

Colloque PESTALOZZI (9-11 juillet 1996)

## *Le pédagogue et les défis de la modernité*

Philippe MEIRIEU, Université Lumière-Lyon 2

Je ne suis pas, pour ma part, un spécialiste de PESTALOZZI. Je l'ai découvert tardivement, un peu par hasard, grâce essentiellement au travail de Michel SOËTARD, et avec beaucoup d'autres qui n'ont pas, comme moi, la chance de pouvoir lire PESTALOZZI dans les textes originaux. Mais cette rencontre avec le pédagogue d'Yverdon a été pour moi décisive ; je dois même dire qu'elle fut de l'ordre d'un choc intellectuel, d'une véritable rencontre qui force à penser, d'un « événement ».

Dans son ouvrage sur *Proust et les signes*, Gilles DELEUZE dit que la vérité dépend toujours d'une rencontre, rencontre avec quelque chose qui nous force à penser, et à chercher le vrai : « C'est le hasard de la rencontre, dit-il, qui garantit la vérité de ce qui est pensé ». Je ne suis pas sûr que ma rencontre avec PESTALOZZI soit garante de la vérité dont je vais tenter de parler ce matin, mais elle est garante, je crois, d'une vérité qui est mienne, aujourd'hui, qui ne veut pas s'imposer à vous, mais, comme PESTALOZZI l'a toujours fait tout au long de sa vie, s'exposer humblement à votre assentiment.

J'organiserai mes propos en quatre parties. Quelques remarques, d'abord, sur la modernité historique, le concept même de modernité, qui donne son titre à ce colloque ; je voudrais essayer de montrer que ce terme recouvre un ensemble de phénomènes très difficilement identifiables mais qui peuvent être pensés néanmoins dans une sorte de « nébuleuse intellectuelle » au sein de laquelle on peut repérer quelques grandes thématiques. J'aborderai ensuite la modernité éducative ; je montrerai que nous sommes là, plus précisément, en face d'une série de faits qui sont particulièrement préoccupants, difficiles, et qui nous mettent en face de réalités que PESTALOZZI a sans doute vécues, mais qui étaient, à son époque, des « réalités-limites », marginales, qu'il a choisi délibérément d'affronter, alors que nous autres, en revanche, nous ne pouvons pas les ignorer : les enseignants, les pédagogues, les éducateurs de cette fin du vingtième siècle, les parents eux-mêmes, doivent affronter au quotidien, et sans nécessairement avoir choisi de le faire, sans avoir la détermination, la force d'âme, de caractère et la qualité de recherche que PESTALOZZI pouvait avoir, des situations très proches de ce qu'il avait décidé lui, librement, de prendre en charge. Ensuite, je montrerai comment, face à cette modernité éducative et à tous les problèmes qu'elle pose, une forme de modernité pédagogique - ce

sera la troisième partie - tente de réduire toutes ces difficultés par l'exercice de la toute puissance et de la maîtrise technologique absolue ; je dirai comment, à mon sens, PESTALOZZI nous ouvre une voie originale pour éviter de s'engouffrer dans cette brèche qui nierait jusqu'à la possibilité même de penser l'acte éducatif. Je conclurai, enfin, par une quatrième partie où j'ai volontairement gommé le terme de « modernité », qui apparaît dans les trois premières, et où je voudrais expliquer en quoi PESTALOZZI n'est pas précisément « moderne », mais qu'il est plutôt notre « contemporain », et, à bien des égards, un « éternel contemporain » de qui veut faire acte d'éducation.

### *La modernité historique, un ensemble de phénomènes difficilement identifiables*

D'abord, une datation contestée. Il me semble qu'il faut distinguer, lorsqu'on parle de modernité, ce qu'on pourrait appeler « la société moderne » de la « modernité » elle-même en tant que celle-ci est une manière de penser cette société moderne.

La **société moderne**, on la fait commencer généralement - et là-dessus, un certain nombre de penseurs importants, comme ADORNO, HORKHEIMER ou encore Michel FOUCAULT, s'accordent - autour des années 1800, parce que c'est là l'époque des grands bouleversements intellectuels et politiques qui constituent, selon eux, les racines véritables de notre univers intellectuel contemporain. 1800, pour Michel FOUCAULT et ADORNO, c'est un monde qui commence à s'interroger sur le sens de l'universalisme formel de la raison occidentale qui s'imposait à tous et dont on entrevoit maintenant les limites... dont on commence aussi à comprendre qu'elle n'est pas seulement un instrument de libération, mais parfois, à l'insu même de ceux qui veulent libérer les hommes et les peuples en son nom, un instrument de coercition, voire de contrôle, sur les corps et les esprits. ADORNO parle de la « perfection administrative » reconnue au pouvoir technologique qui s'impose comme idéologie dominante à partir du début du XIXe siècle et qui devient, bien sûr, au moment même de sa prétention hégémonique, objet de critiques de la part des intellectuels. Certes, cette société moderne et sa critique s'incarnent chez les penseurs et chez les acteurs dans des courants extrêmement différents, voire contradictoires : chez les uns, c'est le marché capitaliste, chez les autres, c'est le triomphe de la technologie ou des médias qui est vilipendé, chez d'autres encore, ce sont toutes les formes plus ou moins larvées de totalitarisme. Chez Michel FOUCAULT, on le sait, ce qui caractérise la société moderne, c'est la montée en puissance des « institutions de contrôle » articulées au développement de sciences humaines perçues elles-mêmes comme terriblement plus contraignantes que les contraintes qui s'exerçaient jadis sur les corps.

La **modernité** serait donc la conscience de ce phénomène et l'interrogation terrible qui apparaît dès le XIXe : que reste-t-il d'une raison qui prend son hégémonie pour son universalité ? quelle valeur peut avoir une raison qui croit que sa domination

historique, technologique, voire militaire, fonde *a posteriori* une légitimité sur laquelle on ne s'interroge jamais *a priori* ? « Le fait moderne, explique Gilles DELEUZE, c'est que tout à coup, nous ne croyons plus au monde de la raison. Nous ne croyons même pas aux événements qui nous arrivent, au fait que ces événements sont dirigés par la raison toute puissante ; c'est le lien de l'homme au monde qui se trouve rompu ; dès lors, c'est ce lien qui doit devenir lui-même objet de croyance, il est impossible que ce lien puisse être redonné ailleurs et autrement que dans une foi » (*L'image-temps*, pages 222, 223). La modernité, c'est donc cette interrogation sur le moderne, questionné comme étant peut-être autre chose que ce qu'il prétend être, c'est-à-dire un moyen d'émancipation des hommes par l'imposition progressive d'une raison universelle à l'ensemble de l'histoire. La modernité en ce sens, c'est donc « la fin des grands récits », comme dit Jean-françois LYOTARD... la fin des grands récits totalisants que constituaient la Bible, les croisades, la connaissance elle-même comme vaste récit de l'émancipation des hommes. On fait généralement dater les grands récits d'émancipation de l'homme par la connaissance et la Raison à COMENIUS et à sa *Grande Didactique* ou à l'*Encyclopédie* de d'ALEMBERT et DIDEROT ; on pourrait remonter bien au delà, puisque dès le XIII<sup>e</sup> siècle, Saint Louis avait commandé au dominicain Vincent de Beauvais une grande encyclopédie du savoir humain dans laquelle il lui proposait « d'écrire le grand et fabuleux récit de l'histoire des hommes qui conquièrent le monde par la force de leur esprit et le courage de leurs actions ». Et la vraie question qui se pose depuis un siècle et qui constitue la modernité aujourd'hui, c'est sans doute celle que Jean-François LYOTARD formule d'une manière relativement radicale : « Pouvons-nous continuer à organiser la foule des événements qui nous viennent du monde humain et non humain en les plaçant sous l'idée d'une histoire universelle de l'humanité ? » (*Le postmoderne expliqué aux enfants*, pages 39 et 40).

Car, la pensée et l'action des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ont effectivement été régies par cette idée d'une histoire universelle de l'humanité, l'idée d'une émancipation en marche. Certes, cette émancipation s'argumente tout différemment selon ce qu'on appelle les philosophies de l'histoire, la nature des grands récits sous lesquels on tente d'ordonner la foule des événements, récits chrétiens de la Rédemption de la faute adamique par l'amour, récits de l'émancipation de l'ignorance et de la servitude par la connaissance et l'égalitarisme, récits spéculatifs de la réalisation de l'idée universelle par la dialectique du concret, récits marxistes de l'émancipation par la lutte des classes et la révolution prolétarienne, récits capitalistes de l'émancipation de la pauvreté par le développement technique et industriel. Il y a certes, entre tous ces récits, matière à litiges, et même à différend, à conflits et parfois à guerres, mais tous ces récits situent les données qu'apportent les événements dans le cours d'une histoire dont le terme, même s'il reste hors d'atteinte, se nomme bien liberté universelle, acquittement de l'humanité tout entière.

La fin des grands récits, c'est aussi, tout naturellement - et c'est le troisième point de ce qui me paraît constituer la modernité -, un paradoxe largement imprévisible il y a encore deux cent ans, l'**ambivalence du rapport à la science**. Certes, on nous a mille fois répété que « science sans conscience n'est que ruine de l'âme »; mais nous ignorons *a contrario* ce que serait une conscience sans la science : à peine une pensée, quelque chose comme une émotion incapable de se dire, empêtrée dans la matérialité des choses, écrasée sous le poids d'événements qu'elle serait incapable de comprendre et *a fortiori* de maîtriser. Car la science, nous le savons, c'est l'outil, la possibilité de prévoir et d'anticiper, de repérer des constantes dans la mouvance incessante de nos expériences, et de n'avoir pas à refaire toujours les mêmes erreurs. La science, en ce sens, c'est bien la liberté, si évidente pour nous et pourtant si chèrement acquise au cours des siècles, d'aménager un territoire où nous pouvons vivre sans être tributaires des intempéries, de communiquer avec nos semblables en ayant la certitude, si ce n'est de se comprendre, du moins de s'entendre ; la science, c'est encore l'espoir de ne point trop souffrir dans notre corps et de faire reculer par la médecine, même modestement, l'insupportable arbitraire de la maladie. Mais pourtant, et c'est là encore une constante de la modernité, nous savons aujourd'hui que ce n'est pas l'absence de progrès scientifique, mais au contraire le développement technoscientifique qui a rendu possible les guerres totales, l'écart croissant entre la richesse du Nord et la misère du Sud, le chômage et la nouvelle pauvreté aujourd'hui à nos portes, la déculturation générale, avec la crise de l'éducation, c'est-à-dire de la transmission du savoir et l'isolement progressif des hommes.

De notre rapport à la science, complexe et infiniment tourmenté, nous gardons à la fois une espérance et des blessures, et nous avons bien le sentiment qu'il y a quelques empêchements secrets à la perpétuation du projet moderne de libération de l'espèce par la connaissance. Et ce qui complique terriblement les choses, nous le savons bien, c'est que ce projet moderne de libération de l'espèce par la connaissance ne reculera jamais ; il n'y aura jamais de recul dans les savoirs et les savoir-faire, sauf à détruire l'humanité. Car, ce que nous révèle la science et les épistémologues contemporains, c'est que la recherche scientifique et technologique ne répond pas, d'abord, aux besoins des hommes, mais qu'elle relève d'une dynamique spécifique, que nous ne pouvons sans doute pas arrêter, qui produit toujours à la fois le meilleur et le pire, en tout cas qui ne se contente pas de produire le meilleur. Ce qui s'insinue alors dans la conscience moderne, c'est le soupçon que l'histoire universelle ne conduit pas sûrement vers le mieux, mais peut aussi conduire vers le pire, un traumatisme irréversible, dont la pire manifestation est, bien évidemment, Auschwitz.

A la suite de Théodor ADORNO et de Jean-François LYOTARD, je crois que nous pouvons employer le nom d'**Auschwitz** pour signifier « combien la matière de l'histoire occidentale récente paraît inconsistante au regard du projet moderne

d'émancipation de l'humanité ». Quelle sorte de pensée est capable de relever Auschwitz ? Quelle sorte de pensée peut être capable de nous sauver d'Auschwitz ? Il y a une sorte de chagrin définitif, de rupture totale dans notre projet d'une modernité accomplie. Chacun des grands récits d'émancipation, à quelque genre qu'il ait accordé l'hégémonie, a pour ainsi dire été invalidé dans son principe au cours des cinquante dernières années. « Tout ce qui est réel est rationnel, tout ce qui est rationnel est réel » : Auschwitz récuse définitivement la doctrine spéculative : au moins ce crime qui est réel n'est-il pas rationnel, ajoute LYOTARD. Tout est remis en question dans notre univers mental : au regard du projet des Lumières, au regard de la rationalité espérée de l'histoire occidentale, au regard même de la foi du croyant dont HANS JONAS représente, me semble-t-il, un exemple remarquable, dans son petit ouvrage *Le Concept de Dieu après Auschwitz...* il nous explique là qu'Auschwitz remet tout en question, y compris pour le croyant, le concept traditionnel de Dieu : Dieu laissa faire ! Quel est ce Dieu qui a pu laisser faire ? Ce Dieu-là n'est-il donc pas tout puissant ? Faut-il renoncer à l'idée même qu'il soit puissant ? Au regard de l'espoir même qui semble constituer l'homme, au regard de l'exigence qui lui permet de s'exhausser au dessus de la violence des choses, Auschwitz marque sans aucun doute une rupture à caractère radical, une manière d'interroger de façon absolue le projet de la modernité. Et, avec Auschwitz, nous assistons à un ébranlement décisif qui met à mal nos repères, celui du **rationalisme moral**. C'est Michel HENRI, dans *La Barbarie*, qui rappelle à la fois la doctrine de PLATON vulgarisée par Victor COUSIN : « Le savoir produit le Bien qui produit le Beau, tandis que la Sacré illumine toute chose. » et nous montre la faillite d'une telle représentation. Nous avons sans doute vécu, et la modernité vit peut-être encore, de l'espérance que « le savoir produit le Bien qui produit le Beau, tandis que la Sacré illumine toute chose ». Nous croyons encore, d'une manière quelconque, - et peut-être nous est-il impossible de faire autrement ? - que la connaissance donne accès au Bien... et pourtant nous avons vécu une expérience historique radicale : le peuple le plus cultivé du monde a commis l'acte le plus barbare. Nous avons sans doute à assumer cette réalité-là, et, plus terrible encore, notre complicité à l'égard de cette réalité-là, notre complicité irréductible.

**La culture ne nous délivre pas de la barbarie.** Voilà une phrase, banale aujourd'hui, qui n'aurait sans doute pas pu être prononcée il y a encore cent ans, peut-être même un peu plus de cinquante ans. Certes, Paul VALERY, après la Guerre de 14, avait écrit des choses dans ce sens, mais cela restait encore teinté de l'espoir qu'un surcroît de culture pourrait peut-être nous libérer, *in fine*, de la barbarie. Nous savons aujourd'hui définitivement qu'il n'en est rien. Les travaux de TODOROV sont là-dessus d'une grande force et nous font violence dans notre espérance fondatrice d'une connaissance qui nous délivrerait définitivement de la barbarie. La culture ne nous délivre pas de la barbarie, ni en ce qu'elle nous permet d'accéder à la compassion, ni en ce qu'elle nous permet d'accéder à l'universalité.

A la **compassion** d'abord : nous savons bien que les bourreaux peuvent adorer BACH ; cela n'a rien d'extraordinaire ; cela veut dire simplement que la compassion, la possibilité de se reconnaître dans les grandes oeuvres, les plus belles et les plus extraordinaires expressions de l'humanité, ne nous empêchent pas de commettre les pires crimes. Dans un document récent que j'ai eu la chance de voir, qui a été tourné par la Fondation Stephen SPIELBERG - après le succès du film *La Liste de Schindler* , Spielberg a consacré la totalité des revenus de ce film à filmer sans montage toute une série de témoignages des rescapés des camps recueillis de par le monde entier -, un récit m'a complètement bouleversé : celui d'un déporté qui avait alors à peine plus de seize ans et qui, à Auschwitz précisément, s'est retrouvé lui-même un matin, alors qu'il vivait dans une situation absolument terrible, à pleurer en écoutant un concert de musique militaire allemande. Réfléchissant sur cet événement, il se demandait comment il avait pu pleurer en écoutant cette musique, certes de qualité et magistralement interprétée, mais au son de laquelle était organisée la boucherie quotidienne du camp. Il y a là, je crois, une véritable interrogation. Nous savions que FLAUBERT avait écrit de fort belles pages sur la souffrance mais que cela ne l'avait pas empêché de crier avec les loups pour exiger la répression la plus sanglante possible des Communards. Nous savions cela et bien d'autres choses encore, mais nous n'avions pas mesuré à quel point ces formes les plus élevées de la culture ne nous garantissaient en rien contre le fait de retomber dans un aveuglement et une passion qui nous font accepter les pires atrocités.

Si la compassion ne nous garantit pas contre la barbarie, je crois que l'**universalité** non plus, et à la faillite de l'ambition culturelle (le rationalisme moral) que je viens d'évoquer, il faudrait ajouter aussi la faillite d'un certain kantisme : l'impératif catégorique est-il si catégorique que cela ? « N'agis que selon la maxime que tu pourrais aussi ériger en règle universelle ». En temps de guerre, par exemple, faut-il déserteur ? Sachant qu'il serait sans doute souhaitable, comme le disait JAURES, que tout le monde déserte pour arrêter, mais que si tout le monde ne le fait pas, notre pays peut sombrer dans le chaos et être victime de l'ennemi. Nous sentons bien, nous voyons bien, qu'il y a dans cette universalité, comme RICOEUR l'a montré dans *Soi-même comme un autre*, quelque chose qui ne prend pas en compte le contexte et la situation, « la chair humaine », comme dit RICOEUR. Et de cela, nous en avons eu une terrible confirmation par les guerres coloniales, quand l'universalité « libératrice » des Droits de l'homme et de la Révolution française s'est révélée comme un outil du pouvoir de l'homme blanc, instrumentation de sa volonté de conquête et de domination.

Et cela m'amène au dernier point de cette première partie, une interrogation sans cesse rémanente, **l'universalisme libérateur ou colonisateur** ? Il y avait déjà un signe avant-coureur de cette interrogation dans la formulation même des auteurs de la première Déclaration Universelle des Droits de l'homme, puisque, si on en lit le préambule, on y

trouve cet étrange paradoxe : elle est « universelle », mais elle est proclamée « au nom du Peuple français ». L'universalité proclamée au nom d'un peuple singulier ! Et, depuis, un problème va toujours se poser de manière rémanente : quelle est la source de la légitimité du pouvoir ? Chacun va dire : « le peuple », bien sûr. Mais qu'est-ce que le peuple ? Chacun a son idée du peuple, chacun cherche à faire prévaloir son idée du peuple, et nous savons bien que c'est pour cela que les guerres sont toujours des guerres civiles, que les conflits fratricides sont en tout cas et les plus terribles, les plus radicales, les plus dévastatrices. C'est Jean-François LYOTARD qui dit encore ceci : « Pourquoi l'affirmation de l'instance normative universelle aurait-elle valeur **universelle** si c'est une instance **singulière** qui la déclare ? Comment savoir ultérieurement si les guerres conduites par l'instance **singulière** (le peuple français) au nom de l'instance **universelle** (les Droits de l'homme) sont des guerres de libération ou de conquête ? » (*ibid*, page 75). Il y a là un dilemme qui, me semble-t-il, traverse la modernité, y compris jusque dans des questions très hexagonales qui peuvent apparaître bien franco-françaises, comme la fameuse affaire du foulard qui a défrayé la chronique il n'y a pas si longtemps. Au fond, pour les kantiens, toute réalité singulière complote contre l'universel. Et la seule issue, si l'on ne veut pas que cet universel reste circonscrit au cabinet du philosophe et au colloque singulier qu'il a avec chacun de ses disciples, c'est d'imposer cet universel, du moment que celui-ci a été pensé « en raison » par une réalité singulière qui se proclame ou est proclamée « légitime ». Il me semble alors que, quand l'universaliste chasse ainsi les préjugés ou prétend détruire les singularités, il ne voit guère la poutre dans sa propre raison, simplement, il juge sereinement (Henri Meschonnic, *Modernité, modernité*, page 241).

Au fond, la question c'est : quelqu'un a-t-il légitimité à installer, à imposer l'universel ? Et cela me conduit à une transition : l'éducation par la raison, la raison encyclopédique, l'éducation telle que CONDORCET a pu la formaliser, telle qu'elle a pu être reconstruite il y a une vingtaine d'années - depuis que l'on « fabrique » CONDORCET pour légitimer une conception de l'École républicaine française qui date de 1984 et non, comme on tenté de nous le faire croire, d'un siècle plus tôt -, cette éducation par la raison n'est-elle pas au fond une « colonisation de l'intérieur » ? On pourrait débattre longuement de cette question. J'avais imaginé ici un petit dialogue entre ce que diraient par exemple des philosophes disciples de Jacques MUGLIONI avec ce que diraient des gens tenant d'une laïcité un peu plus différente et ouverte, mais je me contenterai de livrer quelques réflexions que Daniel HAMELINE avait écrites à propos précisément de la fameuse affaire du foulard islamique pour le quotidien *Le Monde* : « Effectivement, l'émancipation dont les grands Laïcs se sont faits les zéloteurs est celle des individus contre les multiples formes de l'oppression des communautés humaines sur leurs membres. Ils s'adressaient ainsi au peuple en une doctrine militante et sincère. «Reçois-nous avec reconnaissance comme les donateurs de ton émancipation. Si je t'arrache ton foulard, ton kiki ou ton gri-gri, c'est parce que je sais mieux que toi ce qui est bon pour toi.» Message universel qui, non sans

une apparente modestie de l'émancipateur, vaut aussi bien pour le Pygmée animiste, le Tibétain bouddhiste, la Parisienne catholique, tous porteurs d'asservissantes amulettes. Ce fut la naissance du zèle laïc, dont Félix PECAUD, zélateur lui-même au-dessus de tout soupçon, s'inquiétait déjà en 1882, craignant qu'on ne livrât la nation à la raideur de nouveaux catéchismes. Car c'est au temps de l'expansion industrielle et coloniale que l'instituteur a été envoyé en vue d'une mission qu'on disait émancipatrice dans les faubourgs comme dans les villages reculés, dans les brousses comme dans les djébels : droit de juger, droit de propager la vérité inséparablement universelle et occidentale, universelle et singulière, droit de prononcer légitimement l'infériorité des cultures de tradition, de les stigmatiser comme hiérarchiques et inégalitaires, illogiques et machistes, droit sous quelque ciel que ce soit de dire aux esclaves : «je brise vos chaînes», aux enfants : «je vous instruis», aux femmes : «je vous libère». »

### *La modernité éducative : un ensemble de phénomènes particulièrement préoccupants*

Ce sur quoi je voudrais insister maintenant, c'est sur le fait que la modernité éducative justement remet en question cette possibilité même de dire de manière surplombante aux enfants : « je vous instruis », aux femmes : « je vous libère », aux hommes : « je vous donne le salut ».

La modernité éducative se caractérise aujourd'hui, en effet, dans les pays occidentaux, par un certain nombre de phénomènes relativement simples. Le premier d'entre eux, le plus connu et souvent rappelé, c'est une démocratisation à la fois exigée et impossible : exigée en raison d'une très forte demande sociale ; impossible, parce que nous savons bien que si tout le monde réussissait - à l'École en particulier -, cela aboutirait à une telle dévalorisation des diplômes que ceux-ci n'aurait plus aucun sens, en particulier sur le marché du travail et dans le champ social. Il y a déjà de nombreuses années que Bernard CHARLOT expliquait que l'échec scolaire n'avait jamais été un problème, que c'était une solution au problème de la sélection, une solution qui se substituait à d'autres solutions antérieurement utilisées, l'héritage ou la sélection naturelle... et je crois que nous sommes là devant un phénomène qui met les enseignants et tous les éducateurs devant une difficulté considérable : trop de réussite signifie qu'il n'y a plus de réussite, et pas assez de réussite signifie qu'il y a échec de l'activité éducative.

Cette démocratisation exigée et impossible est un phénomène qui s'adjoint à la rupture du lien transgénérationnel. En effet, il me semble que, pour la première fois dans l'histoire des hommes - et c'est là un phénomène tellement évident qu'on ne le voit pas, comme la lettre volée d'Edgar POE -, **les connaissances se renouvellent plus vite que les générations**. Cela veut dire qu'entre mes grands-parents et mes parents, une très grande partie de ce qui constituait notre patrimoine historique et social se transmettait par

imprégnation, dans une multitude de petits gestes et de petits propos quotidiens ; cela veut dire que l'on parlait à table de Victor HUGO, de l'Ascension et de la Pentecôte, de Jules Ferry et du Petit Père Combes, et que, d'une certaine manière, l'Ecole et le champ social n'avaient pas à réinvestir ce lieu de la transmission parce qu'il existait déjà, parce que nous baignions ensemble dans le même fleuve. Entre mes parents et moi, c'était un peu la même chose, mais l'écart, déjà, si je prends l'image de plaques qui se superposent, était plus grand. Entre mes enfants et moi-même, l'écart est devenu considérable : en dépit du fait qu'ils sont des enfants privilégiés sur le plan de leur environnement culturel, je crois qu'ils ne savent pas vraiment bien ce que c'est que la Pentecôte et l'Ascension, il me semble qu'ils ont perdu toute idée de qui étaient le Petit Père Combes et Jules Ferry, et je suis convaincu que toute une série de choses qui se transmettaient ainsi de génération en génération sont aujourd'hui perdues, passées par pertes et profits. Il y a là ce qu'Hanna ARENDT appellerait une « perte du monde ». Dans ce ouvrage tout à fait passionnant qui s'appelle *Condition de l'Homme moderne* - et qui vaut infiniment mieux, à mon sens, que la fameuse conférence tant ressassée sur « la crise de l'éducation » -, Hanna ARENDT écrit : « La naissance et la mort supposent un monde où il n'y a pas de mouvement constant, dont la durabilité, au contraire, la relative permanence font qu'il est possible d'y paraître et d'en disparaître, un monde qui exista avant l'arrivée de l'individu et qui survivra à son départ. Sans un tel monde, il n'y aurait plus que l'éternel retour, l'immortelle perpétuité de l'espèce humaine comme des autres espèces animales : il n'y aurait plus d'hommes » (page 110). Le monde du commun, ce « domaine du public » rend possible l'échange, il empêche les gens de « tomber les uns sur les autres dans une relation fusionnelle qui leur interdirait toute véritable communication » (*idem*).

Or, nous sommes dans une situation de crise grave du lien transgénérationnel. Dans une enquête récente que plusieurs étudiants ont effectuée avec moi dans le cadre de la maîtrise de Sciences de l'Éducation à l'université Lyon 2, ils ont demandé à un échantillon d'adolescents de quinze à dix-huit ans de décrire l'évolution actuelle de la famille. La réponse, aussi étrange puisse-t-elle vous paraître, a été : « La famille, si cela continue encore comme cela, deviendra simplement l'ensemble des gens qui utilisent le même réfrigérateur. » Cela n'est déjà plus l'ensemble des gens qui regardent la même télévision, parce qu'il y a une télévision dans chaque pièce aujourd'hui ; cela n'est plus vraiment l'ensemble des gens qui partagent les mêmes préoccupations ou, simplement, les mêmes repas. « Nous n'approuvons pas cette évolution, disent les jeunes ; nous la regrettons même... mais elle est en train de se faire sous nos yeux et nous y participons. Nous ne savons pas comment arrêter ». Et crois qu'ils constatent là simplement - comme la plupart des sociologues - que la parole entre les générations est quelque chose qui circule de plus en plus difficilement. On pourrait analyser le phénomène d'une manière beaucoup plus fine, souligner l'érosion du tissu associatif et social, montrer la disparition de ce personnage essentiel qu'était « l'oncle », ce passeur, cet intercesseur entre le monde

des adultes et le monde des enfants, montrer aussi la portée de la disparition de ces militants de l'Éducation populaire qui permettaient aux jeunes de passer d'un monde à un autre ; on pourrait, sans guère craindre de caricaturer les choses, montrer comment nous assistons aujourd'hui au choc de deux cultures qui s'ignorent très largement l'une l'autre. Et comme chaque fois que deux cultures s'ignorent, leurs rapports sont réduits à de l'instrumentalisation : quand on n'a plus de lieu de parole, de possibilité de parler entre nous, on « instrumentalise nos rapports », comme le dit Alain TOURAINE, comme le montre très bien François DUBET dans son dernier ouvrage *A l'École*. Tout est, en effet, instrumentalisé à l'École : « Je viens, je te donne quelques heures de ma vie, tu me donnes quelques points, tu me donneras un papier à la fin de l'année qui me permettra d'obtenir des tas de petits papiers pour plus tard ; je suis là, je discute, je **négoce**. » Les jeunes n'échangent plus : ils négocient, et parfois dans des conditions tout à fait extraordinaires. Je me souviens d'un jeune de troisième dans un collège de Saint-Priest, à côté de Lyon, qui m'expliquait, il y a quelques semaines, qu'il était en train de négocier avec ses parents une augmentation de son argent de poche contre le fait qu'il reste à la maison. J'étais tout à fait surpris, stupéfait même de cette négociation : « Si tu restes à la maison, tu as moins besoin d'argent de poche ! - Mais c'est la loi du marché : s'ils veulent que je reste, il faut qu'ils paient ! »

Cette instrumentalisation fait que les savoirs sont réduits à des utilités scolaires, appropriées pour des raisons qui ressortent strictement de la stratégie scolaire des élèves, largement encouragée d'ailleurs par les familles ; et c'est Cornélius CASTORIADIS qui, dans le tome 4 des *Carrefours du labyrinthe*, paru il y a quelques semaines, consacre un chapitre à l'École sous le titre *La montée de l'insignifiance* et écrit : « Le secret est là, et personne n'ose le dire : ni les jeunes, ni les adultes ne s'intéressent plus à ce qui se passe à l'École comme telle. L'éducation n'est plus investie comme éducation par personne. Elle est devenue une corvée, un gagne-pain pour les éducateurs, une contrainte ennuyeuse pour les élèves dont elle a cessé d'être la seule ouverture extra-familiale et qui n'ont pas l'âge requis pour y voir un véritable investissement instrumental. » (page 19).

Cette instrumentalisation des rapports entre les générations me paraît éclairer - et c'est le point que je voudrais développer maintenant - le développement de comportements anormaux. Certes, ces comportements ne sont pas, en tant que tels, véritablement nouveaux : il y a cent ans, on faisait donner les chars dans un certain nombre d'écoles françaises pour mater des révoltes lycéennes. On n'en est plus là aujourd'hui... mais, néanmoins, la violence fait aujourd'hui la une de l'actualité... pas tellement parce qu'elle concerne un grand nombre d'élèves, mais parce qu'il suffit d'un tout petit nombre d'élèves - un ou deux dans une classe - pour que cette classe soit dans l'impossibilité de fonctionner normalement. Les « révoltes lycéennes » sont devenues des faits de société et s'expriment toujours aujourd'hui à l'extérieur des murs de l'École mais, à l'intérieur de l'École, il y a

ce que l'on pourrait appeler des « minorités de blocage ». Il y a ces « enfants-bolides » dont parle Francis IMBERT, ces enfants qu'on ne peut pas arrêter, qui se lèvent pendant le cours, qui sont incapables de surseoir à leurs impulsions, qui sortent pour aller boire et qui reviennent une demi-heure après en ayant éventré trois cartables et cassé deux carreaux... ces enfants qui ne peuvent rien entendre de ce que nous leur disons parce que, précisément, ils ne sont pas dans le registre la raison. Ces enfants-là nous mettent en face de la question fondatrice à laquelle, me semble-t-il, PESTALOZZI fut toute sa vie confrontée et à laquelle il nous apporte de précieux éléments de réponse : **Comment faire entendre raison à un enfant qui n'est pas dans la raison et qui n'a pas choisi la raison ?** Combien d'éducateurs, en effet, voyons-nous aujourd'hui s'obstiner et s'épuiser à faire entendre raison à des jeunes, sans observer que ces jeunes ne sont pas dans le domaine du rationnel ? Ils sont dans un autre domaine, qui n'est même pas celui du symbolique, pour reprendre une expression psychanalytique, mais bien celui de l'imaginaire, d'une toute-puissance symbolique ou tout est possible tout de suite, où aucune place n'est affectée à quiconque, où aucune frontière n'est encore tracée.

C'est ainsi que se développent des comportements anormaux de violence, mais aussi des comportements déviants plus subtils, moins visibles, des stratégies de détournement des finalités des institutions éducatives. Les savoirs ne sont plus investis comme tels, en tant qu'ils permettent de « savoir », mais réduits à des moyens pour simplement « réussir à l'École ». Je parlais tout à l'heure d' « utilité scolaire », et, avec Michel DEVELAY, nous réfléchissons actuellement sur la manière dont les savoirs sont, à l'École, totalement déconnectés des questions fondatrices qui leur ont donné naissance. Un élève de troisième me disait récemment qu'il imaginait, qu'il était convaincu et persuadé que les mathématiques n'avaient été inventées que par des inspecteurs et des professeurs de mathématiques pour sélectionner les enfants à l'École et permettre d'obtenir un classement nécessaire pour les procédures de sélection et de passage en classe supérieure. Il n'imaginait pas que des hommes, dans l'histoire, aient pu consacrer leur vie aux mathématiques et aient pu y voir des outils de réponse et de libération, parfois même des moyens pour faire face à leur propre angoisse, penser l'espace et le temps, maîtriser l'architecture, aider à comprendre la création musicale et picturale. Les mathématiques sont réduites pour eux à une discipline scolaire, pur instrument de sélection, délogées complètement de ce qui fait d'elles un savoir vivant, construit par des hommes à un moment donné de leur histoire et capable de répondre aux questions que ces hommes se posaient. Et dans ce domaine-là, les comportements anormaux sont beaucoup plus subtils. On a beaucoup dénoncé la délinquance dans les banlieues ; on ne dénonce pas suffisamment la délinquance en polo « Benneton » qui s'exerce dans les établissements prestigieux des centres-villes, cette délinquance qui consiste, en réalité, à réduire la culture des hommes à des utilités sociales immédiates inscrites dans des stratégies de réussite institutionnelle individuelles, à développer l' « économie » au sens que Stuart MILL donnait

à ce mot : « le moins d'efforts inutiles pour le plus d'effets possibles ». La norme scolaire encourage ici les comportements anoniques au sens éthique du terme, elle invite à contourner les exigences des enseignants et à se situer délibérément dans ce que Pierre BOURDIEU a appelé « la distinction », cet art suprême de la réussite scolaire qui consiste non pas à savoir et à dire ce qu'on sait, mais à montrer qu'on sait, surtout quand on ne sait pas...

A partir d'une analyse implicite ou explicite de ces phénomènes, se développent chez les enseignants un étrange sentiment et une curieuse exigence : l'éducation devient implicitement, dans l'esprit de beaucoup d'entre eux aujourd'hui, un préalable à l'instruction. Et, pour plagier la formule que PLATON avait fait inscrire au fronton de l'Académie, nous ne sommes plus aujourd'hui dans une École qui cherche à se montrer digne de la devise de la République « Liberté - Égalité - Fraternité » mais plutôt dans une École qui est tentée de mettre en application cette terrible formule : « Nul n'entre ici s'il n'est déjà éduqué ». Nous entrons ainsi dans une logique où il faut que les gens soient déjà éduqués, et si possible « bien éduqués » avant d'entrer en classe (polis, attentifs, sachant se tenir et poser correctement le regard sur le maître : sans le fixer trop longtemps, pour éviter de paraître insolent, sans le fuir systématiquement, pour ne pas paraître hypocrite). Or, quand on entre aujourd'hui dans une classe de sixième, dans une classe de CPA, dans une classe de lycée professionnel, les élèves, de toute évidence, ne sont pas déjà éduqués. Le maître doit construire lui-même la société scolaire dans laquelle il va pouvoir diffuser l'instruction et organiser la transmission des savoirs. Il s'agit là d'un phénomène sociologique auquel s'est heurté délibérément PESTALOZZI en décidant de travailler avec les « mendiants » pour en faire des hommes ; c'est ce qu'il nous donne à voir avec une force extraordinaire dans la *Lettre de Stans...* en reconnaissant comme centrale cette exigence fondatrice de toute pédagogie : « Ne jamais poser de préalables à l'éducation... mais "faire avec" ». Ce faisant, PESTALOZZI se pose, me semble-t-il, comme l'un des penseurs les plus déterminants de la modernité éducative.

Il faudrait revenir ici à la définition même du « pédagogue ». Je sais bien que ce terme est ambigu. Certains considèrent que l'on utilise ce terme de manière usurpée à partir du moment où on l'applique à d'autres qu'à des enfants, compte tenu de son origine étymologique. Personnellement, je le fais avec beaucoup de facilité, puisque vous savez que CLEMENT D'ALEXANDRIE a intitulé l'une de ses oeuvres majeures *Le Pédagogue* et qu'il se justifie longuement sur le fait que l'on puisse utiliser le terme de pédagogue pour d'autres que pour des enfants, en dépit de son origine étymologique : « On ne doit pas se servir du mot "enfant" en pensant que c'est de l'âge dont il est question, explique-t-il, mais bien, conformément aux Écritures, pour désigner celui qui ne se suffit pas à lui-même ». En ce sens, l'usage du mot « pédagogie » est salutaire dans son ambiguïté même : il nous

rappelle que la suffisance est bien « le cancer de l'âme » et que l'adulte lui-même n'a jamais fini de parcourir le chemin...

Dans la lettre 95 de SENEQUE, celui-ci distingue le maître du pédagogue : « Le pédagogue, c'est celui qui assure la formation morale et pratique, celui qui amène l'enfant à l'École ; le maître, c'est celui qui donne un enseignement à caractère dogmatique ». Et c'est Henri-Irénée MARROU qui nous entraîne vers cette transition vers laquelle je m'achemine : « Le rôle du pédagogue consistait à aider son jeune maître à porter son petit bagage, mais surtout à le protéger contre les dangers de la rue, dangers d'ordre physique mais surtout moral. (...) De la civilité puérile et honnête, des bonnes manières et de la simple surveillance, on passait aisément ensuite à la formation du caractère et plus généralement de la moralité. A l'origine méprisé pour sa condition servile et son origine souvent barbare, le pédagogue avait vu au cours des siècles sa considération augmenter en même temps que l'importance de son rôle. Sous l'empire romain, le « *paedagorum custodia* » constitue à côté de l'action des parents et des maîtres un des éléments constitutifs de l'éducation. Le pédagogue ne quitte pas l'enfant; même à la maison. Lorsqu'il en a la compétence, il peut jouer auprès de lui le rôle d'un répétiteur aidant son disciple à faire ses devoirs ou à apprendre ses leçons, mais sur le plan de l'instruction proprement dite, son rôle reste toujours subordonné à celui du maître qualifié. En revanche, compte-tenu du peu de confiance que la société antique témoigne à ce point de vue envers l'École et envers les maîtres, c'est au pédagogue que revient l'essentiel de la formation d'éducateur sur le plan moral. » (introduction du *Pédagogue* de Clément d'Alexandrie, pages 14 et 15).

Le pédagogue est bien ici celui qui rend possible l'activité du maître. Et il faudrait citer aussi un nombre considérable de textes de PESTALOZZI qui redisent d'une manière tout à fait forte ce que l'on trouve à la fois chez MARROU et dans la fameuse lettre de Sénèque. Dans un texte cité par Michel SOËTARD extrait du *Chant du cygne*, PESTALOZZI écrit : « Mais le moyen que l'on nous vante, et tout particulièrement pour parvenir à ces choses [la connaissance et l'instruction], à savoir l'excellence intellectuelle, n'était pas accompagné d'une formation solide et suffisamment poussée des forces pratiques qui permettent essentiellement d'accéder à tout cela. » Autrement dit, le maître ne se suffit pas à lui-même. SENEQUE nous le disait déjà, PESTALOZZI nous le rappelle. Il nous le rappelle aussi dans la *Lettre de Stans* : « Et je voyais pareillement ce qu'on appelle proprement l'instruction comme une façon d'exercer les facultés de l'âme en général. J'insistais en particulier pour que l'exercice des facultés d'attention, de réflexion et de mémoire précède l'exercice de la faculté de juger et de tirer des conclusions dans la mesure où il faut assurer les premières facultés si on veut empêcher que les autres ne conduisent, par l'acquisition d'une facilité de langage purement extérieure à la superficialité d'un jugement prétentieux et trompeur. » Le maître ne peut pas se passer du pédagogue, et je dirais volontiers que c'est de la tentation permanente des maîtres de se passer du

pédagogue, d'intégrer la dimension pédagogique dans leur mission que meurent ou qu'agonisent aujourd'hui un certain nombre d'institutions éducatives et scolaires.

***La modernité pédagogique : la tentation de réduire les difficultés par l'exercice de la « maîtrise »***

Cette troisième série de remarques s'inscrit dans le prolongement des deux premières ; en effet, l'arrivée massive dans les établissements d'éducation, quels qu'ils soient, d'enfants qui ne sont pas déjà éduqués, d'enfants pour lesquels il n'y a pas eu de « pédagogue » ni au sens de SENEQUE ni au sens de PESTALOZZI, d'enfants que l'on met directement au contact avec le « Magister » sans qu'il y ait eu cette « formation » qui doit accompagner la transmission des savoirs, cette arrivée fait vaciller bien des maîtres et en entraîne un certain nombre vers des situations parfois dramatiques. Or, quand il conviendrait de réinstaurer « le pédagogique » comme exigence fondatrice pour faire face à cette situation, la modernité pédagogique développe des stratégies de contournement qui s'avèrent bien souvent dérisoirement inefficaces.

C'est d'abord la redécouverte, sans cesse rémanente, de la **ruse rousseauiste** et de son extraordinaire descendance. Le livre 2 de *L'Émile*, texte extraordinaire et ingénieux, fait de *L'Émile* tout à fait autre chose qu'un traité de non-directivité, comme l'a bien rappelé Michel SOËTARD ; ROUSSEAU y écrit, en effet : « Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut, l'élève, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse. Il ne doit pas faire un pas que vous ne l'avez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. » La ruse rousseauiste part d'un paradoxe : l'enfant ne peut pas choisir ce qu'il doit apprendre, sinon c'est qu'il serait déjà éduqué ; mais, en même temps, l'enfant ne se développe que s'il apprend quelque chose qui vient de lui et cela dans une démarche personnelle, en conformité avec sa « nature ». Il faut donc non pas agir sur lui, mais agir sur la situation - qui doit être imposée par l'éducateur - et le laisser agir lui, librement, dans des contraintes qu'il n'aura pas choisies. On pourrait dire, au risque d'apparaître cavalier, que toute la psychopédagogie, et en particulier la psychopédagogie genevoise inspirée de CLAPAREDE reprend cette fameuse devise rousseauiste. C'est CLAPAREDE, en effet, qui, dans son fameux discours de 1912 quand il inaugure le premier Institut de (la) Science de l'Éducation, l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, réussit à fonder cette « science » dans une association étroite du « descriptif » psychologique et du « prescriptif » pédagogique : la psychopédagogie prescrira (pédagogiquement) précisément ce que la psychologie aura mis à jour et considérera comme les conditions optimales de développement de l'enfant : on éduquera l'enfant en respectant sa « nature », on mettra en place des contraintes grâce auxquelles il pourra développer au mieux sa liberté. La « ruse », c'est aujourd'hui l'organisation de ce que les didacticiens vont appeler des « situations-problèmes », des « pédagogies de projet », la « pédagogie par alternance » : il

s'agit toujours d'organiser des situations dans lesquelles le sujet ne puisse pas faire autrement que d'apprendre librement. Il s'agit bien là de lointaines mais fidèles applications de la « leçon d'astronomie » : on perd l'enfant dans la forêt et on lui fait découvrir ensuite tout seul le chemin qu'il doit prendre en se repérant sur le coucher et le lever du soleil.

Or, ce que les didacticiens (qui sont, pour la plupart, des rousseauistes qui s'ignorent) découvrent aujourd'hui avec effarement, c'est que la ruse rousseauiste est bien souvent mise en échec. Car Émile demeure un petit enfant merveilleux et, outre qu'il bénéficie de leçons particulières attentives, et cela dans des conditions particulièrement favorables, il est aussi, quand on relit bien le texte, d'une extrême docilité, au point qu'il finit toujours par faire ce que son précepteur a décidé pour lui, qu'il s'agisse du choix de sa compagne ou de son intérêt pour les différentes disciplines d'enseignement. Or, en réalité, ce à quoi nous sommes affrontés aujourd'hui, c'est à une résistance à cette ruse rousseauiste elle-même, c'est à la perte de cet enfant merveilleux, de cet « Émile au cul rose », comme disait Fernand OURY, qui fait aussi bien et aussi facilement ce qu'on attend qu'il fasse. Nous sommes en face d' « enfants-bolides », nous sommes en face d'enfants qui ne jouent pas le jeu : nous préparons tout avec soin, nous organisons tout pour eux, nous développons tous les éléments de notre ingénierie et pourtant, mystérieusement, ça dysfonctionne.

Il faut donc expliquer ces dysfonctionnements et tenter de les surmonter. Pour cela, la tradition littéraire et la vulgate pédagogique ont d'abord cherché à théoriser la séduction : quand l'autre résiste à nos dispositifs, on fait jouer l'affectif pour circonvenir la liberté de l'autre. Rien de très original dans ce procédé auquel, somme toute, aucun d'entre nous n'échappe complètement. Mais il faut relire MONTHERLANT et *La Ville dont le Prince est un Enfant* pour voir à quel point il peut être mortifère si aucune limite n'est posée et que nous nous laissons aller au « couplage » fusionnel que décrit le psychanalyste W.R. BION. Il faut méditer *La Confusion des Sentiments* de Stefan ZWEIG, ce texte superbe dans lequel on assiste à une captation absolue par le maître de la volonté de l'élève : « Quant à moi, dit l'élève en écoutant le maître, je ne pouvais pas remuer, j'étais comme frappé au coeur, je venais pour la première fois de me sentir conquis par un maître et par un homme, je venais de subir l'ascendant d'une puissance devant laquelle c'était un devoir et une volupté de s'incliner ; et je m'en rendais compte en relisant les textes qu'il nous avait lus, je scandais et imitais son intonation, avec tant de fidélité et tant de ressemblance qu'on eût dit que c'était lui qui parlait en moi et non moi-même, tellement j'étais devenu la résonance de son être, l'écho de sa parole. » En face de la résistance de l'autre, la tentation de la séduction est toujours là ; mais cette séduction ne fonctionne, nous le savons bien aujourd'hui depuis les fameux duos de sociologues - BOURDIEU-PASSERON, BAUDELLOT-ESTABLET -, que dans la mesure où un certain nombre de pré-

requis sociologiques, renvoyant à une forme plus ou moins explicite de complicité culturelle, sont mis en place. Et, aujourd'hui, quand « ça » résiste, quand les élèves ne jouent pas le jeu et n'entrent pas dans nos dispositifs, il est de plus en plus difficile de « récupérer au relationnel » les échecs de notre didactique...

Alors, quand la séduction échoue, c'est la tentation technocratique qui prend le relais, celle qu'Olivier REBOUL a parfaitement théorisée : « La technocratie, c'est le postulat que la technique peut résoudre tous les problèmes éducatifs, c'est la réduction du réel au mesurable, c'est la réduction de tout ce que l'on peut former à ce que l'on peut évaluer : c'est l'efficacité comme valeur suprême. » Pour reprendre une expression qu'a déjà utilisée aujourd'hui Michel SOËTARD dans un article récent sur PESTALOZZI, qu'utilise volontiers Francis IMBERT, la tentation technocratique, c'est « le basculement de la *praxis* dans la *poïesis* », c'est-à-dire, de l'éducation dans la fabrication.

J'ai tenté récemment de penser cette réduction en utilisant tout une série de mythes qui, de Pygmalion au Golem, en passant par la Mandragore et Pinocchio, expriment la tentation technocratique de la pédagogie. J'ai osé affirmer, de manière un peu provocatrice, que ces mythes culminaient dans une image archétypale très forte, celle du docteur Victor FRANKENSTEIN. Car Mary SHELLEY décrit bien l'expérience du médecin genevois comme l'expérience pédagogique suprême, celle où l'on parvient à fabriquer un corps avec de la viande, un esprit avec des connaissances, un homme avec des compétences, celle où l'on réussit enfin à réaliser le rêve secret de tout éducateur : fabriquer de la vie avec de la mort et maîtriser le processus de cette fabrication. FRANKENSTEIN, c'est la *poïesis* par excellence, c'est le contraire même de PESTALOZZI qui se donne lui pour tâche que « chacun se fasse oeuvre de lui-même ». FRANKENSTEIN, c'est l'effort désespéré et mortifère d'un homme pour fabriquer un autre homme et satisfaire ainsi son besoin de se « reproduire » sans prendre le risque de la différence et de l'altérité.

ROUSSEAU, d'ailleurs, s'il n'a pas connu l'histoire de FRANKENSTEIN, était un familier de celle de Pygmalion ; il a même écrit un *Pygmalion*, drame lyrique peu connu mais très intéressant, qu'un critique littéraire avisé, De MOUGINS, considère comme une espèce d'antidote à *L'Émile*. On y voit un sculpteur animé d'une terrible volonté de puissance qui s'exerce sur la personne - ici une statue de femme - pour la façonner, la fabriquer complètement à l'image de la perfection dont il porte l'exigence, la faire rentrer dans la logique de la *poïesis* et écarter toute perspective de *praxis*..

L'intérêt de tous ces mythes de « l'éducation comme fabrication », c'est qu'ils nous montrent, comme Alexandre KOJEVE le rappelle admirablement dans sa lecture de « la dialectique du maître et de l'esclave » chez HEGEL, que « la « maîtrise est une impasse existentielle ». Le maître crée un esclave et veut, tout à la fois, être reconnu comme

maître et construire un homme véritable, c'est-à-dire doué de liberté. Car, quelle est la valeur de la reconnaissance d'un esclave, demande KOJEVE ? Elle est nulle, puisqu'il est esclave ! Le maître veut donc être reconnu par quelqu'un qui ne soit pas un esclave, tout en voulant qu'il reste un esclave : le maître est donc condamné au malheur. « Il faut toujours imaginer FRANKENSTEIN malheureux », pour plagier CAMUS qui disait qu' « il fallait toujours imaginer Sysiphe heureux ». Il faut imaginer tout pédagogue qui cherche à façonner l'autre malheureux parce qu'il veut simultanément deux choses : le fabriquer à son image et en faire en même temps son égal. Or, il ne peut pas, tout à la fois, en faire quelqu'un dont il maîtrise la fabrication et en faire quelqu'un qui soit son égal, c'est-à-dire avec qui il puisse envisager une rencontre véritable, qui échappe, au moins pour une part, à la violence des rapports de forces. La modernité pédagogique s'épuise ainsi dans un utopisme (pour reprendre le terme d'Hans JONAS) technocratique dont elle ne voit pas qu'il est lui-même générateur des violences qu'il prétend combattre. En développant son désir de « maîtrise », elle développe aussi la résistance à ce désir et, promouvant « le conflit de volontés » en principe de fonctionnement des institutions éducatives, elle suscite le durcissement et la révolte, le rejet des savoirs qu'elle prétend transmettre en lieu et place de l'instruction qu'elle est sensée faire.

### ***PESTALOZZI, notre contemporain***

Mais PESTALOZZI est, à mon sens, au delà de la modernité de sa pensée qui rejoint nos préoccupations actuelles, notre contemporain, le contemporain de tout éducateur. Et c'est peut-être cela le plus important : parce que la modernité change tout le temps, par définition (ce qui est moderne aujourd'hui ne le sera plus demain), alors qu'il me semble que PESTALOZZI touche à ce qui fait le noeud de toute entreprise éducative, dans quelque contexte qu'elle se développe.

A cet égard et parmi les éléments qui seront repris tout au long de ce colloque, il est un point essentiel sur lequel insiste souvent Michel SOËTARD : le fameux « principe de la reprise autonome », ou la finalité de l'éducation comme volonté que « chacun se fasse oeuvre de lui-même » : « Quiconque s'approprie mes principes, qu'il s'agisse d'un enfant, qu'il s'agisse d'un jeune homme, qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme, celui-là se heurtera toujours dans ses exercices à un point qui sollicitera de préférence son individualité et par la saisie et le développement duquel se développeront à coup sûr des forces et des moyens qui l'élèveront en majeure partie au-dessus de besoin d'aide et de soutien pour sa formation dont d'autres continuent ici à avoir besoin et qui le mettront en état de parcourir et d'achever le chemin restant de sa formation d'un pas assuré et d'une façon autonome. S'il n'en était pas ainsi, ma maison ne tiendrait pas debout, mon entreprise aurait échoué. »

PESTALOZZI est aussi notre contemporain parce qu'il a pris acte de l'effondrement des grands systèmes idéologiques totalisants. Le très beau texte de Michel SOËTARD, qui conclut la récente publication des *Recherches*, évoque ainsi la « leçon » de PESTALOZZI : « C'est la sagesse de celui qui a pris son parti de l'effondrement moral spirituel et politique de ce monde, mais qui voit, dans cet effondrement, dès lors qu'il en articule le constat avec une foi sauvegardée de l'homme en son sens, la chance de l'éducation, la chance de la formation à l'humanité, la chance de la formation de l'homme. »

PESTALOZZI est aussi notre contemporain parce qu'il a fait entrer le pédagogique dans le récit. DELEUZE, LYOTARD, DERRIDA montrent qu'il n'y rien là de moins innocent : « L'écriture littéraire, parce qu'elle exige un dénuement, l'écriture artistique, ne peut pas coopérer, même involontairement, à un projet de domination ou de transparence intégrale. » ET LYOTARD ajoute : « Comme le notait Walter Benjamin, le narrateur est toujours impliqué dans ce qu'il raconte, alors que, par principe, le théoricien ne doit pas l'être dans l'élaboration conceptuelle de son objet. » (*ibid.*, pages 125, 126). Le « théoricien » ainsi se refuse au récit qu'il considère comme un genre mineur ; PESTALOZZI, lui, sait que le récit est partie intégrante de son travail, que l'écriture ne peut rendre compte du travail pédagogique que si elle accepte le récit comme moyen de mettre à l'épreuve la singularité absolument irréductible de l'activité éducative, singularité qu'aucune théorie spéculative totalisante ne peut jamais posséder et maîtriser.

A cet égard, je fais partie de ceux qui considèrent la *Lettre de Stans* comme un acte véritablement fondateur de la modernité éducative et, plus généralement, comme l'entrée dans une intelligence nouvelle de la « chose éducative ». D'abord parce que c'est la mort de l'enfant merveilleux, c'est la découverte que l'autre n'est jamais ce qu'on voudrait qu'il soit, que l'autre résiste et que nous ne devons pas briser cette résistance ni en faire l'occasion de notre démission. Nous devons travailler avec cette résistance, parce qu'elle est le lieu de l'élaboration de l'action pédagogique elle-même. Ensuite, parce que seule l'acceptation de cette résistance peut permettre la rencontre. Résistance et rencontre. J'évoquais DELEUZE à partir de la rencontre, tout à l'heure. Il distingue, dans *Différence et répétition*, entre « les objets de reconnaissance » et les « rencontres ». « Les objets de reconnaissance sont des choses qui peuvent être pensées confortablement et qui laissent la pensée tranquille, seules les rencontres forcent à penser. » PESTALOZZI a perçu que les élèves, que les enfants n'étaient pas des choses qui peuvent être pensées confortablement et qui laissent la pensée tranquille, mais que c'étaient des êtres avec lesquels nous avons des rencontres qui forçaient à penser, ensemble, avec lui, et non pas seuls.

PESTALOZZI me paraît, enfin, notre contemporain parce qu'il nous permet de passer d'une « pédagogie des causes » à une « pédagogie des conditions ». Une pédagogie des causes, c'est une pédagogie qui croit que l'on peut agir sur l'autre, qui croit que

l'éducateur peut être cause de la réussite de l'autre, de l'apprentissage de l'autre, que l'on peut déclencher un apprentissage comme on déclenche le décollage d'une fusée en appuyant sur un bouton. Une pédagogie des conditions, c'est une pédagogie qui crée les conditions pour que l'apprentissage s'effectue, pour que ce miracle extraordinaire et invraisemblable se fasse, pour que quelqu'un qui ne sait pas faire quelque chose apprenne à le faire en le faisant. Comment peut-on apprendre à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire en le faisant ? Ce n'est pas par la contrainte qui ne provoque qu'une inutile rétractation, c'est en créant les conditions de sécurité minimale : je ne peux pas apprendre à prendre la parole quand je ne sais pas parler, si je ne suis pas certain qu'on ne se moquera pas de moi, qu'on ne m'évaluera pas négativement, que cette évaluation ne me collera pas à la peau éternellement... Pédagogie des conditions, pédagogie du regard, pédagogie du groupe et de la structuration du groupe, de la « sécurité non sécuritaire », d'une sécurité qui permet la prise de risque, qui permet de grandir. Pédagogie des conditions qui fournit à la fois un espace et des savoirs pour occuper cet espace, une Loi à construire pour vivre dans cet espace et des objets grâce auxquels cet espace peut être habité.

Refuser le « conflit des volontés » : tel est pour moi le fondement essentiel de la pensée de PESTALOZZI. Car, le malheur, en éducation, c'est quand une volonté s'affronte à une autre volonté. « Tu vas travailler, je m'en porte garant. Je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que tu aies compris. Je réexpliquerai jusqu'à ce que tu saches faire et que tu me le prouves. Tu vas te taire et faire ce que je te dis, t'arrêter de crier, de bouger, de te lever tout le temps, de bavarder, d'insulter tes camarades. Ma détermination ne faillira pas et tu finiras bien par céder. » Ou bien, dans un autre registre : « Tu mangeras parce que je le veux, tu dormiras parce que je le décide, tu grandiras parce que j'en ai envie. » Une volonté se cabre et renforce la détermination de la volonté de l'autre. Plus encore : ma volonté légitime le refus de l'autre. La relation bascule alors dans une partie de bras-de-fer infernale, deux volontés se font face et la violence est déjà là, brutale ou sournoise, immédiate ou différée. Ce que me dit PESTALOZZI, c'est qu'on ne peut pas agir sur la volonté de l'autre, ou, plus exactement, on ne doit pas chercher à agir sur la volonté de l'autre. Ce serait en effet nier le projet éducatif dans sa spécificité même, en ce qu'il est un travail lent et patient pour que l'autre se donne à lui-même sa propre volonté. Ce serait confondre la fabrication d'un objet et la formation d'un sujet, cela nous exposerait au danger permanent de l'épreuve de force et laisserait monter en nous la violence terrible de celui qui finit par vouloir détruire celui qui ne lui obéit pas. Le conflit de volontés aboutit toujours à cela. De plus, il nous condamne toujours nous-mêmes, même après une invraisemblable victoire, à l'insatisfaction, car que savons-nous vraiment de la volonté de l'autre ? Comment pouvons-nous jamais avoir la certitude qu'elle nous est totalement soumise, et qu'elle ne dissimule pas, derrière une allégeance de façade, la conviction tenace de celui qui n'en pense pas moins ou la décision stratégique de céder dans l'instant pour mieux résister à long terme ? On ne doit pas chercher désespérément à agir sur la volonté de l'autre, même si l'on est

profondément et légitimement convaincu d'oeuvrer pour son bien. Mais ce n'est pas pour autant nous condamner à l'inaction. Car, on reste alors libres d'agir sur les choses, sur les objets que l'on fait circuler, sur les ressources que l'on met à disposition, sur les conditions que l'on crée pour que l'élève apprenne, sur l'environnement matériel qu'on lui offre, sur les structures que l'on met en place, sur les institutions que l'on organise, en un mot, sur les médiations.

Prendre acte de la résistance irréductible de l'autre à mon action directe sur lui, non pour mieux la circonvenir par la ruse, mais pour entendre dans cette résistance un appel à une rencontre qui soit autre chose que violence et inculcation. Travailler cette résistance, non comme un signe de mon échec, de son inaptitude, mais comme une occasion de repenser les conditions de notre transaction. Qu'est-ce que je te donne ? Qu'est-ce que je mets à ta disposition sur quoi tu puisses avoir prise ? Qu'est-ce que je t'offre comme chemin pour accéder au savoir ? Qu'est-ce que je crée comme espace où tu puisses prendre le risque de faire ce que tu ne sais pas faire, précisément en le faisant ? Quelles satisfactions je te laisse entrevoir pour que tu puisses mobiliser du désir ? Quels soutiens je dispose auprès de toi pour que tu échappes aux fatalismes de toutes sortes ? Quels moyens je mets en oeuvre pour que tu te mettes en jeu, que tu te dépasses et que, un jour ou l'autre, tu te débarrasses de moi ? Tout le contraire, me semble-t-il, de la violence de celui qui cherche à faire plier la volonté de l'autre. C'est en ce sens que PESTALOZZI peut être considéré comme un «sage», comme le dit Michel SOËTARD, au sens où la sagesse serait l'inlassable inventivité de celui qui a renoncé au pouvoir sur la volonté de l'autre, mais qui sait que cette renonciation est la seule condition pour retrouver le pouvoir sur les conditions qui permettent à l'autre, et à lui seul, de « se faire oeuvre de soi-même ». Ne pas nier la volonté de l'autre, ne pas chercher à la briser ou à la circonvenir, mais « faire avec », c'est-à-dire « faire pour »... une autre manière de dire l'impératif constitutif du projet pédagogique.

### *En conclusion... de la place irréductible du sujet dans l'acte éducatif*

La pédagogie est toujours menacée, voire condamnée à être châtiée, au sein des Sciences Humaines... C'est que les Sciences Humaines ne laissent pas nécessairement la place à cet autre, à cet imprévisible, à cet événement, à ce qui advient sans avoir été prévu, à cette résistance dont on fait une occasion d'agir parce que l'on s'appuie « contre ». Et «contre» a, en français, deux sens qui sont bien présents dans toute expérience éducative : à Stans, PESTALOZZI est « contre » l'inertie des enfants au sens où il la combat, mais il est aussi « contre » comme on est « contre » un mur pour prendre appui, pour avancer, pour créer, pour inventer. Ce que m'a appris PESTALOZZI, c'est que cette invention n'était jamais terminée, parce que, précisément, dans le domaine des conditions, je n'ai jamais fini d'inventer des conditions nouvelles. La ténacité de PESTALOZZI, à cet égard, est absolument exemplaire : le Neuhof, Stans, Berthoud, Yverdon... chaque fois recommencer, chaque fois retracer, retrouver le chemin, chaque fois avancer. Avancer tout en sachant que créer les conditions pour que « l'autre se fasse oeuvre de lui-même », ça n'est pas une science, ça n'est jamais définitif, ça ne peut même pas être une doctrine établie d'une manière qui soit ou qui se veuille totalisante. C'est quelque chose qui se fait en marchant, et j'aimerais terminer sur ce célèbre poème d'Antonio MACHADO, dont vous savez qu'il l'a écrit quelques jours avant d'être fusillé : « Caminando no ay camino ... » : « Marcheur, il n'y a pas de chemin, c'est en marchant qu'on trace le chemin. En marchant on fait le chemin et, en regardant en arrière, on voit le sentier sur lequel on ne marchera plus jamais ». Sans doute ne marcherons nous jamais dans le chemin tracé par PESTALOZZI mais son oeuvre reste une invitation à tracer le notre en nous sentant un peu moins seuls.

Angers, le 9 juillet 1996

## ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

ARENDT Hannah, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calman-Lévy, 1983.

ARENDT Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Folio-Essais, 1989.

BION W.R., *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, 1976.

CASTORIADIS Cornélius, *Les carrefours du labyrinthe 4 - La montée de l'insignifiance*, Paris, Le Seuil, 1996.

CLEMENT D'ALEXANDRIE, *Le pédagogue*, livre 1, introduction et notes de Henri-Irénée MARROU, Paris, Le Cerf, 1983.

DELEUZE Gilles, *Différence et répétition*, Paris, PUF, 1969.

DELEUZE Gilles, *Marcel Proust et les signes*, Paris, PUF, 1970.

DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996

DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo, *A l'école - Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 1996.

FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.

HENRY Michel, *La barbarie*, Paris, Grasset, 1987.

IMBERT François, *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF éditeur, 1996.

IMBERT François, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF éditeur, 1994.

JONAS Hans, *Le principe responsabilité*, Paris, Le Cerf, 1993.

- KOJEVE Alexandre, *Introduction à la lecture de Hegel*, Paris, Gallimard, 1947.
- LYOTARD Jean-François, *La condition postmoderne, Rapport sur le savoir*, Paris, Editions de Minuit, 1979.
- LYOTARD Jean-François, *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1988.
- MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996.
- MEIRIEU, Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.
- MESCHONNIC Henri, *Modernité, Modernité*, Paris, Verdier, 1988.
- MONTHERLANT Henri de, *La ville dont le prince est un enfant*, Paris, Folio, 1973.
- PESTALOZZI, J.-H., *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985.
- PESTALOZZI, J.-H., *La lettre de Stans*, Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985.
- PESTALOZZI, J.-H., *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, Lausanne, Payot, 1994.
- REBOUL, Olivier, « Les valeurs de l'éducation », *Encyclopédie universelle, tome 1 : L'univers philosophique*, sous la direction d'André Jacob, Paris, PUF, 1989.
- RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- ZWEIG Stéfan, *La confusion des sentiments*, Paris, Stock, 1990.