

# Pour que l'École du futur soit émancipatrice

Philippe Meirieu  
Professeur honoraire à l'université LUMIERE-Lyon 2 (France)

En dépit des proclamations grandiloquentes de beaucoup de politiques, il n'est pas du tout certain que l'éducation soit aujourd'hui une véritable priorité dans le monde. On a beau répéter en boucle les propos de Nelson Mandela selon lequel « l'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde » ou expliquer, chaque fois que l'on accède au pouvoir, que « l'éducation est la mère de toutes les batailles », les actes restent désespérément en contradiction avec les paroles. Les dépenses éducatives demeurent bien au-dessous des besoins, quand elles ne reculent pas en pourcentage du Produit Intérieur Brut, comme c'est le cas dans beaucoup de pays « développés ». Dans certains États du monde, la situation de l'éducation est particulièrement inquiétante, qu'elle ostracise délibérément les jeunes filles, comme en Afghanistan, ou soumette les enfants à un « productivisme scolaire » aux effets délétères sur leur santé mentale, comme en Asie du Sud-Est. Ailleurs, en Hongrie – où les professeurs, déjà particulièrement mal payés, ont perdu leur statut de fonctionnaire en 2023 –, ou aux États-Unis – où l'État fédéral envisage de se désengager de toute responsabilité éducative nationale –, on assiste à une volonté explicite des pouvoirs politiques en place de réduire significativement leur investissement dans l'institution scolaire. Pour autant, ces gouvernements n'abandonnent en rien leur souci de contrôle sur leur école : les professeurs hongrois n'ont plus aucune liberté pédagogique et l'administration américaine n'en a pas fini dans sa chasse au « wokisme » ! Ainsi, laissent-ils se dégrader les systèmes scolaires, tout en imposant aux acteurs de l'éducation de se conformer à l'idéologie officielle : or, cela signe précisément la fin d'une authentique ambition éducative qui donne aux institutions les moyens requis pour permettre à toutes et à tous – y compris les plus fragiles et les plus délaissés – de s'approprier les savoirs qui leur permettront de « penser par eux-mêmes ».

Plus largement, on voit se développer aujourd'hui, un peu partout dans le monde, une multitude d'« entreprises scolaires » privées qui se targuent de compléter efficacement, ou même de pouvoir se substituer complètement, aux services publics défaillants. Ce mouvement s'inscrit, tout à la fois, dans le prolongement des idéologies conservatrices et dans la perspective d'une marchandisation libérale de l'éducation. Les conservateurs considèrent, en effet, qu'en dehors des domaines régaliens (la monnaie, l'armée, la justice et la police) l'État doit se désengager pour laisser « la liberté » aux personnes de choisir les

services correspondant à leurs valeurs et à leurs besoins. C'est le principe de subsidiarité qui, en matière scolaire, se traduit par des politiques de soutien aux établissements privés et, au sein de l'enseignement public, par l'externalisation des disciplines qui ne sont pas considérées comme « fondamentales », telles les disciplines artistiques, le sport, voire, dans certains cas, l'éveil scientifique ou littéraire, qu'on veut laisser à la seule initiative des familles. Et ce « respect » des options individuelles s'accorde parfaitement avec la montée en charge de propositions privées, parfois très marquées idéologiquement et, presque toujours, payantes, qui entérinent et accroissent les inégalités. En réalité, cette atomisation des services éducatifs en une multitude d'initiatives marchandes contrevient fondamentalement au droit à une éducation de qualité pour toutes et tous les enfants du monde.

Et enfin, plus largement encore, l'écoute des discours et l'observation des politiques éducatives dans bien des États de la planète ne peut qu'inquiéter. En effet, nous assistons, depuis une vingtaine d'années, à la banalisation de mesures de répression, de sélection et d'exclusion au détriment des politiques de prévention. C'est vrai dans le domaine proprement scolaire où l'on brandit plus volontiers la menace de la sanction que la promesse de satisfactions futures. C'est vrai dans le domaine judiciaire où l'on privilégie à nouveau l'enfermement au détriment de l'accompagnement. C'est vrai dans le domaine de la parentalité où l'on est tenté de sanctionner les parents qu'on considère comme démissionnaires plutôt que d'aider les parents démunis. C'est vrai dans le domaine sociétal où l'on durcit en permanence les mesures d'exclusion en oubliant de s'attaquer aux causes économiques et sociales de l'individualisme et du communautarisme, de la délinquance ou de la transgression. Certes, les politiques restent très différenciées d'un pays à l'autre, mais la lame de fond semble, elle, assez générale. Certes, on ne peut nier la nécessité, pour tout État, de se protéger contre celles et ceux qui menacent son intégrité et de les punir en fonction de la gravité de leurs actes... mais le principe fondateur de toute société de progrès, selon lequel en face de tout problème social, il faut toujours chercher **aussi** une solution dans et par l'éducation, semble être, lui, de plus en plus oublié. Tout semble se passer comme si l'éducation n'apparaissait plus aujourd'hui comme la priorité pour la préparation de notre avenir.

Cet ensemble de phénomènes est particulièrement inquiétant et rend plus urgent que jamais de rappeler les engagements internationaux – en particulier ceux de la Convention Internationale de Droits de l'Enfant – aux différents États, mais aussi à l'ensemble des populations. Il ne faut surtout pas céder, en effet, aux sirènes populistes, les laisser exploiter les peurs les plus archaïques et sacrifier les objectifs éducatifs, nécessairement à long terme, à des solutions exclusivement répressives et à court terme. Il n'est pas possible de leur permettre de démanteler les recherches en éducation et de sanctionner les militantes et les militants pédagogiques qui œuvrent au quotidien pour une éducation plus juste, émancipatrice et solidaire. Tout cela constituerait une régression civilisationnelle particulièrement préoccupante. C'est pourquoi il est essentiel de construire les alliances les plus larges possibles réunissant toutes celles et tous ceux qui, selon la formule de Théodore Adorno, « croient encore que l'éducation peut encore quelque chose pour l'avenir du monde ». Et il est essentiel, enfin, qu'ils parviennent à se faire entendre de l'opinion publique, au niveau national comme international, en faisant primer leurs finalités communes sur leurs différences de sensibilité.

## *La lente émergence du projet d'école émancipatrice*

Peut-être comprendra-t-on mieux les enjeux d'aujourd'hui en inscrivant la situation d'aujourd'hui dans son histoire. En effet, il aura fallu tout le travail de réflexion et d'élaboration des philosophes du Siècle des Lumières pour que Johann-Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ébauche, en 1798, un projet d'école qui échappe, tout à la fois, au dressage professionnel et à l'inculcation catéchétique. Cette année-là, en effet, le gouvernement helvétique envoie le disciple de Rousseau diriger un orphelinat à Stans, une bourgade de Suisse alémanique ravagée par la guerre. Des orphelins miséreux, « *complètement farouches et habitués à la mendicité* », y pullulent. Ils ne tiennent pas en place, vivent dans la violence de tous les instants et détestent ce « maître » qui incarne, à leurs yeux, leurs pires ennemis. Pourtant, loin de leur imposer des « contraintes extérieures » pour les assigner à des « apprentissages imposés », Pestalozzi, malgré les difficultés considérables auxquelles il doit faire face, s'efforce de mettre en œuvre trois principes fondamentaux : prendre soin de toutes et tous, susciter l'engagement personnel de chacun et chacune, et favoriser, dans tous les domaines, la capacité de dépassement des enfants.

*Prendre soin, d'abord* : dès son arrivée à Stans, Pestalozzi est soucieux de satisfaire les « besoins journaliers » des enfants, conscient que ces derniers constituent un « soubassement indispensable » à leur éducation. Il est aussi particulièrement attentif au « cadre » dans lesquels il les invite à apprendre, convaincu que l'environnement matériel – le local, son organisation et sa décoration, comme la qualité des outils pédagogiques mis à leur disposition – est absolument déterminant pour « maintenir leur activité toujours en éveil ». Tout cela contribue en effet – deuxième principe de Pestalozzi – à *susciter l'engagement personnel*, à « élargir le cœur et l'esprit de l'enfant », à développer « sa force intérieure » afin qu'il « veuille par lui-même les choses qui lui sont nécessaires ». Pas question, en effet, de le considérer comme un « automate » et de le contraindre, « soit par l'affection, soit par la crainte », à reproduire des comportements ou à répéter des leçons : ce serait là faire œuvre de dressage et non d'éducation. Car l'éducation doit accompagner l'émergence d'un sujet libre, un sujet capable – et c'est là le troisième principe de Pestalozzi – de *se dépasser*. En effet, si l'éducateur doit considérer l'enfant tel qu'il est, tel que l'ont forgé ses héritages génétique, culturel et social, tel qu'il a été façonné par son histoire, les rencontres et les accidents qu'il a vécus... il n'a pas le droit de l'enfermer dans ce passé. Il doit, tout au contraire, lui demander sans cesse : « Qu'est-ce que tu vas faire, toi, de ce qui t'a fait ? » Et c'est dans cette articulation, toujours à remettre, en chantier entre sa contingence et sa liberté que se joue son émancipation. Une émancipation que le pédagogue, par son obstination inventive, peut accompagner, favoriser, mais qu'il ne peut « produire » tant il est inconcevable – au risque d'une inversion dramatique – d'émanciper quiconque : ce faisant, je m'instaurerais, en effet, comme son libérateur alors que ma tâche est qu'il ose sa liberté.

On mesure tout ce que le travail de Pestalozzi a de subversif au regard des formes d'enrôlement de l'enfance qui le précédaient... et lui survivent, hélas, aujourd'hui. Enrégimentés précocement dans le travail productif – dans l'agriculture, l'artisanat ou les mines –, les enfants sont astreints à reproduire les gestes efficaces qui garantissent leur efficacité. Embrigadés dès leur plus jeune âge dans une organisation religieuse ou politique, ils sont enjoins de penser et d'agir en conformité avec les modèles qui lui sont imposés. Dans les deux cas, leur émancipation est

renvoyée à leurs capacités individuelles de refus, avec la menace des châtiments qui sanctionnent la moindre tentative pour échapper à l'emprise des adultes ainsi que le danger, toujours présent, de confondre l'émancipation avec la transgression. L'entreprise de Pestalozzi rompt radicalement avec cette logique en faisant de l'acte pédagogique l'accompagnement du surgissement d'une liberté à laquelle il offre – chance immense pour un être en formation – le cadeau fabuleux de son exigence : « amener à la perfection les choses, même les plus insignifiantes », voilà, dit-il, ce qui incombe à l'éducateur. Voilà ce qui permet à un être de se dépasser en se prolongeant, d'étendre ses connaissances et d'élargir son horizon, de forger sa volonté et d'améliorer ses performances, de passer de la reproduction du même à la rencontre de l'autre, de l'enfermement dans une hypothétique nature à l'invention de soi. Car, à terme, dit Pestalozzi : « Tout ce qui produit en l'enfant des forces, tout ce qui lui permet de dire "J'en suis capable !" , il le veut. »

Quoique très largement relayée en France par l'alliance étonnante du socialiste libertaire James Guillaume (1844-1916) et du directeur de l'enseignement primaire de Jules Ferry, Ferdinand Buisson (1841-1932), la leçon de Pestalozzi va peiner à se faire entendre. C'est que les systèmes scolaires peinent à se dégager de la définition qu'Émile Durkheim, en sociologue, donne de l'éducation : « *L'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de 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 spécial auquel il est particulièrement destiné.* » Autant dire qu'à l'époque de la construction des États-nation et de l'expansion coloniale, comme au cours de la révolution industrielle friande en main-d'œuvre adaptée à des tâches parcellisées, le développement de l'École ne s'est pas fait sous le signe de l'émancipation, mais bien plutôt sous celui de la normalisation. La question de l'émancipation n'a été portée, pendant toutes ces périodes, que par des pédagogues marginaux et, le plus souvent, en délicatesse avec le pouvoir politique : c'est le cas, par exemple, de Wilhem Von Humboldt (1767-1835) et de Friedrich Fröbel (1782-1852) en Allemagne, de Robert Owen (1771-1858) au Pays de Galle, de Léon Tolstoï en Russie (1828-1910), de Joseph Jacotot (1770-1840), Paul Robin (1837-1912) ou Sébastien Faure (1858-1942) en France, de Jean Bosco (1815-1888) en Italie, etc.

Mais cela restera un ensemble éclaté de grandes figures jusqu'à ce que le mouvement de l'Éducation nouvelle ne se constitue sous la houlette d'Adolphe Ferrière (1878-1960) au Congrès de Calais en 1921 : là, des personnalités aux sensibilités très diverses – des catholiques et des protestants, des théosophes et des francs-maçons, des socialistes et des communistes, des réformateurs prudents et des libertaires radicaux – se retrouvent avec la volonté de fédérer leurs énergies pour que l'éducation permette de construire un monde de paix et de fraternité. Ils ne sont pas d'accord sur tout et se querelleront sur bien des questions philosophiques et institutionnelles, mais s'accordent sur la nécessité de ce qu'Édouard Claparède (1873-1940) nomme une « révolution copernicienne » : mettre l'enfant « au centre », partir de ses besoins et développer tout autant son esprit d'initiative que son sens de la solidarité. Souvent naïves, parfois confuses, voire contradictoires, les propositions de l'Éducation nouvelle n'en représentent pas moins une forme d'« insurrection pédagogique », comme dit Daniel Hameline, en faveur d'une éducation qui associe le principe d'éducabilité de toutes et tous avec le respect de la liberté de chacune et chacun. Elles ouvrent ainsi un champ immense à l'inventivité nécessaire à une

pédagogie authentiquement émancipatrice, une pédagogie qui, pour reprendre les mots de Rousseau, consiste à « tout faire en ne faisant rien »... à chercher et proposer sans cesse de nouvelles médiations pour que le sujet « se fasse œuvre de lui-même » (Pestalozzi).

### *L'émancipation à l'épreuve de la forme scolaire*

Mais s'il est un point sur lequel les penseurs et les acteurs de l'Éducation nouvelle ont été unanimes, c'est bien sur la condamnation de la forme scolaire traditionnelle : la classe, la « caverne » ou la « boîte », « l'école assise », comme la nommait Adolphe Ferrière en l'opposant à « l'école active ». Pour eux, regrouper, enfermer dans une salle, des élèves du même âge et prétendument du même niveau afin qu'ils écoutent ensemble le maître et effectuent, de façon parfaitement synchronisée, les mêmes exercices, constitue une aberration pédagogique. Pas seulement parce que les enfants aiment la nature, courir, jouer et communiquer entre eux, mais parce que la disposition et l'organisation mêmes de l'espace les invitent à l'obéissance, au mimétisme et à la concurrence. L'auditorium-scriptorium leur impose, en réalité, des tâches, trop faciles pour les uns et trop difficiles pour les autres, qui les contraignent à camoufler leur ennui sous un vernis de politesse ou à courir le risque de l'exclusion. Plus grave encore : on se contente là d'y enrôler les élèves quand il s'agirait de les engager dans des activités où ils s'investissent vraiment, rencontrent et dépassent des obstacles, s'approprient des savoirs qui leur permettent de comprendre et d'agir sur le monde.

En réalité, cette forme scolaire, contre laquelle s'insurgent les militants de l'Éducation nouvelle n'est, en rien, une « essence éternelle et immuable » qui spécifierait l'École *sub speciaie eternitatis*. Ce « modèle simultané » s'est imposé en Europe sous la pression des religieux disciples de Jean-Baptiste de la Salle contre le « modèle mutuel », apparu en Angleterre, qui scolarisaient des enfants plus nombreux dans des espaces plus vastes en demandant aux plus âgés de servir de moniteurs aux plus jeunes. En France, c'est François Guizot (1787-1874), ministre de l'Instruction publique sous la monarchie de Juillet, adversaire résolu de la démocratie, qui, dans les années 1830, imposera le modèle simultané contre le modèle mutuel. Craignant les révoltes populaires, il veut une institution scolaire qui instaure le « gouvernement des esprits ». Il promeut, pour cela, la classe homogène et met en place une institution pyramidale où un corps d'inspecteurs contrôle étroitement les pratiques pédagogiques des enseignants... Or, c'est au moment où le modèle simultané de la classe homogène s'impose en Europe que l'Europe entreprend la conquête coloniale, exportant ainsi dans le monde entier une vision de l'École qui, quoique construite à un moment donné de l'histoire, va progressivement être considérée comme la seule forme possible de scolarisation.

Ainsi, le modèle simultané devient-il l'innovation pédagogique la plus répandue, jusqu'à devenir très vite – du moins là où c'est possible – totalement hégémonique. Hégémonique mais problématique. Car le modèle simultané repose sur la fiction de l'homogénéité des élèves. Or, aussi homogène soit-elle, une classe est toujours hétérogène. Dans un premier temps, cette hétérogénéité, même résiduelle, a constitué un atout : elle a permis de structurer les systèmes scolaires sur le principe de l'exclusion, à chaque niveau, des élèves les moins « homogènes », les plus turbulents ou les plus en difficulté. Ainsi, en allant vers toujours plus d'homogénéité dans ses regroupements, l'École a-t-elle pu organiser la sélection et

mettre en place un système darwinien de distillation fractionnée qui reproduisait efficacement les hiérarchies sociales et permettait de faire émerger les élites.

Les choses devinrent plus complexes quand, dans la deuxième moitié du XXe siècle, beaucoup de pays s'engagèrent, sous la pression des classes moyennes et des forces progressistes, vers la « démocratisation de l'enseignement » : l'exclusion, à chaque niveau, des élèves les moins adaptés devint de plus en plus difficile à faire accepter par les populations. Les États concernés jouèrent alors sur plusieurs registres : en externalisant très tôt vers des filières de relégation les élèves les plus en difficulté, en promouvant des « pédagogies de compensation » ou en organisant des « enseignements de soutien ». Mais, en réalité, la plupart des institutions scolaires des pays développés vécurent une oscillation permanente : au nom des vertus de la mixité sociale et de la coopération entre pairs, on vit des ministres (y compris de droite) vanter la classe hétérogène, avant, sous la pression des professeurs en difficulté et des parents inquiets des mauvaises fréquentations de leurs enfants, de revenir, « au nom du bon sens », à des regroupements par niveaux homogènes... Puis, face aux phénomènes de ghettoïsation inévitables et au creusement des écarts auquel on assiste alors, les mêmes ministres, ou leurs successeurs, prônèrent le retour à des classes plus hétérogènes... Avant que les maîtres et les familles n'expriment à nouveau leur inquiétude et obtiennent qu'on revienne à des classes plus homogènes ! Une oscillation qui se poursuit encore sous nos yeux dans de nombreux pays.

En réalité, les penseurs de l'Éducation nouvelle avaient pointé, très tôt, le caractère absurde de la classe prétendument homogène. Dès 1905, Helen Parkhurst (1887-1973), à l'école de Dalton, aux États-Unis, avait supprimé les classes pour mettre en place un travail par fiches individuelles et « pôles ressources ». En 1921, Édouard Claparède avait publié un livre, *L'École sur mesure*, qui fut suivi d'une multitude de publications et de travaux sur l'individualisation de l'enseignement. Avant que de nombreuses recherches en psychologie différentielle mais aussi en psychologie clinique ou en sociologie ne viennent confirmer que, comme le formulera Robert W. Burns en 1972, « il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière ». En effet, si l'on considère, pour chaque sujet, ses origines économiques, sociales et culturelles, son histoire psychoaffective, ses acquis et prérequis en matière de connaissances ainsi que les spécificités de ses stratégies cognitives, on est bien obligé d'accepter qu'il existe un rapport au savoir unique et singulier pour chaque être. Cela ne signifie nullement qu'il n'y a pas d'invariants structurels cognitifs – qui légitiment parfaitement les recherches en psychologie cognitive et en neurosciences, aussi bien que les travaux des didactiques des disciplines – mais cela signe l'échec d'un enseignement collectif frontal qui postule l'homogénéité totale du groupe d'élèves et place les enseignants devant des situations particulièrement difficiles. Si l'on ajoute à cela la demande légitime d'inclusion des enfants ayant des troubles d'apprentissage ou porteurs de handicap, le défi prend des allures de mission impossible. Impossible mais, pourtant absolument nécessaire, tant on sait que « l'indifférence aux différences », selon la formule de Pierre Bourdieu (1930-2002), creuse les inégalités.

Mais qu'à cela ne tienne ! Si les enseignants s'avèrent incapables de gérer l'hétérogénéité des élèves, la machine pourrait bien s'en charger. Déjà, au siècle dernier, Burrhus F. Skinner (1904-1990) avait ouvert la voie de l'enseignement programmé. Mais, aujourd'hui, avec le numérique, tout semble possible. Ainsi, en 2012, lors de la première conférence internationale sur le « Learning analytics », voit-

on apparaît le projet de substituer au bricolage pédagogique des enseignants une technologie de l'apprentissage constituée de logiciels individualisés, articulant les caractéristiques de chaque sujet avec les programmes scolaires. Grâce à ces outils miracles, les industries du numérique promettent que chaque enfant pourra, devant son écran d'ordinateur, bénéficier d'un enseignement strictement adapté à ses besoins. Le projet renvoie, en réalité, à une vieille songerie présente depuis longtemps dans la littérature science-fiction, mais prends corps, de façon tout à fait concrète, avec l'arrivée de l'intelligence artificielle générative. Ainsi, les robots conversationnels eux-mêmes, comme ChatGPT, interrogés sur leurs perspectives en matière d'enseignement, listent-ils leurs multiples avantages : ils sont, expliquent-ils, disponibles 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, ne sont jamais absents ni malades, ne s'énervent jamais, disposent d'une base de données bien supérieure à celle d'un professeur ou même d'une bibliothèque, sont capables d'une approche interdisciplinaire, peuvent être « mis à jour » très rapidement, effectuent des évaluations et des révisions régulières, et, surtout, « s'adaptent »... au niveau, aux besoins, aux centres d'intérêt, au rythme d'acquisition et aux difficultés de chaque personne. Mieux encore : ils suppriment la « variable humaine aléatoire » que représentent les professeurs... une « variable humaine » qui devient de plus en plus insupportable à des parents qui exigent maintenant, chacun, le meilleur pour leurs enfants.

On peut douter, bien sûr, que la songerie du « tout numérique individualisé » se réalise à court terme. Mais que des entreprises au pouvoir financier considérable, et disposant d'une influence politique de plus en plus grande, entretiennent cette vision est, en soi, particulièrement inquiétant. Car, si l'organisation systématique de l'enseignement selon le modèle simultanée de la classe homogène a été justement décrite par les penseurs et acteurs de l'Éducation nouvelle comme une entrave majeure à l'émancipation, ce renversement de la forme scolaire en modèle virtuel différencié et strictement individualisé représente aussi une perspective particulièrement inquiétante.

D'abord, parce qu'il n'est pas vrai que la finalité de l'éducation soit de « s'adapter » strictement aux individus : car, s'il faut prendre en compte « ce qu'ils sont », il est essentiel de ne pas les y enfermer. Une école qui veut accueillir chacun et chacune le mieux possible doit, bien sûr, ménager à toutes et tous des ouvertures « sur mesure », mais une école qui veut permettre à chacun et à chacune de s'émanciper doit être aussi un lieu où chacun et chacune vient « se mesurer à l'école » : y rencontrer des exigences spécifiques, y découvrir des perspectives culturelles insoupçonnées, y expérimenter de nouvelles approches et de nouvelles méthodes. Car, comme l'a bien montré Alexis Leontiev (1903-1979), « tant qu'il n'a pas été satisfait une première fois, le besoin ne connaît pas son objet ». Autant dire que l'école ne peut se contenter, contrairement à ce fait l'intelligence artificielle générative, de répondre à des demandes ; elle doit offrir, suggérer, stimuler, ouvrir à l'altérité. Au risque, sinon, de fonctionner comme les réseaux sociaux en enfermant leurs utilisateurs – leurs clients, en réalité – dans le tunnel de leurs algorithmes : « Vous avez aimé un livre policier... Vous aimerez un autre livre policier... », tel est le principe des plates-formes numériques. « Vous avez aimé un livre policier... Et je vais vous faire découvrir l'histoire ou la poésie... », tel est le principe du professeur dans une école émancipatrice.

Car l'émancipation de toutes et tous requiert la médiation d'un humain. D'un être qui symbolise la possibilité d'accéder ensemble à d'autres univers que celui dont

on est issu. D'un être qui accepte chacun et chacune dans sa singularité mais promet à toutes et tous qu'ils pourront accéder aux mêmes savoirs. D'un être qui engage une interlocution exigeante avec un collectif où il montre, à chaque occasion, que celui qui a raison n'est pas celui qui crie le plus fort ou met les autres sous emprise, mais celui qui démontre le mieux. D'un être qui ne transmet pas seulement des informations utiles à celles et ceux qui lui posent les bonnes questions, mais qui aide chacun et chacune à poser les bonnes questions et à aller toujours plus loin dans sa quête de connaissances. D'un être qui invite à ne pas s'en tenir aux apparences, aux représentations, aux stéréotypes ou aux réactions immédiates mais qui engage chaque élève à chercher et à comprendre, à pratiquer l'enquête dont John Dewey a bien montré qu'elle était, tout à la fois, au cœur de la pédagogie et au cœur de la démocratie. D'un être qui ne se contente pas de distribuer des connaissances correspondant à la position médiane de sa base de données, mais sait montrer comment les connaissances qu'il enseigne ont constitué des avancées décisives dans l'histoire des humains pour leur émancipation. D'un être qui incarne un rapport au savoir fait d'exigence de précision, de justesse et de vérité. Bref, d'un être qui, contrairement aux slogans populistes ou aux théories du complot, ne comble pas chez ses élèves le désir de savoir, mais qui suscite sans cesse chez eux le désir d'apprendre. Car, comme le disait Georges Gusdorf (1912-2000), dès 1963 – six ans avant que soit envoyé le premier message numérique ! – : « le maître n'est pas le répétiteur d'une vérité toute faite. Il ouvre lui-même une perspective sur la vérité, l'exemple d'un chemin vers le vrai qu'il désigne. Car la vérité est surtout le chemin de la vérité. Et ce chemin tourmenté autant que périlleux s'inaugure avec l'affirmation non seulement de la nécessité, mais aussi de la possibilité d'être un homme. »

### *Du processeur au professeur*

On oublie trop que, dans la perspective des Lumières, mais aussi d'une mise en œuvre exigeante de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, l'École n'est pas un service à des usagers, mais une institution adossée à des valeurs. Et de même que la qualité de l'institution judiciaire ne peut être mesurée à la satisfaction des accusés, la qualité d'une école ne peut être mesurée ni à la satisfaction des élèves, ni à celle de leurs parents. Ce qui fait sa valeur, c'est sa capacité à faire vivre les principes mêmes qui la fondent : apprendre pour s'émanciper et apprendre ensemble pour « faire société ». C'est dire que le travail sur l'École, sans cesse à remettre en chantier, ne peut être, en aucun cas réduit à la dimension gestionnaire d'une machinerie efficace. C'est dire, aussi, qu'on ne peut juger de l'efficacité de l'École à travers les seuls résultats des évaluations nationales et internationales qui ne prennent en compte que ce qui est chiffrable et comparable. C'est dire, enfin, que penser l'École du futur, requiert de se dégager, tout à la fois, du modèle de la classe homogène simultanée et du modèle de l'enseignement numérique individualisé. Car l'un et l'autre partent de postulats, certes opposés mais tout aussi insuffisants l'un que l'autre : la classe traditionnelle, dont le modèle semble complètement obsolète, postule que les élèves sont tous identiques et s'interdit de prendre en compte leurs différences... Tandis que la classe entièrement individualisée, que nous promettent les industries du numérique, postule que tous les élèves sont différents et s'interdit de construire du commun avec eux. La première prétend socialiser mais échoue à faire apprendre. La seconde prétend faire apprendre mais échoue à socialiser.



Il faut donc penser une École du futur qui fasse, tout à la fois, « droit à la ressemblance » et « droit à la différence ». Une École qui accueille toutes et tous sans aucune discrimination, mais avec un souci constant de mixité sociale et de genres, avec la volonté de promouvoir toutes les interactions possibles entre pairs, de l'entraide systématique à la coopération dans des activités communes. Une École qui se donne des objectifs d'acquisitions ambitieux – les fondamentaux de la citoyenneté – mais propose des itinéraires d'accès différents et non hiérarchisés. Une École où s'articulent des groupes hétérogènes où l'on découvre et s'émerveille ensemble et des moments d'accompagnement spécifique où chacun et chacune se sent pris en charge dans sa spécificité. Une École qui ne pratique pas une pédagogie du « diagnostic a priori » qui classe d'emblée les sujets en fonction de leur profil, mais qui s'efforce de différencier les entrées dans les savoirs afin que toutes et tous puisse avoir prise sur ceux-ci. Une École où les professeurs sont formés à conjuguer au quotidien le même et l'autre, l'attention à la construction du collectif et le souci de répondre aux besoins de chacun et chacune. Une École où les professeurs puissent, pour cela, travailler en équipe, mutualiser leurs compétences et propositions, construire toujours plus d'intelligence collective.

Cela suppose qu'on considère clairement les professeurs comme des concepteurs et non comme des exécutants de procédures standardisées, fussent-elles validées en laboratoire. Cela suppose qu'on se départisse clairement de la conception « bancaire » de l'enseignement si bien dénoncée par Paulo Freire (1921-1997) pour faire entrer les élèves dans les savoirs à travers « ce qui les libère et ce qui les unit », comme disait Olivier Rebol (1925-1992). Parce qu'on n'apprend pas à lire et à écrire pour satisfaire des tests de fluence ou réussir des dictées, mais pour communiquer avec d'autres humains, abolir les distances, voyager dans le temps, entrer dans les œuvres et construire sa pensée. Parce que les cartes de géographie n'ont pas été conçues pour entraîner sa mémoire et les reproduire à l'identique, mais pour arpenter symboliquement le monde. Parce que l'histoire ne se réduit ni à des événements, ni à des dates, mais qu'elle permet de comprendre les choix auxquels nos prédécesseurs ont été affrontés et éclaire les décisions que nous aurons à prendre. Parce que les théorèmes de mathématiques ou les lois physiques ne servent pas seulement à réussir les exercices du manuel, mais aident à résoudre une multitude de problèmes en dehors de l'enceinte de l'école, de s'émerveiller devant l'univers et de jouer à l'infini avec les nombres. Parce que l'éducation physique et sportive à l'école n'est pas faite pour sélectionner les participants aux Jeux Olympiques, mais pour apprendre à proportionner ses efforts à son projet, à habiter chaque geste par une intention, à découvrir qu'un humain est son corps et qu'un corps humain n'est pas de la viande. Et parce que c'est ainsi, seulement, que chacun pourra accéder à « la saveur des savoirs », comme disait Jean-Pierre Astolfi (1943-2009).

C'est d'ailleurs ainsi que chaque apprentissage peut devenir une occasion de découvrir et de mettre en œuvre quelques-unes des vertus démocratiques qui donnent corps à l'injonction, trop souvent abstraite, de « formation à la citoyenneté » : le sursis à la pulsion et la résistance au caprice mondialisée ; l'effort pour se faire comprendre de l'autre, mais aussi pour se mettre à sa place ; la capacité de douter de soi et d'intégrer ce qui vient d'autrui ; la volonté de désintriquer, autant que possible, ce qui relève du « savoir » de ce qui relève du « croire » ; la recherche obstinée de la preuve dans le domaine des faits et de perspectives communes qui permettent de n'humilier personne dans le registre de

l'opinion. Nous irons ainsi vers une éducation qui fait de toute connaissance une énigme pour que, de cette énigme, émergent de nouvelles connaissances. Vers des élèves-chercheurs que l'on met systématiquement en situation d'enquête pour qu'ils aillent toujours plus loin dans la compréhension des choses et du monde. Vers une conception de l'apprentissage comme processus sans fin, qui ne s'arrête ni aux sentences d'une évaluation, ni à la seule efficacité pragmatique des connaissances acquises. Vers une recherche de la vérité qui surmonte sans cesse les représentations et les préjugés et progresse obstinément de savoirs institués en savoirs destitués, de savoirs destitués en savoirs institués.

### *Conclusion*

Un peu partout on manque de professeurs. La profession, comme la plupart des métiers de l'humain – de l'accompagnement et du soin, de la formation et de l'animation – n'attire plus. En cause, de toute évidence, le manque de reconnaissance financière et symbolique, mais aussi, évidemment, l'insuffisance et l'inadaptation de la formation. En cause également – et, peut-être, surtout – l'absence de perspective claire : nous ne savons pas vraiment ce que nous voulons pour notre École et, faute d'horizon, de perspective, d'idéal, à opposer aux « parents-consommateurs », aux marchands d'illusion des officines privées et aux politiques obsédés par les chiffres des comparaisons internationales, les professeurs peinent à faire entendre la voix de l'éducation, la voix de l'émancipation. Pourtant, devant la montée de l'individualisme et des communautarismes, face au déferlement des fake news et des slogans populistes, quand la machinerie publicitaire et médiatique s'emballe et met des populations entières sous emprise, ce sont eux qui chevillent la démocratie. Pas seuls, évidemment, et nos sociétés ne doivent jamais oublier l'importance du soutien à la parentalité et l'éducation non formelle. Mais parce que l'École est le lieu où passent – où devraient passer – tous les enfants, il apparaît plus fondamental que jamais de donner aux professeurs la mission d'instruire sans enfermer, de transmettre sans clôturer, d'engager chacun et chacune dans une démarche de recherche à laquelle aucun credo obscurantiste ne pourra jamais mettre fin. Il y va de la possibilité, pour nos enfants, de donner un avenir à leur futur.