

Nouvelles missions et nouveaux défis pour l'École et ses enseignants

Philippe Meirieu
Professeur à l'université LUMIERE-Lyon 2

Une multitude de nouveaux problèmes et de nouvelles exigences...

À quand remontent les “ nouvelles missions ” de l'École ? Beaucoup s'accordent à placer le mouvement de bascule dans les années 60, au moment où s'impose le “ collège unique ” et où la demande sociale d'éducation croît de manière exponentielle. D'autres soulignent que c'est plutôt vers les années 80, quand émergent les nouveaux comportements de parents d'élèves qui, en devenant “ consommateurs d'école ”, font pression sur les enseignants et les établissements : c'est alors que se reconstituent, plus ou moins officiellement, les filières et que les écarts se creusent entre “ la bonne école ” et “ l'autre ”, celle où finissent toujours par arriver, un jour ou l'autre, “ les barbares ”. D'autres, encore, pensent que les missions de l'École ont radicalement changé avec la crise économique, quand les enseignants n'ont plus été en mesure de promettre l'insertion économique et sociale à ceux qui consentaient à sacrifier une partie de leur jeunesse dans d'ingrâtes tâches scolaires. D'autres mettent en évidence l'accélération vertigineuse de l'histoire, le renouvellement rapide des savoirs et la nécessité de former les élèves à des capacités générales, dépassant la simple maîtrise de contenus disciplinaires. D'autres insistent sur l'inflation de l'information, la puissance de la télévision devant laquelle les enfants d'aujourd'hui passent plus de temps que devant leurs maîtres. D'autres, enfin, incriminent la démission des familles ou constatent que les déchirures du tissu social, en compromettant gravement la transmission des valeurs d'une génération à l'autre, rendent le métier d'enseignant infiniment plus difficile.

Tout cela est vrai et impose à l'École de grandes mutations : le maître ne peut plus y être le seul “ transmetteur ” du savoir ; il doit y gérer des ressources

multiples et y incarner, plus que l'exhaustivité, l'exigence de vérité. Pour cela, il ne peut se contenter d'imposer son savoir comme une opinion, provisoirement soutenue par un pouvoir institutionnel ; il doit introduire dans la classe des " objets " et des " situations " qui permettent d'arbitrer entre les opinions et de " faire le vrai " : textes, documents, expériences scientifiques sont ici essentiels. De plus, pour éviter le renvoi systématique à la logistique familiale, le maître doit accompagner individuellement chaque élève dans son propre parcours : lui fixer des objectifs, l'aider à s'évaluer et à trouver les recours auxquels il pourra faire appel en cas de difficulté. Une pédagogie différenciée, garantissant, tout à la fois, la prise en charge individualisée et la présence de groupes hétérogènes, nécessaires pour que l'École française soit encore un creuset social, doit être mise en place dans chaque école, chaque collège, chaque lycée. Les enseignants doivent être formés suffisamment pour s'y investir... Et l'École, dans son ensemble, doit trouver des systèmes de régulation permettant d'échapper aux ravages de la concurrence entre les établissements. Les questions de la carte scolaire et de la mixité sociale ne pourront pas, à cet égard, être écartées très longtemps du débat public et devront bien, un jour ou l'autre, être traitées par le Parlement. Comme celle des contenus de connaissance qui doivent constituer " la culture commune " de la scolarité obligatoire.

Le vrai défi de la modernité éducative

Mais, si j'avais, pour ma part, à donner une date qui marque, de manière décisive, l'émergence de " la modernité éducative " et inaugure " les nouvelles missions et les nouveaux défis de l'École ", ce serait 1798.

Les troupes du Directoire viennent de dévaster le canton de Nidwall. Femmes violées, hommes assassinés, fermes et magasins pillés. Il ne reste à Stans qu'une centaine d'orphelins en guenilles. Le gouvernement helvétique envoie Heinrich Pestalozzi diriger un orphelinat. L'homme est pourtant sympathisant de la République française, protestant dans un pays majoritairement catholique, sans véritable expérience éducative, sans moyen financier particulier. Les choses se passent mal : " *Je me tenais au milieu d'eux comme une créature de l'ordre nouveau qu'ils exécraient. Sinon comme son instrument, du moins comme un moyen mis entre les mains d'hommes que, d'une part, ils associaient à la pensée de leur malheur, et dont, d'autre part, les idées, les souhaits et les préjugés, en totale opposition avec les leurs, ne pouvaient en aucun cas les contenter* ", écrit Pestalozzi dans la *Lettre de Stans*. Venu en éducateur, il est perçu comme l'ennemi. " *Menant une vie oisive et débridée, ayant des comportements sauvages et désordonnés* ", les orphelins de Stans ne tardent pas à agresser Pestalozzi. Dès que ce dernier fait la moindre tentative

pour obtenir d'eux un comportement social acceptable, il se heurte à une étrange indifférence : “ *trompés dans leur espoir d'être nourris sans rien avoir à faire, comme c'était la coutume dans les couvents* ”, beaucoup d'enfants tombent dans une léthargie d'assistés. D'autres s'en vont. Pestalozzi résiste : il s'est donné pour projet de “ *dégager ces enfants de la fange et de la grossièreté de leur environnement qui les avaient intérieurement avilis et réduits à l'état sauvage* ”. Il tiendra bon et fondera une école, une véritable école où l'on apprend à lire et à écrire, la littérature et les beaux-arts, la géométrie et la géographie. Une école fondée sur deux principes : l'exigence du travail et l'hétérogénéité des classes. Mener chaque activité le plus loin possible avec chacun et s'appuyer sur l'entraide entre élèves pour permettre à tous d'être actifs et accompagnés.

1798 : Pestalozzi affronte l'hostilité des orphelins de Stans. Mai 2000 : le journal *Libération* publie un supplément consacré au “ *malaise des enseignants* ”. Une jeune enseignante de 24 ans témoigne du premier contact avec ses élèves : “ *Une meute qui ne voulait de rien... Quand on tourne le dos à la classe, on peut recevoir un couteau dans le dos, mais surtout on ne sait pas ce qu'ils peuvent faire entre eux pendant ce temps.* ” Quelle différence, au fond, entre les deux situations ? Pas grand-chose. Sauf peut-être – mais tout est là ! – que la situation de Pestalozzi est restée marginale tandis que celle de l'enseignante d'aujourd'hui est devenue le lot commun de beaucoup de ses collègues.

Il n'a jamais été facile d'instruire des enfants meurtris par la vie, hostiles à ce que vous représentez, attachés à la facilité de l'aumône sociale, ennemis du moindre effort, dédaignant ostensiblement les savoirs que vous leur apportez. Seuls quelques illuminés, comme Pestalozzi, se sont frottés à la difficulté et, longtemps, les barbares ont été confiés, à la marge, à des “ *pédagogues dévoués* ”, issus, pour la plupart, du clergé ou de la mouvance libertaire. On leur concédait quelques enclaves, avec une certaine condescendance et de maigres subsides. On les laissait s'agiter, sans conviction réelle sur leur possibilité de réussir. Mais en les désignant à la vindicte publique quand le moindre scandale surgissait. Les choses sont souvent ainsi : de celui qui se coltine les pires problèmes, on exige une réussite complète ; aux autres, on ne demande guère de comptes.

Nous n'en sommes plus là. Nous ne voulons plus nous résigner aujourd'hui à ce que les barbares restent à la porte de l'École de la République et soient confiées à quelques volontaires charismatiques. C'est un immense progrès. Il faut s'en féliciter et accepter que les difficultés, le malaise des enseignants sont, d'abord et avant tout, à notre honneur. Si nous abandonnions, à nouveau, les barbares à leur sort, le malaise disparaîtrait et les maîtres

enseigneraient à nouveau dans de bonnes classes, avec des enfants dociles, ceux qui ont trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau, ceux qui savent bien se tenir et ont déjà entrevu les satisfactions promises par une activité intellectuelle exigeante.

S'il y a " nouvelles missions et nouveaux défis " pour l'École d'aujourd'hui, c'est parce que notre société est plus exigeante avec elle-même, plus déterminée à démocratiser l'accès aux savoirs, engagée dans une lutte contre toutes les formes de fatalité et de reproduction des inégalités. Qu'elle renonce à tout cela et les problèmes seront résolus de fait. Il suffira d'organiser correctement les déversoirs scolaires et de renoncer à toute ambition pour ceux qui ne veulent pas apprendre.

Là est la pierre de touche : enseigner à ceux qui veulent apprendre n'a jamais fait problème. Enseigner aux autres est affaire de pédagogie.

L'irritante question du désir d'apprendre

Sapere : savoir, saveur. Apprendre est affaire de désir : voilà bien ce que scelle l'étymologie elle-même. Et le désir ne se décrète pas : voilà ce que redécouvrent tous les enseignants tous les jours. Or, dans une société où " l'instruction est obligatoire ", rien n'est plus irritant, obscène même, aux yeux des concepteurs, des administrateurs et des " importants " de toutes sortes, que le caractère irréductible du désir d'apprendre : il échappe à la maîtrise des adultes et ne se laisse pas facilement capturer par les injonctions des maîtres, aussi autoritaires soient-elles. L'immense machine de l'Éducation nationale, sérieuse s'il en est, avec ses commissions multiples et ses instances qui se déploient à l'infini, ne cesse d'être mise en échec par des cancre à la Prévert qui regardent passer un oiseau par la fenêtre ou, plus souvent aujourd'hui, par des garnements aux allures moins poétiques qui se lèvent pour aller boire et reviennent, quelques minutes après, un juron à la bouche, en ayant éventré deux cartables et cassé un carreau : " Même pas intéressant, ton cours ! " Pestalozzi n'est plus là pour récupérer les réfractaires. Ni Don Bosco, ni Makarenko, ni Korczak... Nous ne sommes aujourd'hui qu'une armée de fonctionnaires, plus ou moins bien formés et à qui l'on ne peut demander d'être tous des héros ou des saints.

Il nous faut donc faire un peu de pédagogie : penser des espaces et des lieux où le désir d'apprendre puisse émerger. La ruse pédagogique est vieille comme le monde, rabâchée sous mille formes depuis la leçon d'astronomie de Rousseau. Le précepteur, on s'en souvient, laisse Émile vagabonder jusqu'à la nuit dans la nature et se perdre au milieu des bois. Pour retrouver son chemin, il

lui faudra repérer l'étoile Polaire, identifier les points cardinaux, apprendre ce qu'il n'aurait sans doute jamais voulu apprendre si le " besoin " ne s'en était pas fait sentir. L' " Éducation nouvelle " et les " méthodes actives " vont exploiter le filon : partir de " l'intérêt de l'enfant " (ce qui l'intéresse) pour placer sur son chemin des obstacles qu'il lui faudra franchir et qui lui permettront d'apprendre " ce qui est dans son intérêt ". Partout, le principe est le même : du journal scolaire pour apprendre l'orthographe et la grammaire jusqu'à la maquette de la ville romaine pour apprendre l'histoire et la proportionnalité, les pédagogues ont décliné à l'infini la ruse rousseauiste. Et il n'y a pas à en avoir honte. Ça marche encore souvent... et bien prétentieux qui pourrait dire aujourd'hui : " Fontaine, je ne boirai plus de ton eau ! ".

Les échecs de la ruse pédagogique

Mais, néanmoins, la ruse est un peu usée : les élèves, moins facilement dupes aujourd'hui qu'hier, récusent des projets dont ils voient assez vite qu'il ont été greffés artificiellement aux leurs. L'obstacle qu'ils rencontrent n'est pas automatiquement investi comme occasion d'apprentissage ; au contraire, si l'on peut " réussir " sans comprendre, lever l'obstacle sans perdre du temps pour apprendre, on ne se gêne pas. Tout y invite d'ailleurs dans notre univers technologique où les objets permettent maintenant, presque toujours, précisément, de " réussir sans comprendre " : il n'est plus nécessaire de calculer le rapport entre la profondeur de champ et le diaphragme pour obtenir une photo nette ; l'appareil le fait à votre place. Pourquoi perdre du temps et de l'énergie à apprendre, dans des exercices nécessairement ingrats, ce qu'on peut faire faire par un autre ou par une machine ?

Plus profondément encore, la traditionnelle ruse pédagogique se heurte à une étrange détermination chez certains élèves : " Cela ne m'intéresse pas... De toutes façons, ça ne sert à rien ! L'École, c'est des bobards ! " La résistance prend même parfois des formes irréductibles : l'enseignant s'efforce, par la raison, de convaincre les élèves de l'importance de ce qu'il doit leur enseigner mais les arguments, aussi rationnels soient-ils, ne sont pas entendus. Ils engendrent même, au contraire, encore plus de résistance, voire de violence. C'est que, en cherchant à démontrer le caractère utile des savoirs scolaires, on rate le problème central : leur place dans l'univers symbolique des jeunes. Soyons volontairement triviaux : je peux vous démontrer que, comme l'affirment les amérindiens, le chien est une viande goûteuse, nourrissante, bon marché, sans danger pour votre santé. La démonstration est imparable. Mais vous n'en préférerez pas moins consommer des *fast-foods* ! Et je doute que, malgré la qualité rhétorique et toute l'autorité scientifique que je pourrai mettre dans la balance, beaucoup de lecteurs fassent un méchoui avec leur chien

dimanche prochain. C'est que " la place " du chien, l'espace symbolique qu'il occupe dans les familles contemporaines, sont plus importants que le caractère " utile " de son usage. Toutes proportions gardées, il en est de même pour les savoirs scolaires que refusent les " barbares " : inutile de perdre du temps à démontrer leur utilité, ils sont d'avance disqualifiés.

La question du désir d'apprendre doit donc être posée à un autre niveau : face aux orphelins de Stans comme aux " meutes " de nos " cités ", il n'est pas possible de ruser. De didactique, la question est devenue anthropologique. Inutile de commencer par faire miroiter de belles " situations-problèmes "... il faut d'abord réinstaller le savoir dans l'ordre du désirable. Restituer aux savoirs leur place dans un univers symbolique où la transmission fait grandir et permet de sortir de la solitude. Inscrire la connaissance comme acte possible où l'on peut se " mettre en jeu " sans se renier, mais sans rester enfermé, non plus, dans la répétition mortifère.

L'École et le symbolique

Là est sans doute l'enjeu essentiel : l'École a abandonné le symbolique au marché. Walt Disney, les Mangas, les thrillers américains et les films d'horreur font fortune en exploitant l'espace laissé vide par une laïcité frileuse. Après avoir dépensé tout leur argent de poche dans les jeux vidéos et les superproductions cinématographiques, les enfants retournent en classe " parce que c'est obligatoire " et pour obtenir, si possible, quelques notes leur permettant de " limiter les dégâts ". Plus rien de ce qui est essentiel à l'homme ne vibre dans les savoirs scolaires, tout entiers récupérés par la " pédagogie bancaire ", comme disait Paolo Freire.

C'est sur ce terrain-là qu'il faut travailler si nous ne voulons pas laisser les barbares dériver et l'école se vider de toute substance : l'École ne trouvera le chemin du désir d'apprendre que si elle se donne explicitement la mission de transmettre une culture universelle qui reconstitue la chaîne généalogique et restaure la filiation de " l'humain ". Non point en arrachant les cultures vernaculaires pour imposer aux forceps une culture scolaire standardisée. Mais en s'attachant à ce qui, dans les cultures qui s'expriment, résonne en chacun, touche aux invariants de l'humain et relie un être singulier à ses semblables. Aucune renonciation dans cette démarche, bien au contraire. Une exigence forte qui articule l'intime et l'universel. Car c'est bien là l'enjeu de toute éducation. On n'aide pas un homme à se construire en l'obligeant à renoncer à son histoire et à ce qui, au plus intime de lui-même, nourrit son désir. Mais on ne l'aide pas, non plus, à se construire en le privant de ce qui peut donner forme à son désir, l'inscrire dans l'histoire des hommes, le relier aux autres dans une filiation ou

trouvent place les “ grandes œuvres ”, les questions fondamentales de la science, les créations les plus marquantes de l’histoire humaine : Lascaux et le calcul infinitésimal, les cartes au trésor et la déclaration des Droits de l’homme, Homère et Einstein, Marco Polo et Mozart... Pestalozzi peut-être ?