, *Nous autres*. Il s'agit d'un roman à la première personne : c'est D-503, un citoyen de l'État Unique, constructeur de l'intégral, vaisseau spatial destiné à la conquête des mondes extraterrestres, qui parle. Il explique que la société a, enfin, résolu la question du bonheur : en supprimant la question de la liberté. Ainsi, la ville est construite en verre, réglée par des horaires stricts, dominée par le Bienfaiteur, maître absolu, qui ne tolère aucune dissidence et se débarrasse, grâce à une machine sophistiquée, de tout individu atteint de la pire des maladies incurables : la conscience individuelle. D-503 va s'éprendre d'une mystérieuse rebelle, 1-330, pour laquelle il va nourrir des sentiments interdits. Découvrant ainsi la subversion que représente l'amour, intolérable parce qu'incontrôlable par le collectif, D-503 va participer à une conspiration. Celle-ci échouera et le « héros » sera lobotomisé, donc définitivement guéri : *« Je n'ai plus le délire, je ne parle plus en métaphores absurdes, je n'ai plus de sentiments. [...] Ma tête est légère et vide. [...] Il ne faut pas différer l'exécution (des autres dissidents) car il y a encore, à l'Ouest, des régions qui, malheureusement, renferment une grande quantité de numéros ayant trahi la raison. [...] J'espère que nous vaincrons ; bien*

plus, je suis sûr que nous vaincrons, car la raison doit vaincre. »

Il est facile, bien évidemment, de voir dans cet ouvrage, écrit par un Russe trois ans après la révolution de 1917, une critique du système communiste. Il y a probablement de cela. Mais les choses ne sont pas si simples, car c'est sans compter sur le fait que l'idéologie de l'État Unique dénoncée par Zamiatine n'est pas celle de Marx ou de Lénine, mais bien explicitement celle de Taylor : « *Ce Taylor était le plus génial de tous les anciens. [...] Comment ont-ils pu écrire des bibliothèques entières sur un Kant quelconque et remarquer à peine Taylor, ce prophète qui a su regarder dix siècles en avant ?* » Car, c'est effectivement Taylor qui a le mieux défini les principes organisateurs sur lesquels peut s'appuyer la rationalisation absolue des activités humaines : c'est bien dans le développement de la « maîtrise fonctionnelle » de ces activités, la définition des « unités opérationnelles » qui les composent, la mise en place des agents et des outils d'exécution, que réside la clé de « l'ordre social ». Grâce à Taylor, fini le désordre des actions individuelles approximatives, plus ou moins entachées d'affectivité, et qui compromettent l'unité politique et la poursuite du bien commun. Chacun doit être à sa place et y faire son travail, sans initiative intempestive. Peu importe au demeurant le type de coercition utilisée : la violence ou l'anesthésie progressive de la conscience, la persuasion rationnelle ou l'utilisation des pulsions les plus primitives... Le bolchevisme et le capitalisme peuvent rivaliser ici dans les moyens : ils poursuivent, en réalité, le même projet.



Et quel est le projet de la société décrite par Zamiatine ? D-503 le décrit en stigmatisant les sociétés primitives qui laissent la vie se développer de manière « a-scientifique et bestiale »¹ : « *Les gens produisaient des enfants à l'aveuglette, comme des animaux. N'est-il pas extraordinaire que, pratiquant le jardinage, l'élevage des volailles, la pisciculture (nous savons de source sûre qu'ils connaissaient ces sciences), ils n'aient pas pu s'élever logiquement jusqu'à la dernière marche de l'escalier : la puériculture.*² » Car là est bien l'objectif ultime de la société totalitaire, et Zamiatine, comme Orwell, l'ont aussi bien compris qu'Huxley dans *Le meilleur des mondes*. Mieux même. Alors qu'Huxley montre comment « la puériculture » s'effectue grâce aux manipulations génétiques, en amont de la naissance en quelque sorte, *Nous autres* et *1984* font fonctionner une sorte de « machinerie éducative » à laquelle rien ne résiste. La société tout entière y devient une sorte de « grand éducateur », capable, en des emballements qui rappellent malheureusement de tristes réalités historiques, de « fabriquer un homme nouveau », en le soumettant à la torture, au bûcher, aux camps de « rééducation », aux suggestions psychologiques et aux manipulations pharmacologiques de toutes sortes. Plus simplement encore, plus sereinement en quelque sorte et sans excès inutile, il suffit d'utiliser à bon escient les principes de Taylor : division des tâches et contrôle strict de leur exécution, organisation de celles-ci selon un ordre défini à l'avance, assujettissement de l'activité humaine au produit fabriqué...

Et nous oublions trop que l'œuvre de Taylor est tout entière basée - comme l'ensemble des activités scolaires « traditionnelles » - sur un axiome : l'impératif de lutter contre « la flânerie systématique ». Pour lui, devant un travail, il existe une tendance naturelle des individus à « flâner », à chercher des prétextes pour ne pas passer à l'acte et à aligner leurs performances sur les plus lents. Il convient donc de lutter contre cette flânerie en divisant le travail en exercices élémentaires, en éliminant tous les mouvements et activités inutiles, en chronométrant systématiquement les temps de réalisation, en évaluant rigoureusement les résultats, en classant les personnes en fonction de leurs performances, en fixant des pourcentages raisonnables de progression, etc. C'est que la « science du travail », telle que Taylor la décrit, est sans doute l'expression la plus parfaite des utopies de la rationalité appliquées à l'organisation des « sociétés humaines en général et de la société scolaire en particulier ». Cette dernière, s'appuyant sur l'axiome de « la paresse systématique » (« *les élèves cherchent à en faire le moins possible et leur tendance naturelle est de rester dans la facilité et dans l'ignorance* »), s'efforce, comme Taylor l'y invite, de mettre en place tous les moyens possibles d'« encadrement » éducatif permettant d'obtenir les meilleures performances possibles (« *il faut isoler les individus les uns des autres, préciser à chacun la tâche à réaliser et le niveau d'exigence, contrôler étroitement l'activité de tous, évaluer leurs résultats, etc.* »). C'est ainsi que *Nous autres* et *1984* peuvent apparaître comme de formidables fables sur l'éducation réduite ici, selon l'expression de Zamiatine, à la « puériculture ».

Mais, pour bien les comprendre, il faut se souvenir de ce que nous avons dit de l'utopie, de sa face claire et de la face obscure qui lui est indissolublement liée : car *1984* n'est pas la simple dénonciation schématique d'une éducation-dressage qui sévirait sous les cieux lointains du totalitarisme. C'est l'exploration de la frontière - avec juste quelques incursions un peu au-delà de cette frontière - qui sépare, en chacun de nous et au sein de

¹Ibid., p. 27.

² Idem.

toutes nos institutions d'éducation, la « bonne volonté éducative » de ses pires dérives mortifères.

Certes, le monde de 1984 est terrifiant : Londres est la capitale d'un empire dirigé par un parti unique incarné par un homme dont le visage apparaît en permanence sur les télécrans dans la vie quotidienne des habitants : *Big Brother*. Trois mots d'ordre sont affichés partout dans la ville : « *La paix, c'est la guerre. La liberté, c'est l'esclavage. L'ignorance, c'est la force.* » Winston Smith, le héros, travaille au ministère de la Vérité où il falsifie livres et journaux pour satisfaire les exigences politiques du moment. Des quartiers périphériques abritent des « prolétaires » réduits à l'état de bêtes sauvages. Régulièrement, des guerres - dont on ne sait pas si elles sont réelles ou fictives - éclatent et permettent de canaliser les pulsions agressives de la population. Une nouvelle langue - la Novlangue - s'impose progressivement, permettant ainsi de supprimer un certain nombre de réalités en interdisant de les exprimer (amour, conscience, pensée, liberté). Partout règne la délation, et les enfants eux-mêmes sont invités à dénoncer leurs parents qui s'éloigneraient de l'orthodoxie... Dans cet univers de métal et de cendre, Smith rencontre Julia et connaît avec elle, en une clairière oubliée par *Big Brother*, quelques instants de bonheur. Condamné alors à la clandestinité, il transgresse la loi et est arrêté. Son interrogatoire sera conduit par O'Brien, personnage énigmatique avec qui Smith avait un jour échangé un regard de complicité... il savait depuis ce jour-là que « *O'Brien était du même bord que lui* ». Pourtant O'Brien sera son tortionnaire et ira, pour briser *Smith*, jusqu'au supplice suprême. *Dans la salle 101, Smith - qui nourrit une phobie pour les rats - verra son visage placé dans une cage où des rats se précipiteront sur lui. Il cédera alors : « Faites-le à Julia, pas à moi ! ». Le sort en est jeté. « Vous êtes une paille dans l'échantillon, explique O'Brien, une tache qui doit être effacée. Ne vous ai-je pas expliqué que nous sommes différents des persécuteurs du passé ? Nous ne nous contentons pas d'une obéissance négative, ni même de la plus abjecte soumission. Quand, finalement, vous vous rendez à nous, ce doit être de votre propre volonté. Nous ne détruisons pas l'hérétique parce qu'il nous résiste. Tant qu'il nous résiste, nous ne le détruisons jamais. Nous le convertissons. Nous captions son âme. Nous lui donnons une autre forme. [...] Nous l'amenons à nous, pas seulement en apparence, mais réellement, de cœur et d'âme. Avant de le tuer, nous en faisons un des nôtres. »*

Smith avait raison : O'Brien n'est pas foncièrement méchant ; ce n'est pas une de ces brutes tortionnaires qui feraient n'importe quoi pour exercer le pouvoir et casser l'autre en face d'eux. O'Brien veut que l'autre adhère librement à ce qu'on lui propose. Il ne se satisferait pas d'une adhésion feinte, extorquée à la va-vite et reprise l'instant d'après. C'est un éducateur, en quelque sorte.

Il n'y a pas d'école dans le Londres de 1984, mais on peut se hasarder à en dessiner les contours : une grande bâtisse un peu délabrée à l'extérieur mais pourvue des équipements techniques les plus performants ; une institution où sévissent ces « savants d'aujourd'hui » qu'Orwell décrit comme des « mixtures de psychologues et d'inquisiteurs ». Les futures élites de la nation y reçoivent un enseignement strictement individualisé. Chaque enfant dispose d'un télécran mais, en dehors du visage de *Big Brother* qui ponctue, toutes les heures, les changements de matières, aucun ne reçoit la même image. C'est que les savants ont étudié scrupuleusement chaque enfant : ils ont déterminé, pour chacun d'eux, le niveau d'opérations cognitives effectif, les prérequis structurels et fonctionnels, leur type de rapport au savoir, leur orientation libidinale et pulsionnelle, leurs stratégies d'apprentissage dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur, leur niveau d'attention, leur rythme

d'acquisition, leur degré de docilité épistémophilique et leurs taux différenciés d'insertion sociale. Ces études ont été faites avec tant de précision que les savants peuvent programmer les exercices et les leçons pour chaque élève, dans chaque matière, en étant certains de l'acquisition maximale. Ils connaissent si bien les élèves qu'ils savent présenter à chacun exactement ce qui suscitera son désir d'apprendre et correspondra pour lui à un progrès repérable. Personne ne perd plus son temps, personne n'est plus contraint d'apprendre contre son gré. L'adhésion de chacun est acquise par la connaissance préalable parfaite de l'individu et la maîtrise technologique absolue des moyens mis en œuvre. L'entreprise éducative est enfin efficace ! Car toute pédagogie authentique est ici congédiée.

On aurait tort de penser que « tout cela n'est que littérature » : il n'y a pas un si grand écart entre ces dystopies régies par le taylorisme où l'on pratique la « puériculture » et les songeries du transhumanisme : dans un cas comme dans l'autre, il s'agit bien d'évacuer le sujet dans le processus de construction sociétal. Déjà, Gilles Deleuze nous avait mis en garde, en 1990, contre « les sociétés de contrôle » qui « opèrent par machines informatiques et ordinateurs » et dont « le contrôle continu et illimité des sujets est la fin dernière ». Mais nous voilà embarqués dans une aventure aux perspectives encore plus étonnantes. N'apprend-on pas aujourd'hui, sous la plume d'Alain Javeau, dans son ouvrage *L'homme revu et corrigé*, que « les robots sont également nos enfants » ? « *Nous fabriquons nos enfants par les voies biologiques ordinaires, mais nous sommes aussi les fabricants de nos robots. En quoi et pourquoi la fabrication de descendants biologiques serait-elle, de toute éternité, préférable à la fabrication de descendants technologiques ?* » Le mot est lâché et le message clair : l'éducation doit laisser la place à la fabrication. Le docteur Frankenstein a un bel avenir... Mais Frankenstein est condamné au malheur : pour avoir confondu l'éducation et la fabrication, il a donné naissance à un monstre avec lequel il engage une course infernale qui les conduira, l'un et l'autre, à la mort. Les utopies horlogères font l'impasse sur l'accompagnement du sujet vers la liberté. C'est pourquoi elles sont porteuses d'une précieuse leçon pédagogique, une leçon de vigilance qui s'impose plus que jamais : il faut que notre conviction de l'éducabilité de chacune et de chacun ne se transforme pas en volonté de maîtrise et qu'elle s'articule en permanence avec un travail difficile mais essentiel d'accompagnement vers la liberté.

3. La pédagogie : une ligne de passage étroite entre les utopies ?

Car, en réalité et à y regarder de près, l'éducation est menacée par deux dérives symétriques : face à la tentation du dressage – pour « le bien de l'autre » évidemment – on voit régulièrement apparaître la tentation du spontanéisme vitaliste qui prône l'abstention pédagogique au nom du « respect » absolu de l'enfant. Dans cette perspective, il s'agit avant tout de laisser l'enfant se développer librement : naturellement bon et créatif, prêt à s'engager dans les apprentissages les plus complexes et les projets les plus généreux, l'enfant ne doit pas être entravé par les initiatives intempestives des adultes. Trop souvent attribuée indûment à Rousseau, cette thèse saturée de métaphores horticoles, promeut, selon les cas, une éducation « libérale » ou libertaire qui peut séduire ceux et celles qui, révoltés par la violence du « dressage », y voient le moyen de « décoloniser l'enfant »... Mais, en réalité, les utopies vitalistes, en inversant le principe de dressage en principe de spontanéité, exposent l'enfant à la déprivation culturelle et entérinent les inégalités : parce qu'on ne peut ni désirer ni même explorer ce dont on ignore l'existence, elles laissent les uns et les autres se développer en tirant parti de ce que leur environnement social et culturel

leur a fourni. Parce que, privés de régulation par un adulte, les groupes d'enfants se répartissent spontanément en concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs, elles hiérarchisent et « naturalisent » les fonctions sociales, assignant chacune et chacun à se reproduire à l'identique. Parce qu'elles ignorent les dynamiques relationnelles et ferment les yeux sur les phénomènes d'emprise, elles récupèrent toujours plus en séduction que ce qu'elles abandonnent en contrainte... Elles font fausse route parce qu'elles opposent, de manière absurde, les contraintes et la liberté, alors que la pédagogie est, précisément, l'invention des belles contraintes qui permettent l'émergence de la liberté. Comme l'a admirablement montré Janusz Korczak le rédacteur de la première « Déclaration des droits de l'enfant », il y a, en effet, des contraintes stériles – celles que l'adulte impose pour « avoir la paix » et des « contraintes fécondes », celles qui permettent à un sujet de passer du réflexe à la réflexivité et lui donne ainsi les moyens de se dépasser.

Ainsi la pédagogie apparaît-elle comme un travail sans cesse à renouveler sur des apories qui semblent indépassables. Déjà Pestalozzi écrivait-il, dans son *Journal sur l'éducation de Jakob*, « la vérité n'est pas unilatérale. La liberté est un bien et l'obéissance l'est également. Convaincu de la misère d'une contrainte insensée qui abaissait le genre humain, on peine parfois à mettre des limites à la liberté. » Et il propose même, à ce sujet un tableau des « motifs pour la liberté » et des « motifs pour l'obéissance » :

MOTIFS POUR LA LIBERTÉ	MOTIFS POUR L'OBÉISSANCE
On ne peut entraver la liberté de l'enfant sans encourir jusqu'à un certain point son aversion.	Sans elle aucune éducation n'est possible, car même dans les circonstances les plus avantageuses, nous ne pourrions laisser une seule fois l'enfant à sa liberté.
L'expérience montre que les enfants qui ont subi le plus de contraintes s'en dédommagent plus tard par le dérèglement.	Il y a cent cas pressants où la liberté de l'enfant est sa mort.
Il n'est pas possible d'entraver les enfants dans leur volonté sans exciter diverses passions.	Des aptitudes et des habitudes sont nécessaires à la vie en société, qu'il est impossible de former si l'on n'entrave pas la liberté.
La liberté, menée avec sagesse, dispose l'enfant à avoir l'œil ouvert et l'oreille attentive. Elle répand tranquillité, égalité d'humeur et joie dans le cœur des enfants.	Les passions ne sont pas extirpées par la liberté ; leur développement n'est pas retardé. Émile tremble de vanité de ne pouvoir surpasser l'escamoteur.
Cette liberté complète suppose une éducation préalable qui rende l'enfant entièrement dépendant, mais de la seule nature des choses et non de la volonté des hommes.	Et Rousseau lui-même parle du danger d'impétuosité de caractères difficiles qu'il faut tôt contenir d'une façon qui présuppose la dépendance sociale, de ces hommes à qui une enfance totalement libre devait inévitablement attirer des entraves et des liens dans leurs années de jeunesse.

Il faut revenir à Rousseau ! Relire *l'Émile* sans œillères. Se libérer des représentations qui en font le promoteur d'une pédagogie libertaire et sans entrave, se souvenir qu'Alexandre Dumas, dans *Le Comte de Monte-Cristo*, a cette remarque étonnante à propos d'une mère trop indulgente face aux caprices de son fils : « Quant 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 ». Il faut aller au plus inattendu, au plus vif, de cette œuvre étonnante : « Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes et de *tout faire en ne faisant rien*. » « Tout faire en ne faisant rien ! » Mystérieuse formule qu'il faut interpréter comme le devoir de faire droit *simultanément* à deux exigences : d'une part, parce qu'« on n'apprend bien que ce qu'on a appris soi-même », il faut que « *l'élève ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même* » ; et, d'autre part, parce que la dissymétrie entre celui qui vient au monde infiniment démuné et la culture qu'il doit s'approprier pour y vivre et le comprendre est immense, « *sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse* ». Le rapprochement de ces deux citations durcit, sans aucun, doute l'opposition. Mais ce durcissement a un mérite : il « fait signe ». Il rappelle une évidence scandaleuse que nous avons tant de mal à accepter : c'est l'adulte qui éduque et enseigne, mais c'est l'enfant qui grandit et apprend. Aucun enfant ne peut décider de ce qu'il doit apprendre – sinon, c'est qu'il serait déjà éduqué – mais il doit apprendre par lui-même – pour que cet apprentissage fasse de lui un sujet et, peut-être même, un citoyen.



L'un des pédagogues du 20^e siècle qui est, sans aucun doute, le plus dans la filiation de Rousseau est Janusz Korczak. Ce dernier a été l'initiateur, dès 1921, des « droits de l'enfant ». On sait que, pour Korczak, l'enfant n'est pas un adulte en miniature, il est un être qui porte déjà en lui toute l'« humaine condition », comme disait Montaigne. C'est pourquoi il faut lui rendre sa dignité d'être à part entière. C'est un être, certes inachevé et fragile, qu'il faut protéger de ce qu'il nomme *l'homo rapax*, mais un être qui est déjà une personne, avec ses désirs et sa volonté, sa capacité de réflexion et sa liberté d'action. Un être qui a parfois été malmené, blessé, et qui peut exprimer légitimement sa colère et sa révolte. Un être « qui peut chuter, dit-il, mais qui peut se relever aussi », un être qui a besoin, pour se développer, de vivre dans une société qui lui donne la possibilité de faire l'expérience, au quotidien, de ce qu'est un dialogue serein, une justice équitable, un travail exigeant, une solidarité en actes. Bref, pour Korczak, l'enfant n'a pas seulement des « droits à » (la protection, le logement, la santé, l'instruction, etc.), il a aussi des « droits de... ». Mais

droit de quoi, précisément ? De faire ses caprices et de tyranniser les autres ? De dire n'importe quoi et d'être admiré inconditionnellement par les adultes ? De former des groupes sous la coupe de gourous charismatiques pour écumer les quartiers ? De ne pas aller à l'école ou d'y refuser certains enseignements au prétexte qu'ils contredisent ses convictions ? De récuser toute forme d'autorité et d'exigence ? Nullement. Pour Korczak, *l'enfant a le droit – imprescriptible à ses yeux – de vivre des expériences éducatives.*

Car Korczak n'est pas un candide. Comme Pestalozzi, il a fait des expériences éprouvantes qui l'ont largement déniaisé : quand les premiers pupilles investirent la Maison des Orphelins dans laquelle il avait soigné le moindre détail pour leur confort, ils se comportèrent comme une horde sauvage et saccagèrent tout. Et, même les plus dociles, explique Korczak, se montrèrent retors. C'est que, dit-il, « *l'enfant est un acteur habile aux cent masques divers. [...] Ingénu et rusé, modeste et arrogant, aimable et vindicatif, sage et entêté, si bien qu'il peut nous mener par le bout du nez.* » Pire encore, les enfants peuvent se comporter de manière aussi imprévisible qu'ingérable dès lors qu'ils forment « une foule, un groupe, une bande, une clique ». Ils sont alors victimes d'aveuglements et commettent des injustices, quand ils ne s'adonnent gratuitement à la brutalité ou ne sombrent pas dans la sauvagerie. Korczak est tellement convaincu de cela que son roman *Le Roi Mathias 1^{er}* décrit un royaume imaginaire dirigé par un enfant et qui va tout droit à la ruine : quand le parlement des enfants ordonne à tous les adultes de retourner à l'école pendant que les enfants occupent, à leur place, les responsabilités économiques et politiques, le chaos est total ; et non seulement le pays est paralysé, mais le roi ennemi envahit le territoire et Mathias est condamné à être exécuté.

Korczak n'est pas naïf, donc. Il ne prend pas les enfants pour ce qu'il voudrait qu'ils soient. Et, même s'il voit en eux « les poètes, les penseurs, les princes des sentiments », il n'en est pas moins convaincu que l'éducation ne doit, en aucun cas, les livrer à eux-mêmes.

Mais Korczak n'est pas un « saint homme » non plus ! Il est – et se sait – fantasque et colérique, facilement et inutilement taquin, capables de se fâcher sottement ou de passer à côté de quelque chose d'essentiel. Il ne faut pas compter sur lui pour être cet éducateur parfait qui, par sa seule perfection, fascine, captive et tient sous son emprise bienveillante des enfants condamnés eux-mêmes à la perfection. Korczak n'est qu'un pédagogue comme tous les autres, il est conscient de ses faiblesses : c'est pourquoi il met en place des dispositifs et crée, améliore et recrée sans cesse des institutions.

Une institution est là pour incarner une *valeur* : la justice pour le tribunal, par exemple. Elle est construite selon des *principes* qui permettent aux individus d'accéder à cette valeur : au sein du tribunal, c'est le Code pénal qui énonce ces principes. Elle fonctionne selon des *règles* qui mettent en application ces principes : elles régissent, ici, les interventions de la cour et des différents interlocuteurs. Une institution dispose aussi de *rituels*, nés dans son histoire et qui renforcent la portée de chaque mot et geste : des formules établies, des comportements stabilisés et, même, dans la justice, des vêtements qui donnent à l'exercice des différentes fonctions un aspect plus solennel. Enfin, une institution est *révisable* : il est légitime que ceux qui l'ont mis en place, comme ceux qui sont chargés d'en contrôler le fonctionnement – le parlement dans nos démocraties représentatives – examinent régulièrement ce qui s'y passe et en fassent évoluer les principes, les règles et les rituels pour qu'ils incarnent toujours mieux la valeur que l'institution a précisément pour mission d'« instituer ».

La mise en place d'institutions a ainsi une fonction essentielle dans l'action éducative : elle consiste, selon la formule de Cornélius Castoriadis, à « construire des dispositifs dont l'intériorisation par le sujet ne limite pas mais élargit ses capacités à devenir autonome ». « Institutionnaliser », c'est trouver une ligne de passage possible entre la tentation du dressage et celle du spontanéisme. C'est se dégager des utopies symétriques de la toute-puissance et de l'impuissance éducatives. C'est « tout faire en ne faisant rien », mettre en place inlassablement des situations où le jeu des contraintes et des ressources permet aux sujets d'accéder à la liberté de « penser par lui-même » et de s'associer avec les autres pour tenter de construire du commun.



Pestalozzi et les orphelins à Stans

4. Les utopies assignées à la pédagogie ?

Car « penser par soi-même » et construire du commun est précisément le pari de toute démocratie. Une utopie peut-être ? Sans doute. Mais une utopie dont nous avons besoin pour ne pas nous résigner à voir nos sociétés se désagréger. Une utopie qui a besoin, pour tenter de se réaliser et dans le mouvement-même qui la fait exister, de la pédagogie. Une utopie que seule l'éducation peut nous permettre – peut-être – d'approcher.

Élément essentiel s'il en est pour comprendre le défi auquel nous sommes confrontés et l'importance de l'éducation pour le relever : notre civilisation occidentale semble s'être définitivement débarrassée de toute eschatologie. Les « fins dernières » – l'espérance du paradis et la crainte de l'enfer – qui contenaient les comportements individuels dans les limites acceptables par les collectifs bien plus efficacement que la philosophie morale et à coût beaucoup moins élevé pour la société que la peur du gendarme, ont disparu de l'horizon. Elles ont été emportées dans le grand mouvement de recul des pratiques religieuses traditionnelles qui commence dans les années 1960 et constitue probablement une mutation civilisationnelle décisive dont nous n'avons pas encore vu toute l'importance ni mesuré toutes les conséquences.

Car, quand le jugement dernier ne statue plus sur notre salut et que l'Histoire ne fixe plus le cap de nos engagements, il ne reste plus guère que des individus livrés à eux-mêmes, patageant dans un présent indépassable, tentant de trouver au jour le jour quelques

satisfactions dans leur existence. Le sauve-qui-peut est général, et pas seulement en période de crise. Difficile, dans ces conditions, de « faire société ». Il y a bien, ici et là, du « commun » qui émerge, mais c'est « le commun du même ». Qui se ressemble s'assemble. Sous le signe de l'entre-soi sociologique, professionnel, idéologique ou religieux. La société se fragmente en une multitude de clans qui se soupçonnent les uns les autres de vouloir prendre trop de place ou toute la place.

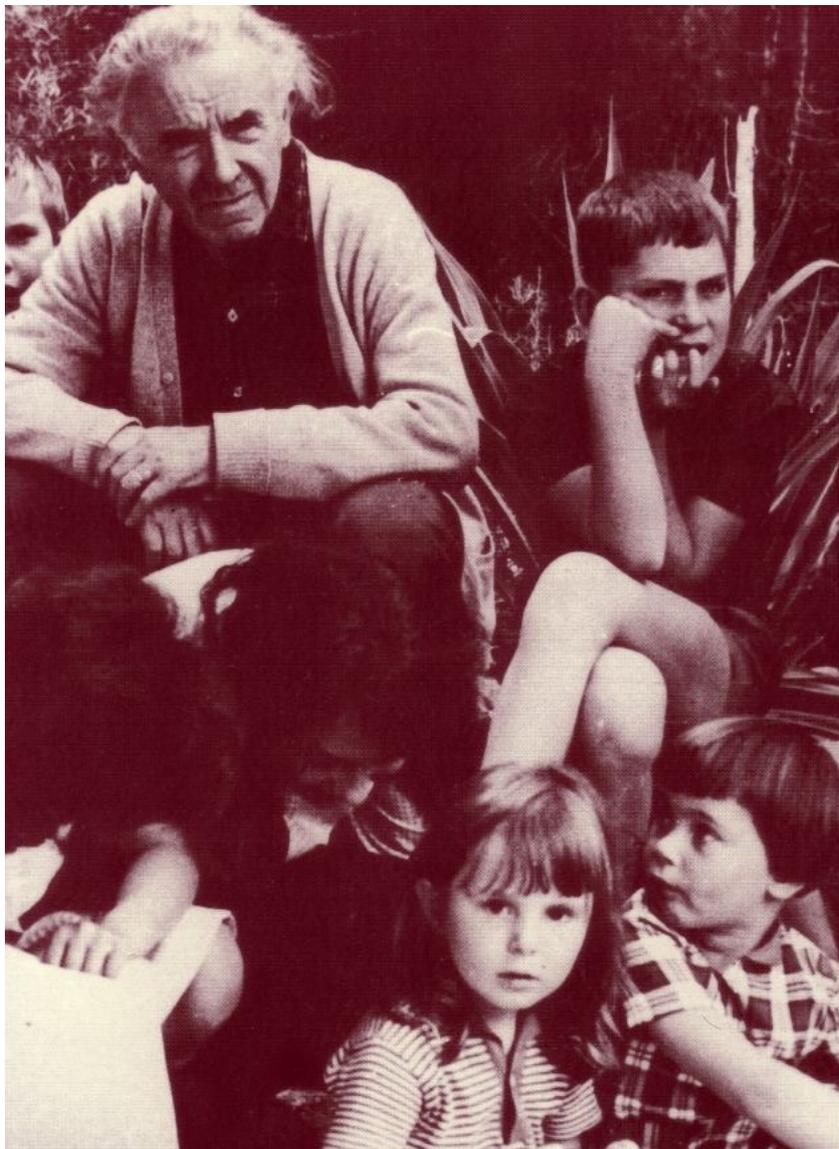
Nos enfants, quant à eux, ont basculé d'un monde où l'obéissance était la règle et la rébellion l'exception vers un monde où le libre choix est la règle et l'obéissance l'exception. Jadis, jusqu'à leur majorité – et même au-delà –, ils acceptaient de se soumettre aux contraintes des institutions et choisissaient délibérément où, quand et comment désobéir. Aujourd'hui, ils renâclent systématiquement à se soumettre et choisissent, en revanche, délibérément où, quand et comment obéir. Pas question de s'incliner docilement devant les injonctions des parents ou des professeurs : ils n'ont pas choisi leur famille ni décidé eux-mêmes d'aller à l'école ; la suspicion et la méfiance sont donc, ici, de droit. En revanche, s'ils choisissent de faire du football, l'autorité de l'entraîneur ne sera pas contestée, pas plus que celle de l'animateur du club de théâtre auquel ils auront adhéré eux-mêmes ou du caïd de la bande à laquelle ils auront décidé d'appartenir.

On voit les difficultés que cela entraîne pour les éducateurs : là où l'appartenance au collectif et l'obéissance à ses règles allaient de soi, il faut maintenant susciter l'adhésion, avec le risque de basculer dans la démagogie ou, à l'inverse, de s'épuiser dans un autoritarisme aux effets improbables. Aventure d'autant plus éprouvante que notre société exige toujours plus de résultats et que, à l'école comme ailleurs, on ne parvient toujours pas à associer le respect des choix des individus avec l'obligation qui leur est faite de se conformer à des normes !

On peut, bien sûr, considérer que ce sont là les signes d'une grave crise de notre démocratie, voire de la décadence de notre civilisation. Mais est-ce si sûr ? Et si c'était plutôt le signe que nous n'avons fait qu'une partie du chemin pour accéder à la démocratie ? Et si ce que nous vivons aujourd'hui n'était que l'expression, derrière le masque grimaçant de la société marchande, de la volonté légitime des individus d'échapper aux forces qui décidaient jadis à leur place de leur destin personnel, professionnel et social ? Et s'il était possible de dégager les revendications individualistes de la gangue publicitaire et mercantile dans laquelle elles sont empêtrées aujourd'hui pour qu'elles puissent se vivre comme des insurrections de la liberté contre toutes les formes d'emprise ? Et si, après avoir abattu les traditions archaïques qui condamnaient chacune et chacun à se plier à une destinée à laquelle il ne pouvait échapper, nous pouvions, enfin, nous émanciper des marchands du temple qui ont assujéti nos révoltes à leurs intérêts financiers ? Et si, en faisant sauter les verticalités arbitraires que des minorités nous ont imposées pour exercer leur pouvoir ou leur cléricature, nous avons, sans le savoir, dégagé le terrain et rendu possible une alliance des humains pour construire ensemble le bien commun ?

Il y a encore quelques années, fidèle aux convictions de la bande de pédagogues qui, en 1921, avait fondé la Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle, j'aurais sans doute écrit, comme Freinet et Montessori, comme Neill, Ferrière, Decroly et tant d'autres : « C'est par l'éducation que nous changerons le monde, construirons la démocratie, accéderons à la justice et irons vers la paix ». Mais, l'Histoire nous assigne aujourd'hui à plus de modestie. Et sans doute faut-il nous contenter de dire, comme Théodor W. Adorno, que « *l'éducation peut encore un peu quelque chose* » pour la démocratie, la justice et la paix.

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



Célestin Freinet et quelques-uns de ses élèves