

Philippe Meirieu



*Parents, enseignants, élèves,
partenaires pour réussir (à) l'école*

*Conférence donnée à Fribourg
le 1^{er} décembre 1995*

Philippe Meirieu, né en 1949, docteur ès Lettres et Sciences humaines, a enseigné à tous les niveaux de l'institution scolaire où il a mené plusieurs expérimentations pédagogiques. Il est aujourd'hui professeur en sciences de l'éducation à l'Université Lumière-Lyon 2 où il dirige l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres).

Intervenant souvent dans les classes et les établissements scolaires, formateur d'enseignants, animateur d'équipes de recherche, Philippe Meirieu est aussi un homme de terrain; ceci, sans nul doute, contribue à l'audience que rencontrent ses travaux.

En 1995, l'Association des parents d'élèves du Collège St-Michel (Fribourg - Suisse) a invité ce pédagogue pour donner une conférence dont vous allez lire la retranscription dans cette brochure, un texte articulé sur 5 thèmes:

- ◆ **Le paradoxe de la courbe de Gauss** (p. 4)
- ◆ **L'échec scolaire, un phénomène mal connu** (p. 7)
- ◆ **Le rôle des différents partenaires dans la réussite scolaire** (p. 22)
- ◆ **Réussir à l'école, oui c'est bien... mais après ?** (p. 27)
- ◆ **Ethique et pédagogie** (p. 32)

Le tableau proposé par Philippe Meirieu (p. 16), explicitant ce qui favorise ou défavorise les réussites intellectuelle, scolaire et sociale, nous a paru essentiel pour éclairer la réflexion des parents et des enseignants. Aussi, vous en découvrirez, tout au long de votre lecture, des "traductions" illustrées par Pécub.

Et pour clore, une proposition d'exigence adressée par Philippe Meirieu aux parents et aux enseignants:

"Agir avec méthode et obstination et se déprendre simultanément du pouvoir que l'on pourrait exercer sur celui sur lequel on agit; trouver le courage de passer à l'acte parce que, précisément, je me dépossède de mon action à l'instant même où je l'accomplis; tenter d'éduquer parce que je sais que je n'éduque jamais rien ni personne mais que je peux, simplement, créer les conditions pour que l'autre s'éduque lui-même." (La pédagogie, entre le dire et le faire, ESF, Paris, 1995, pp. 254-255)

Les Editions d'Amont
CH - 1784 Wallenried

Parents, enseignants, élèves, partenaires pour réussir (à) l'école

Parents, enseignants, élèves, partenaires pour réussir à l'école... Pour réussir l'école ! Je vais très rapidement balayer un champ extrêmement vaste et esquisser quelques pistes de réflexion. Je ne pourrai pas aller au-delà dans les minutes qui nous sont relativement comptées.

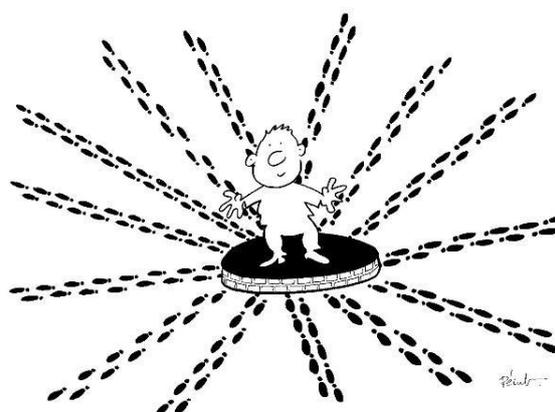
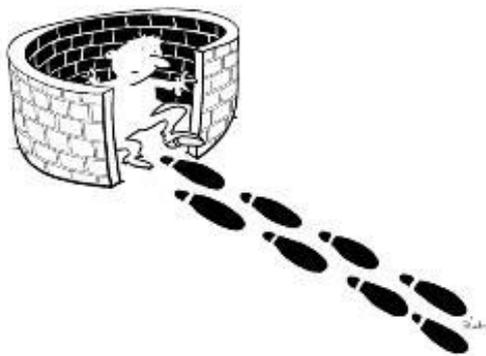
Je vais, dans une introduction un peu provocatrice, évoquer ce que j'appelle souvent le **paradoxe de la courbe de Gauss**.

J'essaierai ensuite de m'interroger sur l'**échec scolaire**. On parle de la réussite scolaire, mais on parle aussi beaucoup, et plus encore, de l'échec scolaire et j'essaierai de démontrer que finalement c'est un phénomène assez complexe et mal connu et qui mériterait à être analysé d'une manière un peu précise pour le comprendre.

Je parlerai ensuite du **rôle des différents partenaires dans la réussite scolaire** et puis j'évoquerai une question qui je pense vous tient à cœur à toutes et à tous : **réussir à l'école, oui mais après? Et pourquoi ?**

Et je conclurai sur un thème qui m'est cher qui est le **rapport entre les questions éthiques** qui me paraissent fondatrices et les **questions pédagogiques** dont nous allons parler ce soir.

*Environnement
qui informe sur des programmes*



*Environnement
qui aide à l'exploration*

Le paradoxe de la courbe de Gauss

En introduction, brièvement, **le paradoxe de la courbe de Gauss**. Plutôt que de vous faire un exposé très sophistiqué et très technique, je vais témoigner d'une expérience.

Vous savez que, régulièrement, de l'autre côté de la frontière, nos étudiants s'agitent, nos lycéens aussi. Au cours d'une crise lycéenne, il y a quatre ans de cela, le ministre de l'époque, Lionel Jospin, ministre de l'Education nationale, avait chargé un certain nombre d'universitaires d'une mission qui était de tenter de réformer les lycées.

On m'a donc envoyé en *missi dominici* visiter un certain nombre de lycées pour voir un petit peu ce qui pouvait être fait pour que ces lycées fonctionnent mieux et que les lycéens se calment un peu. Ils étaient à ce moment-là tous dans la rue et faisaient un peu de bruit, ce qui gênait l'ordre républicain. J'ai donc visité un certain nombre d'établissements et puis, un jour, je suis tombé sur un lycée de l'Académie de Grenoble où j'ai appris que, l'année avant mon passage, il y avait dans la première année de lycée huit classes de seconde. La seconde est la première année de notre lycée. Le conseil d'établissement, puis le conseil d'administration, avaient décidé de réunir les quatre meilleurs élèves de chacune de ces huit classes de seconde pour faire une classe de première qui est la classe qui précède celle du baccalauréat. Trente-deux élèves qui étaient en tête de chacune des huit classes de seconde. On a donc constitué une superclasse de première avec trente-deux élèves qui avaient tous entre seize et dix-sept de moyenne sur vingt à la fin de la seconde. Par les miracles de l'alchimie scolaire, il a suffi d'un trimestre pour que ces trente-deux élèves qui avaient tous dix-sept de moyenne à la fin de la seconde se répartissent tout à fait naturellement en un tiers d'élèves qui avaient en dessous de huit, un tiers qui avait entre huit et douze, et un tiers entre douze et seize.

Le tiers qui avait en dessous de huit est passé à la trappe. Il est passé à la trappe parce que tout se passe comme si la réussite des uns n'avait de valeur que s'il fallait qu'elle s'appuie toujours sur l'échec des autres. Et quand les élèves aussi bien que les parents ramènent un devoir, une des premières questions que posent la plupart des parents : " Oui, tu as ça, et les autres ?" Si, par hasard, tout le monde avait une bonne note, qu'est-ce que vous en diriez ? Que le professeur est extrêmement compétent? Ou que sa probité professionnelle est en cause? Ou que le niveau de l'établissement n'est pas particulièrement élevé? Ou encore que le chef d'établissement est d'un laxisme avec ses professeurs, que vous condamnez fortement?

Tout se passe comme si, au fond, dans l'enseignement, nous étions tout empreints de cette idéologie cathare, qui pourtant est une hérésie déclarée, cette idéologie qui disait que le petit nombre des élus garantit la béatitude au paradis et que, finalement, il faut qu'il y en ait suffisamment qui échouent pour que la réussite des autres ait de la valeur.

Et, au fond, nous vivons tous dans notre tête, élèves, parents, professeurs, avec l'idée que l'école doit reconstituer toujours la fameuse courbe de Gauss, la courbe dite *normale*, cette courbe selon laquelle il y a un tout petit nombre d'élèves extrêmement débiles. Plus on monte vers la moyenne, plus il y a d'élèves, et plus on va vers les notes extrêmement bonnes, moins on a d'élèves. On a donc un tiers de médiocres, un tiers de moyens, et un tiers d'élites. Cette représentation est tellement enracinée dans notre esprit que, d'une certaine manière, chaque fois que nous ne reproduisons pas cette représentation, et que les résultats scolaires ne reproduisent pas cette représentation, nous avons le sentiment que l'école ne joue pas son rôle. Et quand je dis nous, je dis nous: parents, enseignants et élèves. Parce que les élèves sont comme nous. Ils ont le sentiment qu'il faut qu'il y ait de mauvaises notes pour que les bonnes notes aient de la valeur. Que, s'il n'y a pas de mauvaises notes, les bonnes notes n'ont pas de valeur. Que, s'il n'y a pas d'élèves qui trébuchent, le fait de réussir n'a pas de signification.

Nous sommes toutes et tous empreints de cette idéologie cathare qui fait qu'au fond, la réussite scolaire nous la voulons tous pour notre enfant, mais à condition que les enfants des autres ne l'aient pas aussi pour eux. Ce qui met les professeurs dans une position extrêmement difficile parce que chacun des parents, individuellement, veut que sa progéniture réussisse et que tous, collectivement, veulent qu'il y ait assez d'échecs pour que la réussite de leur propre progéniture ait plus de valeur.

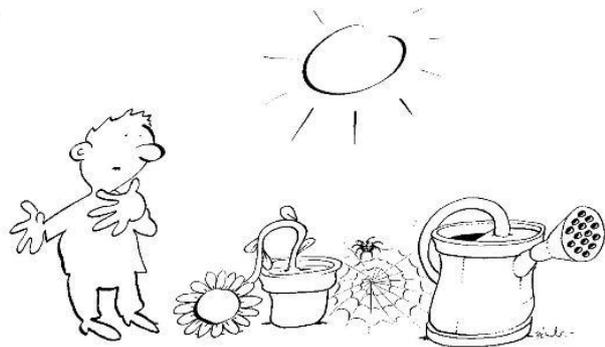
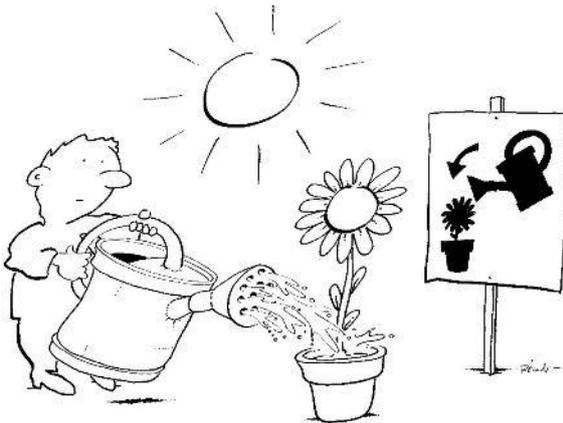
C'est typiquement la situation que l'on appellerait en psychologie de *double contrainte*. Vous savez, le *double bind* américain, celui que Bateson a découvert quand sa mère lui a offert deux chemises, une rose et une bleue. Il a mis la rose et elle lui a fait une scène parce qu'il ne mettait pas la bleue, en lui disant : " Tu n'aimes pas la bleue?". La double contrainte, c'est quand on est mis en face de deux exigences contradictoires qui ne peuvent pas être réalisées en même temps. C'est l'exigence d'une réussite plus largement partagée et celle d'un échec très largement massif légitimant cette réussite.

Je crois qu'une des premières tâches à laquelle nous devons nous atteler ensemble, parents, enseignants et élèves, c'est, comme le dirait Edgar Morin, *une réforme de pensée*. Arrêter de penser que la valeur d'un résultat est liée à la présence de l'échec en face de ce résultat positif. Parce que ce mode de pensée-

là, est un mode de pensée qui nous opposera toujours, qui nous bloquera toujours et qui ne me semble plus du tout adapté aux exigences de notre société contemporaine au moins pour le temps de la scolarité obligatoire.

Alors, si je voulais commencer par là, c'est pour vous montrer que, sur une question comme celle-là, nous sommes complètement solidaires, les parents, les enseignants et les élèves, parce que nous vivons ensemble les mêmes représentations et que c'est ensemble que nous devons opérer cette réforme de pensée si nous voulons une école qui soit une école de la réussite de tous, même si tous n'accèdent pas au plus haut niveau de l'école.

*Environnement
qui explique directement
ce qu'il faut faire*



*Environnement
qui encourage à anticiper
les conséquences d'un acte*

L'échec scolaire, un phénomène mal connu

Première partie de ces quelques remarques de ce soir: l'échec scolaire, un phénomène mal connu.

L'échec scolaire n'a pas été un *problème* pendant très longtemps. On pourrait même dire que l'échec scolaire a d'abord été une *solution*. Il a été une solution au problème de la sélection. Cette solution s'est substituée opportunément à d'autres solutions qui étaient l'héritage, la transmission familiale, sociale d'un certain nombre de fonctions et de grades. A partir du moment où les sociétés ont considéré que l'héritage était un mode trop inégalitaire de répartition des tâches dans la société, l'échec scolaire est venu pallier très opportunément la disparition de cette forme de sélection.

Ce n'est devenu un véritable problème pour nos sociétés qu'à partir du moment où les parents, légitimement, ont demandé que leurs enfants réussissent à l'école, et ont commencé à s'immiscer dans la réussite scolaire, et ont commencé à s'immiscer dans la pédagogie. En France c'est un problème très récent, j'ai étudié moi-même des archives dans un département proche de la frontière et je n'ai absolument pas retrouvé de protestations des parents sur le rôle des maîtres avant les années 1950.

Avant 1950, les seules lettres des parents que l'on trouve dans les archives concernent des problèmes de discipline ou de mœurs, et en aucun cas ne mettent en question la pédagogie des enseignants et leurs décisions d'orientation. Les parents leur font confiance les yeux fermés.

En revanche, aujourd'hui et très fortement depuis les années 70-80, nous voyons monter une exigence sociale d'éducation de la part des parents. Les parents ne mettent plus l'enfant à l'école comme on mettrait un enfant dans un train en faisant confiance au chef de gare pour savoir à quel endroit il faut le débarquer. Ils mettent l'enfant à l'école, mais ils veulent savoir où va le train, ils veulent voir le contrôleur à chaque étape et ils veulent si possible aller le plus loin avec l'enfant, jusqu'au bout, jusqu'au terminus du train. Leur confiance aveugle dans l'institution est évidemment beaucoup moins grande qu'elle ne l'était. Ils demandent à y regarder de près, ils demandent des comptes à l'école. C'est la montée de ce qu'avait identifié Robert Ballion dès les années 70 comme étant le *consumérisme scolaire*. A partir de ce moment-là, l'échec scolaire devient un problème.

Cela devient aussi un problème parce que nos sociétés se complexifient, que les tâches sociales deviennent de plus en plus difficiles et que, de toute évidence,

l'arrivée d'un certain nombre de phénomènes technologiques rend extrêmement difficile le fait de se résigner à une grande partie d'élèves en situation d'échec ou de difficulté. Je prends des exemples qui sont extrêmement triviaux, mais le simple passage de la mécanique à l'électronique est un passage qui rend impossible, sur le plan de l'organisation du travail, le niveau de sélection, le niveau de formation tels qu'ils étaient il y a 20 ans.

Je visitais il y a encore quelques semaines, avec des élèves et un professeur, un centre de tri postal qui était entièrement électronique. Le directeur de ce centre de tri postal m'expliquait que, il y a 10 ans, tout était mécanique. Qu'est-ce qui caractérise la mécanique ? C'est que dans la mécanique tout se voit. S'il y a une panne, vous voyez où ça coince. Vous n'êtes pas forcément compétent, pas forcément au courant, mais au bout de 5 ans, 10 ans, 12 ans, ...20 ans si vous êtes très long à comprendre, vous êtes capable de regarder où ça coince, d'aller chercher la pièce et de la changer. Maintenant, remplacez cela par de l'électronique : qu'est-ce que vous voyez dans l'électronique ? Rien ! Le directeur de ce tri postal me disait qu'il ne pouvait plus envoyer des gens qui n'ont pas un minimum d'accès à l'abstraction, qui ne savent pas comprendre quels sont les principes de fonctionnement d'un système électronique.

Et ce directeur de tri postal n'est pas un personnage isolé. La complexité de nos sociétés est telle, y compris au plan économique, que pour comprendre aujourd'hui les informations d'un journal quotidien, même de médiocre qualité, en ce qui concerne le cours des monnaies, la parité, le traité de Maastricht, etc., il faut déjà avoir un certain niveau de culture. Nous ne vivons plus en autarcie, nous avons besoin, et nos enfants ont besoin – tout à fait en dehors de toute exigence personnelle que nous pourrions avoir, nous, parents –, ils ont besoin, pour être des acteurs dans la société, d'un niveau de connaissances et d'un niveau de connaissances à l'abstraction qui fait que l'échec scolaire n'est plus véritablement tolérable.

Alors à partir de là **comment expliquer cet échec scolaire** ? Comment se fait-il qu'il perdure en dépit de tous efforts pédagogiques effectués depuis des siècles ?

D'abord il perdure ! Un constat implacable. Il perdure dans notre pays. En France, nous avons encore environ 40 % d'élèves qui sortent du primaire sans maîtriser véritablement la langue française, ni à l'écrit, ni à l'oral. Nous avons environ 2/3 des adultes qui ne maîtrisent pas la proportionnalité. Nous avons 90 % des adultes de 18 ans qui ne connaissent pas la différence juridique entre le civil et le pénal. Nous avons environ 65 % des adultes qui ne savent pas ce que sont un anticyclone et une dépression et, dans un sondage récent, nous avons environ 40 % des adultes français qui ne savaient absolument pas si le Front

Populaire était avant ou après la guerre de 14. Et pourtant, ils sont tous passés par l'école! L'école est obligatoire depuis longtemps... Ils ont tous appris tout cela, plusieurs fois. Donc l'école ne joue pas son rôle!

L'échec existe et **l'échec est fortement corrélé à l'origine sociale**. Nous le savons depuis les années 60, mais cela ne nous explique pas très bien comment cet échec est corrélé à l'origine sociale. Nous savons que plus un enfant vit dans un milieu défavorisé, moins il a de chances de réussir à l'école et que c'est encore plus vrai aujourd'hui en France qu'il y a 20 ans. Un fils d'ouvrier agricole avait environ 1 chance sur 100 d'entrer à l'université il y a 20 ans, il a moins de 0,5 chance sur 100 aujourd'hui d'entrer à l'université. Donc la sélection sociale ne s'est pas éteinte, mais elle s'est accrue. Ce constat implacable fait que l'école ne réussit pas dans sa mission sociale. Il faut essayer d'en expliquer la raison.

Sociologiquement on peut dire que les enfants qui sont en milieu défavorisé ne travaillent pas bien parce qu'ils n'ont pas de chambre, pas de bureau pour être tranquilles, parce qu'ils n'ont pas de bibliothèque à la maison. Tout ça est vrai, mais cela ne suffit pas. D'abord parce qu'on note des exceptions tout à fait significatives d'enfants de milieux socialement défavorisés et qui réussissent à l'école. Ensuite quand on regarde les chiffres d'un peu plus près, d'une manière non pas globale mais détaillée, on s'aperçoit que la corrélation, qui vaut autant en terme de masse qu'en terme d'individus, n'est pas flagrante. En particulier, on voit des crêtes d'élèves des milieux très défavorisés qui réussissent. On voit également des écarts très forts entre les garçons et les filles, les filles réussissant infiniment mieux que les garçons. On voit des écarts très forts entre les ruraux et les urbains. On voit des écarts très forts entre les aînés et les seconds dans les familles. L'explication sociologique donne une indication sur le fait que si on est né dans un milieu défavorisé, moins on réussit, mais elle n'est pas très satisfaisante pour nous donner des outils pour lutter contre l'échec scolaire.

Alors depuis les années 60-70, nous disposons d'autres explications plus fines. **On a eu une explication de type linguistique de l'échec scolaire**. C'est Basile Bernstein, un sociologue anglais, qui a montré le rôle tout à fait déterminant de la maîtrise du langage dans la réussite ou l'échec scolaire. En particulier, il a montré que c'était la manière dont on s'adressait aux enfants qui déterminait très largement leur accès au langage et que cet accès au langage déterminait très largement leur réussite ou leur échec à l'école.

Bernstein a distingué deux types de codes qu'il appelle le *code restreint* et le *code élaboré* en montrant que dans certaines familles, avec certains enfants, et parfois différemment selon les enfants de la même famille, on utilisait soit un *code restreint* qui renvoyait surtout à des objets concrets, identifiables, soit un

code élaboré où déjà on parlait en termes abstraits de la générosité, ou de réalités qui ne sont pas des réalités que l'on peut appréhender matériellement. Il y a là une explication relativement intéressante et qui nous permet déjà d'aller un peu plus loin.

On a d'autres explications qui sont apparues récemment et qui nous paraissent très intéressantes. **On a des explications que l'on pourrait appeler ethnographiques.** Des gens sont allés regarder les classes un petit peu comme un explorateur irait regarder une tribu africaine ou une tribu océanienne, en se disant *au fond comment ça marche?*. La classe, c'est quand même un lieu extrêmement mystérieux. C'est un lieu très étrange. Par exemple, c'est un des rares lieux, avec les jeux télévisés, où ce sont ceux qui connaissent les réponses qui posent les questions...

Moi, si je me perds par exemple tout à l'heure dans Fribourg, et si je demande mon chemin pour repartir, ça n'est pas pour vérifier la connaissance qu'a la population de Fribourg de la géographie de sa ville... C'est pour trouver mon chemin! Mais si je vais à l'école et qu'on m'interroge, je sais très bien que le maître ne veut pas savoir ce que je lui dis... Il le sait déjà! Non seulement il le sait déjà, mais il est persuadé qu'il le sait mieux que moi! Donc, ce qu'il veut vérifier, c'est que je ne le sais pas tout à fait aussi bien que lui... mais que je le sais un peu... Parce que si je le savais aussi bien que lui, je délégitimerais sa position de maître...

C'est étrange comme situation... Que cherche-t-il? C'est vraiment une situation très typique. On n'imagine pas comment un enfant peut se trouver projeté dans une situation pareille et la vivre naturellement. Pour nous, c'est clair qu'à l'école ce sont les gens qui possèdent les réponses qui posent les questions. Mais pour l'enfant qui arrive à l'école, ce n'est pas si facile de se faire à cette règle-là. Et puis, on a des observations très concrètes sur ce qui se passe aujourd'hui dans les classes. Il y a des codes que certains connaissent, d'autres pas. Il y a des rites initiatiques étranges.

Par exemple, je me souviens de cette classe où la maîtresse qui faisait dans l'audiovisuel avait projeté une diapositive qui représentait un paysage. C'était un tableau impressionniste du peintre Monet. Elle s'adresse à ses élèves et leur dit :

"Qu'est-ce que vous voyez ?"

Les élèves lui répondent : "La campagne!"

Et elle leur répond : "Non !"

"Le soleil!"

"Non !"

"Des arbres!"

"Non !"

Il y a même un bon élève qui répond :

"Un tableau impressionniste de Monet!"

Alors on pouvait espérer que la maîtresse... "Non !"

Désespéré, je ne savais pas ce que la maîtresse voulait.

Elle croise les bras et dit :

"Sur cette diapositive, *je vois un paysage!* Parce que je vous ai toujours dit qu'il fallait répondre à une question par une phrase complète, ayant un sujet, un verbe et un complément!"

Il faut déjà savoir ce que vous demande la maîtresse. Elle ne vous demande pas ce que vous voyez, elle vous demande de faire une phrase complète. Il faut avoir décodé ce qu'elle vous demande. Un enfant qui croit qu'on lui demande de dire ce qu'il voit... il dit ce qu'il voit! L'enfant qui sera un bon élève, il sait qu'on ne lui demande pas ce qu'il voit... Il sait qu'on lui demande de faire une phrase complète avec un sujet, un verbe et un complément!

C'est tellement vrai que si je me promène par exemple dans la banlieue de Lyon, dans un quartier où je trouve des élèves un peu en difficulté, et que je dise à un élève : *Explique-moi comment tu peux faire pour aller chez toi*, il me l'expliquera. Si je lui demande de mettre ça par écrit. Il écrira : *Tu vas tout droit, tu tournes ensuite à gauche*. Comme il est Lyonnais, il écrit *gauche*. Je lui fais remarquer que *gauche* ne s'écrit pas comme cela, et il me répond : *Qu'est-ce que cela peut te faire étant donné que tu ne vas pas y aller?*

Ce n'est pas un bon élève, car un bon élève aurait tout de suite compris que je n'avais pas l'intention d'aller chez lui, que je veux vérifier son orthographe! Donc ne sachant pas écrire gauche, il aurait écrit droite étant donné qu'il sait très bien que je n'irai jamais chez lui...

Le bon élève, c'est celui qui a compris. Dans notre jargon, nous disons que *les critères académiques surdéterminent toujours les critères fonctionnels*. C'est-à-dire qu'au fond, à l'école, l'important ce n'est pas de savoir... C'est de montrer ce qu'on sait et qu'on sait ce qu'on vous demande de savoir! Le mieux encore, c'est de montrer qu'on sait, surtout quand on ne sait pas et que là on est vraiment un excellent élève! C'est pour cela que les hommes politiques sont tous des gens qui ont été d'excellents élèves en général. C'est leur profession de montrer qu'ils savent, surtout quand ils ne savent pas.

Les bons élèves excellent dans cette facilité à montrer qu'on sait même quand on ne sait pas... Alors ils rusent : *Qu'est-ce qu'ils veulent me faire dire ?* Au fond, le bon élève n'est pas celui qui cherche à comprendre ce qu'on lui dit, c'est celui qui cherche à décoder ce qu'on voudrait bien lui faire dire et qui le dit

au bon moment, juste comme il faut, en posant le regard juste au bon endroit... Le bon élève, c'est celui qui sait qu'il ne faut pas regarder la maîtresse trop longtemps dans les yeux parce que cela fait un peu insolent... qu'il ne faut pas baisser les yeux parce que cela fait timide... qu'il faut l'effleurer du regard juste simplement... qu'il faut marcher d'une certaine manière, s'asseoir d'une certaine manière... et que comme cela on sera un bon élève, on sera bien classé, on sera bien noté. Et Daniel Zimmermann, qui a fait depuis longtemps des études derrière des glaces sans tain dans des écoles maternelles, montre que les élèves sont pratiquement déterminés dès leur entrée en classe maternelle par leur simple comportement physique. *Déterminés* : on sait s'ils auront leur baccalauréat ou pas, simplement par la manière dont ils s'assoient et dont ils marchent. Ils connaissent les codes et les règles. Ils savent comment on parle. Et ils savent surtout qu'il faut se plier à cet arbitraire scolaire extraordinaire qui est que l'on ne vous interroge pas sur le réel, mais sur une hypothétique réalité qui n'existe pas!

Je fais souvent cette comparaison parce qu'elle m'avait frappé. Je me trouve un jour en classe de 6ème avec des élèves qui ont leur première leçon de physique. Ils viennent de l'école primaire, ils n'ont jamais fait de physique. Ils découvrent la première leçon de physique. C'est un manuel splendide. Ils ouvrent la première page et que voient-ils ? Une photo en quadrichromie: couleurs extraordinaires, la mer, des rochers, des vagues, de l'écume, des mouettes et, au-dessous : *Que vois-tu sur cette photo ?* Les élèves n'ont jamais fait de physique. Ils ouvrent le livre : *Que vois-tu sur cette photo ?* La mer? Les vacances? La Bretagne? La Corse? Non! *Que vois-tu sur cette photo ?* Sur cette photo tu vois trois états de la matière: l'état liquide, l'état solide et l'état gazeux dont tu peux inférer l'existence à partir des mouettes qui volent dans le ciel. Il faut savoir que l'on est en physique parce que si c'était en géographie, il ne faudrait pas répondre la même chose! Si c'était un livre de français, il ne faudrait pas répondre la même chose non plus...

Il faut comprendre tout cela, il faut se débrouiller dans ces méandres-là. Il faut apprendre ce que les sociologues de l'éducation, Philippe Perrenoud et les autres, appellent le *métier d'élève*. Or on s'aperçoit que ce métier d'élève est fait de règles qui sont très largement inconnues du public, qui sont très largement inconnues des parents et qui se transmettent d'une manière implicite sans qu'elles soient jamais clairement dites, explicitées à l'intérieur du milieu... Et de façon tout à fait étrange, ce sont les élèves qui se soumettent à ces règles implicites qui réussissent effectivement bien à l'école, beaucoup plus que les élèves qui cherchent à comprendre qui, eux, se trouvent généralement dans des difficultés considérables.

Moi-même, j'essuie actuellement une très grande difficulté personnelle. J'ai une fille qui a 15 ans et cela fait plusieurs week-ends que nous cherchons à savoir pourquoi, en physique, dans un courant alternatif, le rapport entre la tension maximale et la tension efficace est égal à racine de deux. Ma fille me dit : *Je ne comprends rien du tout à cette affaire, je ne sais pas ce que c'est...* Alors on a fait des expériences, on a fait sauter les plombs une vingtaine de fois et puis, désespéré, je suis allé voir le professeur de physique de ma fille, avec elle, et il m'a dit : *Monsieur, vous n'avez rien compris et votre fille non plus... On ne vous demande pas, et on ne lui demande pas, de comprendre pourquoi le rapport entre la tension maximale et la tension efficace est égal à la racine de deux ! On lui demande d'apprendre la formule par cœur et, une fois qu'elle la saura par cœur, on lui donnera deux chiffres et il faudra qu'elle trouve le troisième en faisant une multiplication et une division, c'est tout!*

Alors, il fallait savoir... Il faut que l'élève accepte cela! Mais c'est un renoncement extraordinaire. L'école se présente parfois –et cela me sidère quand je le constate– comme une manière de faire renoncer les gens à être intelligents. *Ne soyez surtout pas intelligents, ne cherchez pas à savoir pourquoi le rapport entre la tension maximale et la tension efficace est égal à la racine de deux! Apprenez-le, appliquez-le et surtout ne posez pas de questions ou posez-moi la bonne question !*

C'est quoi les bonnes questions ? C'est les questions qui permettent au maître de donner les réponses que le maître a envie de donner... Et les bons élèves sont ceux qui anticipent sur la bonne réponse que le maître va donner...

Il y aurait à poursuivre dans cette voie, ce serait très amusant, mais je n'ai pas le temps de le faire. Simplement une dernière étude qui me paraît très significative à titre d'exemple. C'est l'étude d'un collègue anglais, Peter Woods, qui a travaillé sur des élèves en grandes difficultés dans la banlieue de Londres et à qui il a demandé à la sortie de l'école : *Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui et qu'est-ce que la maîtresse attend de toi ?* Et ces élèves répondent de manière très, très étrange : *J'ai écouté et j'ai copié.* Et quand il leur demande : *Qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui ?*, les élèves ne comprennent pas cette question. *Qu'est-ce que vous me demandez ? Il est question d'apprendre ? Moi le contrat, c'est : je ne chahute pas, je ne suis pas puni et je copie sur mon cahier ce que la maîtresse a mis au tableau. Cela je sais que je dois le faire... Mais "apprendre" c'est quoi ?* Peter Wood a appelé cet article *Talk and chalk (la parole et la craie)* en montrant qu'au fond, ces élèves de milieux défavorisés, mais dont certains sont dans des situations qui sont parfois moyennes voire normales, n'ont pas compris qu'il fallait apprendre à l'école. Ils ne savent pas que l'école c'est fait pour apprendre. Le contrat n'est pas clair. On vit dans l'implicite le plus absolu. Pour eux il suffit de se tenir tranquilles et à partir du moment où ils se

tiennent tranquilles, qu'ils copient dans leur cahier ce que la maîtresse a écrit au tableau, ils remplissent le contrat que l'école leur propose.

Donc vous voyez, il y aurait encore beaucoup à creuser dans ce domaine. Il y a encore beaucoup de recherches à faire pour essayer de montrer, de débusquer les règles implicites du fonctionnement de la collectivité scolaire comme microsociété. Et de montrer aux enseignants et aux parents, en quoi il faut apprendre ensemble les règles de cette société et les rendre les plus lisibles possible. Je ne dis pas que l'on fera la clarté absolue sur ces règles. Je pense qu'il y aura toujours une part d'opacité et que l'on ne peut pas faire l'économie de malentendus. Dans la relation humaine, la clarté et la transparence, c'est impossible... Je crois qu'il ne faut pas en rajouter et qu'il faut faire tout son possible pour clarifier, par le dialogue entre les parents, les enseignants et les élèves, ce que l'on attend réellement des enfants, pour que ce que l'on attend des enfants soit vraiment l'exercice de leur intelligence et non pas celui de la divination, même si la divination peut être une forme d'intelligence... Mais ce n'est pas la forme d'intelligence que l'école, me semble-t-il, doit chercher à privilégier!

Voilà pour l'explication que j'ai appelée ethnographique. Celle de celui qui va regarder à la loupe comment ça se vit dans une classe, un peu comme l'ethnologue va regarder à la loupe comment on vit dans une société primitive.

Et puis aujourd'hui nous avons d'autres explications qui sont des explications, à mon avis peut-être encore plus intéressantes, sur **la corrélation entre l'échec scolaire et la réalité familiale**. Ces explications d'ailleurs sont confirmées par des travaux aussi bien effectués au Canada par des collègues de l'Université Laval de Montréal, ou par des collègues de Genève, ou par nous-mêmes dans notre équipe en France. Ce sont des résultats qui montrent qu'il y a une corrélation extrêmement forte entre ce que l'on pourrait appeler l'attitude de l'environnement et la réussite intellectuelle d'un enfant. Globalement, rien n'étant aussi schématique, on peut distinguer deux grandes catégories : des enfants qui réussissent plutôt bien et ceux qui réussissent plutôt moins bien.

Alors, quand on cherche à savoir comment agit l'environnement de l'enfant, pas l'environnement *famille nucléaire "papa maman télé"* mais l'environnement plus large *"papa, maman, télé, frères, sœurs, oncles, tantes, voisins, éventuellement copains de scouts ou troupe de théâtre"*, enfin l'environnement dans tout ce qu'il peut avoir d'éducatif qui ne se limite pas au petit cercle familial..., quand on cherche à comprendre la corrélation entre l'environnement et ses comportements et puis d'un autre côté la réussite intellectuelle et sociale, on découvre que les enfants qui réussissent bien à l'école ont en général **un environnement qui aide à l'exploration**. Aider à l'exploration : *Tu veux savoir*

l'horaire de départ du bus et bien tu peux peut-être le trouver toi-même. Où est-ce que tu pourrais le trouver l'horaire du départ du bus ? Où est-ce que tu peux trouver l'horaire du départ du train, comment tu peux faire ? Tu veux savoir tel ou tel renseignement sur un animal parce que tu es intéressé par telle ou telle chose ? Comment peux-tu t'y prendre pour y arriver ? Alors que les enfants qui réussissent moins bien à l'école ont un environnement qui, lui, informe sur des programmes: *Voilà comment tu dois faire. Je te le dis, je te l'explique et tu le fais.*

Les enfants qui réussissent bien à l'école ont **un environnement qui encourage à anticiper les conséquences d'une action future** : *Si tu fais ça imagine-toi ce qui va t'arriver.* Pratique, ce que Piaget appelait le raisonnement hypothético-déductif. Si... alors... *Si tu t'approches trop près du feu, que va-t-il se passer ? Regarde, jette ta poupée par la fenêtre avant de sauter du 5ème étage, pour voir comment elle arrive en bas. Tu en tireras les conséquences, tu feras l'économie d'une expérience qui pourrait être nuisible pour toi. Réfléchis, anticipe et demande-toi les conséquences de l'action que tu es en train de faire.* Alors que les enfants qui réussissent moins bien à l'école ont un environnement qui explique directement ce qu'il faut faire : *Voilà, tu ne dois pas sauter par la fenêtre, parce que l'on se tue quand on tombe.*

Les enfants qui réussissent bien à l'école ont en général **un environnement qui encourage à l'auto-évaluation.** *Tu as réussi ou tu as échoué ?* Par exemple : *Tu as tapissé ta chambre, tu penses que c'est bien tapissé ou que ce n'est pas bien tapissé ? A ton avis, quelle est ton opinion là-dessus ? Tu dois réviser un contrôle pour la semaine prochaine. Tu as fini de le réviser ?* Alors que les enfants qui réussissent moins bien à l'école ont un environnement qui, lui, évalue les résultats de l'extérieur, qui dit: *C'est bien!* ou *C'est pas bien!*, *T'es un génie!* ou *Tu es un imbécile!*

Les enfants qui réussissent bien à l'école ont **un environnement qui renvoie des feed-back positifs.** *Voilà ce que tu as fait de bien, voilà aujourd'hui ce que tu as réussi.* Les enfants qui réussissent moins bien à l'école ont un environnement qui renvoie des feed-back négatifs.

Les enfants qui réussissent à l'école ont **un environnement qui fait reformuler.** Une récente étude menée par des collègues de Chicago montre l'importance de la reformulation. Reformuler : *Qu'est-ce que tu veux me dire ? Est-ce que c'est bien ça ? Si j'ai bien compris. Ah non, j'ai pas bien compris. Alors réexplique-le moi. Explique-moi ce que tu as fait. Moi, je t'expliquerai ce que j'ai fait ". Et jusqu'à ce qu'on se comprenne et qu'on se mette d'accord sur ce que l'on a voulu dire l'un et l'autre.* Alors que les enfants qui réussissent

moins bien à l'école ont un environnement qui ne fait pas reformuler mais qui adopte ou rejette.

En bref, les enfants qui réussissent bien à l'école ont un **environnement qui pose des questions**, les enfants qui réussissent mal à l'école ont un environnement qui donne des réponses.

Environnement qui défavorise les réussites intellectuelle, scolaire et sociale	Environnement qui favorise les réussites intellectuelle, scolaire et sociale
Environnement qui informe sur des programmes	Environnement qui aide à l'exploration
Environnement qui explique directement ce qu'il faut faire	Environnement qui encourage à anticiper les conséquences d'un acte
Environnement qui évalue les résultats de l'extérieur	Environnement qui encourage l'auto-évaluation
Environnement qui renvoie des feed-back négatifs	Environnement qui renvoie des feed-back positifs
Environnement qui adopte ou rejette	Environnement qui fait reformuler
Environnement qui donne des réponses	Environnement qui pose des questions

(Rappel: les dessins de Pécub, insérés dans le texte, illustrent ce tableau)

Alors, jusque-là, je n'ai dit que des banalités et j'ai fait exprès de vous présenter les items deux par deux. Maintenant, je vais être un peu pervers, c'est-à-dire qu'on va oublier ce qui il y a ici en haut, nous allons cacher les titres, et on va se demander : *Que sont les pratiques scolaires, les pratiques de la classe, ce qui se passe entre les quatre murs de la classe ?* Je parle de la France, parce

que chez vous, je ne connais pas... *On informe sur des programmes, on explique ce qu'il faut faire, on évalue de l'extérieur les résultats qu'obtiennent les élèves, on leur dit en général ce qu'ils ont échoué et pas ce qu'ils ont réussi, on adopte ou on rejette, on leur donne des réponses sans se poser la question de savoir s'ils ont une question qui leur permet de comprendre cette réponse.*

S'il arrivait que, par hasard, il y ait encore une classe, quelque part, où ce soient ces comportements qui soient dominants, vous imaginez le caractère dramatique... Cela voudrait dire que l'école calque ses comportements pédagogiques sur ce qui est identifié comme le comportement social qui handicape le plus la réussite scolaire... Chez nous, si on découvrait ça, il y a de quoi faire tomber un ministre! Ce serait une véritable catastrophe!

Vous sentez bien que je galèje un petit peu, mais ce n'est pas seulement une galéjade. Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela veut dire qu'en réalité les enfants qui réussissent bien à l'école réussissent parce que, pour l'essentiel, les attitudes mentales, les opérations mentales qu'ils ont acquises, ils les ont acquises *ailleurs* qu'à l'école, puisqu'à l'école, c'est globalement encore les comportements de la colonne qui est sur la gauche qui sont dominants...

Cela nous pose un certain nombre de problèmes, à la fois à nous parents, à nous enseignants, à nous autres éducateurs. Moi, j'en tirerais une seule conclusion. C'est de dire que nous savons à peu près aujourd'hui (on discute entre experts et on pourrait, s'il y en a qui le veulent ici, chipoter sur tel ou tel de ces items et se disputer pour regarder un peu plus en détail ce qu'il veut dire), à peu près tout le monde est d'accord sur le fait que les comportements de la colonne qui est sur la droite aident à construire l'intelligence. Alors concrètement, ça veut dire que moi parent, moi prof, moi éducateur social, moi animateur d'une troupe de théâtre, je suis d'abord, avant d'être prof de math, avant d'être éducateur, **je suis d'abord prof d'intelligence**. C'est-à-dire que ma tâche, en tant que parent, en tant que prof, en tant qu'éducateur, c'est de **faire naître de l'intelligence chez l'enfant**. C'est-à-dire de profiter de tous les événements qui arrivent dans notre vie quotidienne, à la maison, à l'école, dans les loisirs, pour développer les comportements de la colonne qui est à droite, et pas ceux de la colonne qui est à gauche!

J'en viens à une étude récente que nous avons faite sur le rapport entre la réussite scolaire et l'intérêt que les parents portent au travail scolaire à la maison. Je risque de vous décourager beaucoup, mais je dois vous dire, pour être tout à fait honnête, que nous n'observons **aucune corrélation possible entre le temps passé par les parents à faire travailler les enfants à la maison et la réussite scolaire**... Aucune corrélation! En revanche, nous observons de très grandes corrélations entre le fait que les parents, dans la vie quotidienne,

développent les comportements de la colonne de droite, et que les enfants réussissent à l'école. Et qu'ils ne les développent pas nécessairement à l'occasion du travail scolaire, mais à l'occasion de la vie quotidienne. Et c'est là où je dis que nous avons, chacun des trois partenaires que j'ai indiqués, une tâche absolument essentielle.

Les parents, ils ont la tâche, dès la naissance, à l'occasion de tous les événements les plus quotidiens qui touchent à la gestion de la nourriture, du vêtement, à l'occasion des problèmes qui peuvent être la préparation d'un voyage, l'organisation d'un anniversaire... tout ce qui fait la vie quotidienne d'une famille, **les parents ont d'abord pour tâche de faire réfléchir les enfants sur leur vie. Et c'est ça qui les aidera à l'école.** C'est pas de courir après leur travail scolaire, c'est pas d'imiter l'instituteur, c'est pas de faire répéter pour la douzième fois la leçon de géographie, c'est de transformer les occasions de la vie familiale en occasions d'exercice de la réflexion et de l'intelligence.

Et ces occasions, elles sont multiples. Cela va de la gestion, de l'organisation de la chambre jusqu'à la préparation d'une sortie avec les copains. Cela va de la manière dont on choisit les programmes de télévision –Dieu sait si c'est important la télévision dans la vie des enfants!– jusqu'à des choses aussi triviales qu'un bricolage qu'on va faire pour retapisser un mur ou peindre une porte.

Et pour travailler tous les mois avec un groupe de parents du quart-monde, complètement illettrés, pour la plupart complètement nomadisés, sans domicile fixe, la moitié pratiquement alcooliques, qui sont dans une situation de détresse sociale absolument totale, pour voir une vingtaine de ces gens-là une soirée par mois et travailler avec eux, je peux vous dire que ce sont des gens qui, en dépit de tous les handicaps sociaux, culturels, de l'absence de culture universitaire et de tout diplôme, ils peuvent entendre ce type de discours. Si on réfléchit avec eux, on peut en faire, eux aussi de vrais professeurs d'intelligence. C'est-à-dire qu'ils le peuvent, eux aussi, à l'occasion des événements de la vie quotidienne. Et Dieu sait que de ces événements, ils en vivent! Mardi dernier, on est parti d'un problème : *Mon fils a volé deux cents francs à la fleuriste, j'ai foutu une tarte à mon fils, j'ai gardé les deux cents francs.* Situation sur laquelle on pouvait discuter, point de départ intéressant. Mais ils comprennent très bien, et on voit des effets absolument spectaculaires sur les attitudes scolaires des enfants. Non pas parce que ces parents se sont mis à étudier les mathématiques modernes, ni à faire des explications de textes de Chateaubriand avec leurs enfants, ni même à leur faire des dictées, ni même à leur donner des leçons particulières –ce dont ils n'ont pas les moyens–, mais parce qu'ils ont décidé d'être, avec eux, des gens qui réfléchissent, de vrais profs d'intelligence qui

transforment les occasions de la vie quotidienne en occasions de réflexion, en occasions de pensée intelligente.

Et puis les profs ? Et bien les profs, sur leur travail qui est le travail scolaire, sur leurs disciplines qui sont des disciplines scolaires, épistémologiquement constituées, qui constituent des unités fortes avec des concepts forts à développer, là aussi, ils peuvent parfaitement soit s'en tenir à l'information programmatique, à cocher les erreurs dans les dictées, ou bien au contraire à renvoyer des feed-back positifs, discuter, anticiper, travailler avec les élèves sur des choses aussi élémentaires que *qu'est-ce que c'est qu'apprendre une leçon ?*

J'en parlais cet après-midi avec quelques collègues avec qui nous nous réunissions. Pour la majorité des élèves, on leur dit: *Apprends ta leçon!* Qu'est-ce que ça veut dire ? Surtout quand on dit : *Apprends ta leçon, mais n'apprend pas par cœur!*

J'ai ma fille qui vient et qui me dit : *J'ai une leçon de géographie à apprendre.* Je lui dis : *Ben apprends-la!* Elle me dit : *Ben, je l'ai lue.* Je lui dis : *Qu'est-ce que t'as fait ?* Elle me répond: *Ben, je l'ai lue, je l'ai lue quoi !.* Je lui dis : *Tu la sais ?* Elle me dit : *Je sais pas...* Et puis je lui dis : *Relis-la!* Elle la relit. Est-ce qu'elle la sait ? Elle n'en sait rien, si elle la sait. Et je trouve qu'elle a bien du mérite parce qu'elle a commencé à apprendre sa leçon, sans savoir quand elle pourrait commencer de s'arrêter de l'apprendre, puisqu'elle ne sait pas quand elle la saura...

Et le prof, il passe son temps à dire : *Apprends ta leçon!* Mais pour beaucoup d'élèves *Apprends ta leçon!* ça n'a aucune réalité mentale. Qu'est-ce que cela veut dire ? La réciter par cœur? Savoir définir tel mot? Savoir faire tel exercice? Savoir la traduire sous forme de schéma? Savoir écrire un texte? Savoir en faire le résumé? Savoir la développer ? Ça veut dire quoi ? Cela ne veut rien dire du tout tant qu'on n'explicite pas! Tant qu'on ne travaille pas là-dessus, on a beau dire *Apprends ta leçon!*, on ne fait pas travailler l'intelligence de l'élève. On fait travailler sa divination, au sens où on en parlait tout à l'heure. C'est-à-dire que l'élève, au lieu de se poser la question *Qu'est-ce que c'est qu'apprendre une leçon ? Comment je peux savoir quand je saurai ma leçon ?*, se demande *Comment je peux faire bonne figure pour faire croire que je sais ma leçon et ne pas être interrogé quand je ne la sais pas ?* Et beaucoup d'élèves y arrivent...

Il y a des trucs assez simples, que certains d'entre vous ont peut-être exploités dans leur scolarité, qui permettent d'être assez sûr de soi pour ne pas être interrogé, alors que précisément on ne sait pas sa leçon. Enfin, vous connaissez ces méthodes-là! Je ne veux pas vous les détailler, surtout s'il y a des élèves dans la salle... Ce ne serait pas très moral... Enfin chacun se souvient avoir

utilisé ce type de chose. Quand on a un prof qui interroge les élèves en fonction du fait qu'ils ne savent pas leur leçon, quand on ne la sait pas, on lève la main pour ne pas être interrogé! Moi, j'ai fait ça... Vous aussi!

Et pour éviter que les élèves développent ce type de comportement divinatoire, et qu'ils soient vraiment des élèves intelligents qui réfléchissent, et bien je crois qu'il y a une très large part, nécessaire, de **réflexion** que nous appelons **métacognitive**, c'est-à-dire de réflexion sur les méthodes. *Comment tu t'y es pris ? Comment tu fais ? Comment on peut faire pour apprendre une leçon, réviser un contrôle, apprendre une poésie par cœur ?*

Chez moi, tous mes enfants ont appris des poésies par cœur. Je ne sais pas si ça se fait ici, en Suisse romande ? Tous mes enfants ont appris *Le dormeur du val* au moins cinq ou six fois durant leur scolarité. Très bien. Moi je trouve que c'est un très beau poème... Mais jamais on leur a expliqué comment on apprenait une poésie par cœur. Est-ce que ça se trouve dans les chromosomes, ça : *la méthode pour apprendre une poésie par cœur* ? Surtout que c'est difficile: il y a des enjambements, il y a des choses compliquées. Mais il y a des méthodes aussi : fabriquer des images mentales, identifier les mots outils, voir la progression, etc.

Qui leur a appris ces méthodes? Qui les leur a apportées, si les profs ne les leur apportent pas? Et là aussi, les profs, s'ils font ça, ils deviennent des profs d'intelligence. De la même manière que les parents, sur les occasions de la vie quotidienne, deviennent des profs d'intelligence, les enseignants sur les savoirs scolaires deviennent aussi des profs d'intelligence.

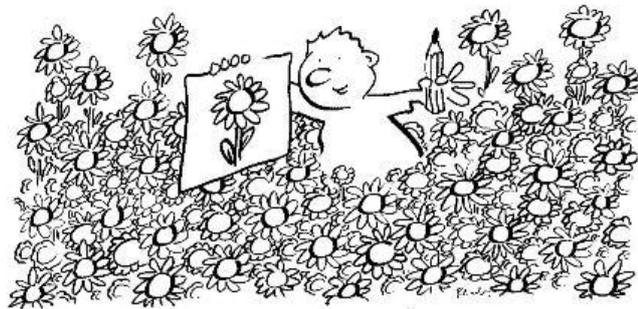
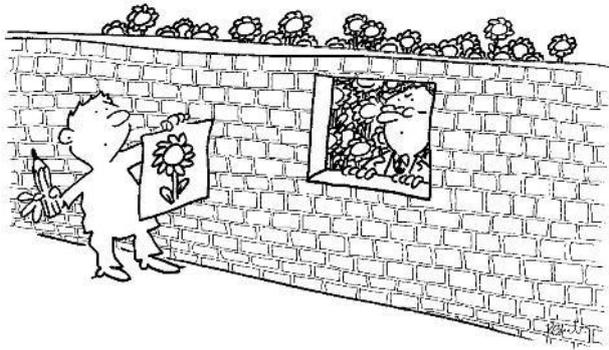
Et puis j'ai évoqué, tout à l'heure, un troisième partenaire. Je vais y revenir parce que c'est important: c'est **le tissu social**. Cette réalité sociale dans laquelle les enfants sont: tout le milieu associatif, tous ces groupes de sports, de militants, de chanteurs, de chorales, de théâtre, etc. Ce sont des lieux extraordinaires de développement de l'intelligence.

Une chose me révolte souvent. Dès qu'un élève travaille mal, on lui supprime ce type d'activités. Alors que c'est en général dans ce type d'activités qu'il développe les comportements qui sont ceux qui sont requis par la réussite scolaire. Il faut au contraire encourager massivement ce type d'activités. D'ailleurs toutes les enquêtes le montrent, il y a une corrélation massive – corrélation n'est pas causalité, sinon il faudrait supprimer les hôpitaux parce c'est là où on meurt le plus... – entre la fréquentation des associations, entre le fait de participer à des groupes de pairs et la réussite scolaire. Je crois que cette corrélation tient au fait que le jeune a besoin de trouver des occasions

d'anticiper, de planifier, de s'informer, de réguler, c'est-à-dire de faire toutes ces opérations mentales qui vont lui être utiles pour réussir à l'école.

Vous voyez qu'à partir de là, nous avons des pistes pour répondre à la question qui fait l'objet de notre soirée.

*Environnement
qui évalue les résultats de l'extérieur*



*Environnement
qui encourage l'auto-évaluation*

"Tout faire en ne faisant rien"...

"Tout faire" pour rester fidèle à la mission de l'éducateur dans le monde et aussi parce que l'enfant, avant d'être éduqué, ne peut précisément rien choisir de ce qui doit constituer son éducation...

"... en ne faisant rien" parce que c'est là la condition, tout à la fois, de l'efficacité de l'entreprise (on n'obtiendra rien de l'enfant en contrariant les "lois de la nature") et de l'authenticité de l'éducation (qui forge ainsi la volonté en mettant systématiquement l'enfant en situation de la mettre en oeuvre).

*Philippe Meirieu
La pédagogie, entre le dire et le faire
ESF, Paris, 1995, p. 125*

Le rôle des différents partenaires dans la réussite scolaire

Je vais en venir maintenant, très vite, à une deuxième série de remarques sur le rôle des différents partenaires dans la réussite scolaire. Je vais revenir sur chacun des trois partenaires que j'ai identifiés, qui sont l'école, la famille et le tissu social.

Nous allons commencer par la **famille** parce que, historiquement, c'est dans la famille que l'enfant naît, c'est là où il se développe d'abord. La famille, j'en suis convaincu, c'est le lieu de la filiation. C'est le lieu où l'on se construit dans une histoire. Je ne sais pas si vous avez fait ces observations mais, dans beaucoup de familles, les cérémonies familiales prennent souvent des tournures de rituels. On se raconte, par exemple, pour la dix-septième fois, une anecdote que tout le monde connaît par cœur et sachant que tout le monde va rire au même moment. Cela ne gêne et cela ne choque personne, parce que cette anecdote inscrit l'enfant dans une histoire, cela lui donne quelque chose qui fait qu'il est dans une temporalité.

Le petit d'homme, contrairement à l'abeille, contrairement à n'importe qui, n'existe que parce qu'il est inscrit dans une histoire, que parce qu'il y a transmission et que parce que cette transmission est souvent une transgression. Vous n'avez jamais vu et vous ne verrez jamais une abeille républicaine... Par définition, l'abeille est royaliste! C'est chromosomiquement inscrit. Ce qui caractérise l'homme, c'est que justement, quand il naît, il a un potentiel extraordinaire mais il a très peu de choses "stabilisées". Pour stabiliser ces choses-là, il a besoin d'un environnement. Et il a besoin d'un environnement avec des repères, *avec un père* par exemple. Je dis *avec un père* parce que je connais mieux le problème que celui de la mère, mais je pourrais aussi parler de la mère. Quand je dis que l'enfant a besoin d'un père, je le dis parce que notre société a tendance à oublier les effets ravageurs que peut avoir la déchéance de l'image du père sur l'évolution, la maturation, la croissance de l'enfant.

J'ai étudié les discours d'Hitler à la jeunesse dans les années 36-40. Ce sont tous, les mêmes discours. Ils disent une seule et même chose : *Vous n'avez plus de père. Vos pères ont perdu la guerre, ils ne sont pas dignes d'être vos pères. Le seul père, c'est moi!*

Je suis allé aussi regarder du côté des sectes qui se développent. Quel est le premier discours, quelle est la première chose que l'on dit aux enfants? *Vous n'avez plus de père. C'est moi qui suis digne d'être votre père!*

Et que se passe-t-il dans les familles plus déstructurées ? C'est une image du père complètement dévaluée. Dans la classe de BEP que j'avais l'an dernier, j'avais 36 élèves. Je crois qu'il n'y en avait qu'un qui n'était pas le seul à se lever le matin. C'est-à-dire que 35 élèves avaient leur père au chômage, et la plupart d'entre eux l'avaient toujours vu au chômage, vivant de l'aide sociale. Quelle image du père on renvoie ? Quelle filiation possible, quel pôle d'identification possible on renvoie ?

Cela dépasse bien évidemment notre compétence ici, mais cela nous interroge, me semble-t-il, sur cette nécessité de *restaurer aujourd'hui une image du père* qui est capable de dire: *Je suis ton père* et être capable de dire: *Je suis ton père* c'est être capable de dire aussi: *C'est moi le mari de ta mère*. C'est être capable, si on faisait un peu de psychanalyse, c'est être capable de dire: *C'est moi qui fais jouir ta mère, c'est pas toi! Ta chambre, c'est ta chambre, ma chambre, c'est ma chambre!*

Je crois que l'on touche un point qui me paraît très important et qui fait qu'il existe une structure familiale et qu'elle s'assume en tant que telle. Il est important de comprendre aussi à quel point la famille, qui est un lieu de développement de cette histoire personnelle, peut devenir une sorte de marmite, de cocotte-minute étouffante en raison même du surcroît d'affectivité qui s'y développe.

C'est dans ce sens qu'il est important de comprendre **qu'un des premiers rôles de l'école, c'est d'abord de sortir l'enfant de sa famille**. Et non seulement de le sortir de sa famille, mais **de lui donner du pouvoir sur sa famille**. Alain disait même que le rôle de l'école, c'est de *délivrer l'enfant de l'amour de ses parents*. Cela va un peu loin, mais je crois qu'il y a quelque chose de fondamentalement vrai là derrière.

C'est que la famille est un lieu de surchauffe. D'ailleurs si vous essayez, en tant que père ou mère de famille, même si vous êtes prof, de faire travailler vos enfants sur le plan scolaire, il y a de grandes chances que cela tourne mal... Au début, vous serez patient, mais très vite cela va s'envenimer... Car très vite cela va prendre une tournure de chantage affectif du type *si tu m'aimais tu réussirais en maths. Tu ne comprends pas, c'est pas possible!* Et vous le secouez comme un prunier... Ça tourne à la violence...

Il faut qu'il y ait un tiers, qu'il y ait quelqu'un d'autre, plus désengagé, qui n'ait pas un rapport aussi affectif avec l'enfant, et qui puisse lui présenter le savoir de telle manière à ce que ce savoir soit à l'extériorité par rapport à la relation affective qu'il entretient avec ses parents.

Si l'école française s'est constituée contre le pouvoir de la famille, et les internats en particulier, c'était bien pour arracher l'enfant à la famille. Évidemment pour Jules Ferry, notre grand penseur de l'école républicaine, cela s'inscrivait dans toute une tradition. Car la famille, c'était le patois; il fallait imposer le français comme langue nationale. Parce que la famille, c'était la religion; il fallait imposer la science. Parce que la famille, c'était la superstition; il fallait imposer la raison. Parce que la famille, c'était l'inégalité; il fallait imposer l'égalité, etc.

Il y avait toute une tradition antifamiliale qui s'inscrivait dans un projet politique de construction d'un état revanchard : il fallait gagner la guerre, conquérir les colonies, faire l'unité nationale, etc. Et Jules Ferry, à cet égard, n'est pas dénué d'arrière intentions.

Néanmoins il y a, me semble-t-il, une vérité forte, c'est qu'il faut sortir l'enfant de la famille. La famille est le lieu dans lequel il commence à se développer, c'est le terreau naturel de son développement, mais il faut qu'il puisse *se trouver, se retrouver*, ailleurs, dans un rapport au savoir qui lui permette de prendre de la distance par rapport à ce qui est fait dans sa famille. Il faut avoir un père, il faut avoir une mère, mais il faut aussi pouvoir aller à l'école pour pouvoir tenir tête à son père. Pour pouvoir apprendre à user de la raison, pour pouvoir critiquer les traditions y compris celles dans lesquelles on a vécu, pour pouvoir découvrir le pouvoir libérateur des connaissances par rapport aux préjugés. Il faut aller à l'école pour sortir de l'enfermement dans lequel on risque de basculer dans l'univers familial : *Tu dois réaliser le projet que ta mère ou ton père a de toi!* Non ! Être adulte c'est sortir de cette demande-là! C'est ne plus vivre pour réaliser le projet que notre père ou notre mère ont eu de nous.

C'est la grande découverte de Lacan, d'avoir montré qu'il faut arriver à ne plus être l'objet de nos parents et l'objet du désir de nos parents, c'est-à-dire à ne plus vivre pour réaliser le désir que nos parents ont sur nous, et de nous, et pour nous... Il faut accepter de se poser comme quelqu'un qui a ses propres désirs et qui se dégage du désir que les parents ont de lui, de l'enfant imaginaire et rêvé que les parents ont de lui. Pour cela, il faut se dégager quelque part de cette réalité familiale et, je dirais même plus, il faut s'en dégager pour pouvoir y revenir libéré. Je crois en ce sens que l'école a un rôle tout à fait essentiel. Elle dédramatise les conflits familiaux, elle dégonfle les problèmes affectifs, elle introduit des savoirs qui médiatisent. Elle permet de prendre ses distances par rapport à ce qui se pense et se dit en famille, elle donne la possibilité de rencontrer des adultes qui ne vous menacent pas de vous retirer leur amour si vous ne réussissez pas. Et je crois que cela est important. Je crois que c'est très important pour le développement de l'enfant et qu'il faut donc accepter en ce sens qu'il n'y ait pas effet de tenailles entre la famille et l'école, qu'il n'y ait pas

absolument convergence absolue entre les valeurs de la famille et celles de l'école, qu'il n'y ait pas un contact permanent entre la famille et l'école, et que l'enfant puisse, d'une certaine manière, jouer sur les deux tableaux. C'est sain. Il y a un aspect naturel là-dedans.

Il y a quelques jours, nous avons eu une dispute à un repas parce que ma fille avait emprunté le vêtement de sa sœur. Donc sa sœur crie : *Tu vas me rendre ma veste!* Et l'autre rétorque: *Non je ne te la rendrai pas!* Cela dégénère... Le frère s'en mêle... Tout le monde crie de tous les côtés... C'était vraiment la marmite à ébullition, chauffée à blanc. Heureusement, à 13h30, tout le monde part à l'école! Et qu'est-ce que je vois (moi je pars à la Fac en voiture): ma fille avec ses copines en train de discuter de choses et autres comme si rien ne s'était passé... C'est formidable! On lui donne la possibilité de sortir de cela. Si elle y restait, on étoufferait.

Pas plus tard qu'hier matin, problème de manteau. Je ne sais pas si vous avez des problèmes de manteau avec vos enfants... Moi, j'ai toujours eu des problèmes de manteau avec mes enfants! Mes filles ne veulent pas mettre de manteau! Et ma femme veut absolument que mes filles mettent un manteau! Alors : *Si tu le mets, tu ne m'aimes pas, tu ne me comprends pas...* Tout le monde amène son grain de sel, intervient...

Heureusement qu'il y a les profs. Ils n'ont pas de problèmes de manteau, ils vont faire des maths. Qu'ils fassent bien des maths, cela ramènera tout ça à de justes proportions, et quand on reviendra en famille on pourra parler libérés de ces problèmes-là, plutôt qu'en y étant enfermés. Je crois qu'il y a quelque chose de sain dans cette distance que l'école introduit par rapport à la famille.

De la même manière qu'il y a quelque chose de sain dans cette distance, il y a aussi quelque chose de sain dans la présence d'un **environnement socioculturel** où l'enfant peut découvrir des gens avec qui il peut parler. Je crois qu'un des effets de notre société contemporaine, c'est la perte de ces lieux de parole, c'est la perte de *l'oncle*. L'oncle est un personnage que j'aime bien. Lacan disait que *l'oncle, c'est le père sans le pire*. L'oncle, c'est celui à qui vous pouvez dire des choses et qui ne vous en voudra pas... Vous pouvez lui raconter des trucs, vous savez qu'il ne les répétera pas... Vous avez besoin de cela quand vous êtes un jeune, un ado en train de vous construire. Vous avez besoin de ces lieux-là. Vous avez besoin de jeunes adultes autour de vous.

Vous avez besoin d'animateurs socioculturels, vous avez besoin de l'entraîneur de foot, vous avez besoin de gens qui ne sont pas les parents parce que les parents sont soucieux. Ils ont raison d'être soucieux : *Et ton avenir, et ceci, et cela...* Mais oui, l'avenir ça préoccupe. Ils ont raison les parents de se

faire du souci pour l'avenir, pour la santé. Personne ne peut le leur reprocher. si les parents se désintéressaient, ce seraient de mauvais parents. Il faut qu'ils s'y intéressent... mais c'est pénible quand même! Alors les enfants ont besoin d'avoir des gens à qui ils puissent dire : *Mes parents m'emmerdent!* Et des gens à qui ils puissent dire : *L'instit ou le prof, son cours de maths, vraiment il me sort par les yeux!* Même si le prof est sympa, on ne peut pas lui dire *J'ai rien compris parce que je pensais à ma copine pendant que vous nous démontriez le théorème de Pythagore...* Vous avez besoin de quelqu'un à qui vous puissiez dire ce genre de choses. Parler de ce qui est votre vie personnelle et en parler en investissant votre imaginaire. Vous avez besoin de gens qui acceptent votre passion pour le hockey sur glace ou pour les timbres congolais du 19ème siècle. Vous avez besoin d'un lieu où vous exprimez votre imaginaire, votre investissement avec des pairs, avec des gens avec qui vous pouvez parler de vous sans crainte ni d'être jugé comme par l'enseignant, ni d'être jaugé sur le plan affectif comme par vos parents.

Je crois que là il y a une saine complémentarité entre la famille, l'école et le tissu social et que, ce qui est véritablement éducatif –Montesquieu le disait dans le domaine politique, je le dirais volontiers dans le domaine pédagogique– c'est **la séparation des pouvoirs.**

La famille a pour rôle d'être d'abord éveilleuse d'intelligence, lieu de filiation, lieu où l'on s'inscrit dans une histoire. L'école est le lieu où l'on acquiert des savoirs sur un mode beaucoup plus médiatisé, beaucoup plus objectivé. Le tissu social est un lieu où l'on peut investir sur le plan de son imaginaire, rencontrer des pairs. Et il est bien, d'une certaine manière, que l'enfant puisse, entre ces trois partenaires, se définir progressivement et trouver sa propre place en jouant entre les différentes propositions que ses partenaires sont susceptibles de leur faire.

*Environnement
qui renvoie des feed-back négatifs*



*Environnement
qui renvoie des feed-back positifs*

Réussir à l'école, oui c'est bien, mais après ?

La première évidence que je voudrais rappeler c'est que, pour beaucoup d'enfants, la question de ce qui se vit dans la réussite scolaire reste quand même la question de savoir si cette réussite est d'abord un signe de distinction ou si elle est une véritable préparation à la vie. Un signe de distinction, c'est-à-dire si elle nous permet de nous distinguer de ceux qui ne réussissent pas –c'est quelque chose de très fort chez beaucoup d'enfants– ou est-ce que c'est vraiment une préparation à la vie ?

Pourquoi nous poussons nos enfants à réussir à l'école ? Pour les préparer à la vie ou pour se distinguer de ceux qui ne réussissent pas ? Pour qu'ils soient capables d'utiliser un certain nombre de codes qui ne seront compréhensibles que dans certains milieux choisis, ou parce que cela nous paraît important qu'ils aient cette formation et que, grâce à cette formation, ils soient plus heureux, mieux dans leur peau et qu'ils soient des citoyens plus libres, plus construits ? Je crois que c'est une vraie question et que ce n'est pas une question anecdotique.

Quand on discute avec les enfants et qu'ils parlent de leurs parents ou de leurs profs, ils se posent cette question. *Qu'est-ce que veut mon père, qu'est-ce que veut ma mère, qu'est-ce que veut mon prof ? Pourquoi ils veulent que je réussisse ? Pourquoi ils veulent que j'aie des bonnes notes en maths et en français ? Pourquoi ils veulent que j'apprenne l'anglais ou que je passe dans telle section ? Ils veulent cela pour que je me distingue ou parce qu'ils considèrent que c'est une préparation importante pour ma vie futur, parce que cela va être quelque chose qui va être déterminant pour mon avenir et pour moi, que cela va m'aider à me structurer, à me construire ?* Je crois que les enfants se posent vraiment cette question.

Cette question m'amène à une deuxième question qui est **le rapport entre la réussite scolaire et la capacité à transférer**. Un des problèmes majeurs de l'école est qu'elle est bien souvent simplement le lieu où l'on apprend à *réussir à l'école*. Et cela, en terme *qualité/prix*, c'est quand même une dépense exorbitante ! Si l'école est le lieu où l'on n'apprend qu'à réussir à l'école, c'est vraiment quelque chose qui ne sert pas à grand-chose...

Qu'est-ce qui s'apprend à l'école et qui peut servir ailleurs, et comment ce que j'apprends à l'école, je peux le réinvestir ailleurs ? Je crois que nous avons un système de va-et-vient, nous avons à introduire une circulation entre les trois lieux dont j'ai parlé tout à l'heure. J'ai bien dit qu'il fallait que ces trois lieux soient autonomes, qu'ils aient une marge de manœuvre et que l'enfant les

distingue. Qu'il n'y ait pas de confusion. Mon père n'est pas mon instituteur, mon instituteur n'est pas mon frère, ce n'est pas mon copain. Il y a une distinction. Chacun a sa place, sa place est irremplaçable. Mais entre ces places et parce qu'il y a des places, il peut y avoir de la circulation entre les places. Quand toutes les places sont confondues, rien ne peut circuler entre elles. C'est parce que l'école est là, la famille est là et le tissu social est là, c'est parce qu'on laisse l'enfant relativement libre, dans chacune de ces zones, de les gérer avec chacun des responsables, qu'il peut transférer des éléments d'une place à une autre. Mêlez tout cela, entremêlez tout cela? Il n'y a plus de transfert, il n'y a que de la marmelade! On ne sait plus qui fait quoi... ni quoi fait qui...

Une réaction très simple... J'étais dans une classe primaire, il y a quelques jours, avec l'une de mes étudiantes. L'institutrice pose un petit problème tout simple : *Ton père achète une voiture à 70'000 francs (français bien sûr !), il la revend 50'000 francs, combien a-t-il perdu ?* L'élève réfléchit et répond : *D'abord, on n'a pas 70'000 francs!, Et si on avait 70'000 francs, on n'achèterait pas une voiture... Avec les dettes qu'on a! Et, de plus, je n'ai pas de père!*

Que se passe-t-il ? Nous sommes dans une situation où l'enfant n'a pas construit ce que nous appelons la *relation objectale*. C'est-à-dire où les places ne sont pas respectées. Il y a fusion complète entre l'univers familial et l'univers scolaire. L'enfant projette dans son univers scolaire sa propre réalité familiale. Bien sûr qu'elle est très dure, cette réalité familiale. Bien sûr qu'elle pèse très lourd sur ses épaules. Mais apprendre à faire une soustraction, c'est apprendre aussi à entrer dans un savoir qui est dégagé des situations interpersonnelles et affectives dans lesquelles je suis. Ce n'est pas rester tout le temps dans ce que j'ai appelé tout à l'heure la marmelade. C'est savoir que mes affects existent, que c'est vrai que je n'ai pas de père, que c'est vrai que je n'ai pas 70'000 francs pour acheter une voiture... et que je peux quand même apprendre à faire une division. Cette division est un rapport au savoir qui se construit, qui est objectif, qui n'a pas de rapport direct avec ma vie familiale et ma vie personnelle, parce que c'est quelque chose qui construit un objet particulier et spécifique qui va me donner la possibilité d'entrer en relation avec d'autres sur un mode que nous appelons *objectal* pour ne pas l'appeler *objectif* –parce que l'objectivité, c'est encore autre chose-.

Je crois qu'il est très important que les lieux soient séparés. Il est très important que les parents ne se transforment pas en instituteur du soir, comme il est très important que les instituteurs n'aillent pas farfouiller dans l'inconscient des parents. Rien n'est plus désagréable que ces instituteurs qui, pour excuser leurs échecs scolaires, vont vous expliquer que c'est les problèmes familiaux des élèves qui sont en question.

Je me souviens d'une situation qui m'avait scandalisé quand j'étais encore un jeune père de famille. Je vais chercher un jour mon fils à l'école. A l'école maternelle ou primaire chez nous, le moment de la sortie, on appelle ça *l'heure des mamans*. Je ne sais pas pourquoi. Il y avait des *vraies* mamans, moi (une *fausse*, de toute évidence...) et il y avait la maîtresse qui expliquait aux gens les difficultés de leurs enfants. Elle expliquait à une vraie maman à côté de moi que son enfant ne pourrait pas apprendre à lire parce que le père travaillait trop, parce qu'il n'était jamais à la maison... Ce n'est pas son métier! Et qu'en sait-elle? De plus, ces arguments peuvent toujours se renverser. Le père travaille trop, il n'est jamais à la maison? Chacun sait bien que, quand on fait de la clinique sauvage comme ça, on peut toujours dire la même chose et son contraire. S'il n'est pas là, il est d'autant plus présent parce qu'il n'est pas là! Il est idéalisé! Son absence est transformée en présence, donc sa loi est encore plus puissante! On est en dehors de tout contrôle clinique, tout argument psychanalytique ne signifie strictement rien... C'est de la psychanalyse sauvage que n'importe qui peut récuser d'un revers de manche!

Qu'est-ce qu'un instituteur a à faire dans les problèmes familiaux des enfants? Qu'il lui apprenne correctement à lire en faisant le pari que cela l'aidera à résoudre ses problèmes familiaux! C'est cela son métier! Un élève qui sait bien lire, ça l'aidera à se situer dans sa famille. Donc que chacun reste à sa place! Et à partir du moment où chacun reste à sa place, où les lieux sont définis, alors on peut circuler entre les lieux. Alors les savoirs peuvent passer d'un lieu, à un autre. Alors ce qu'on apprend à l'école, quand on travaille la proportionnalité, cela peut s'investir en famille quand on prépare un voyage et qu'on lit une carte. Cela peut se réinvestir dans le club photos quand on fait des mélanges de révélateurs. Cela peut se réinvestir aussi ailleurs et les savoirs peuvent circuler.

Mais ils ne peuvent circuler que parce que les lieux existent et sont séparés, que chacun de ces lieux aide à *décontextualiser* et *recontextualiser*, comme nous disons. Le *bridging* comme dit Feuerstein, en anglais. *Faire des ponts*. Faire des ponts entre les choses. Mais pour faire les ponts il faut qu'il y ait 2 côtés. On ne fait pas des ponts quand les choses sont superposées. Faire des ponts entre ce qui se fait en famille, ce qui se fait dans l'école, ce qui se fait dans le tissu social. Faire des ponts. Et on ne fait des ponts qu'à partir du moment où chacun des partenaires existe et est relativement solide, où les places sur lesquelles les piliers des ponts vont pouvoir s'établir sont relativement solides.

On pourrait parler longuement de ce problème du transfert... C'est un problème très difficile, qui renvoie à bien autre chose que la proportionnalité à l'école et dans une recette de gâteau. C'est un problème qui renvoie à cette dissociation dont je parlais tout à l'heure, qui renvoie à une manière

d'apprendre. Le transfert, ce n'est pas *après l'apprentissage*, c'est *en apprenant*. Il faudrait longuement développer cela pour montrer comment on peut apprendre en ayant perpétuellement le souci de transférer ce que l'on apprend à l'extérieur de la situation dans laquelle on l'apprend; c'est-à-dire perpétuellement le souci de ne pas simplement réussir l'évaluation finale, le contrôle mais de réinvestir dans sa vie ce que l'on a appris à l'école. Et de réinvestir éventuellement à l'école ce que l'on a appris dans sa vie. Et de faire circuler les choses comme ça, de les faire circuler entre elles.

Et enfin troisième élément : réussir à l'école oui mais après, **pourquoi réussir à l'école ?** Pour devenir, j'allais dire, **autonome**... Mais je n'aime pas utiliser le terme *autonome*. C'est un terme difficile à employer. Moi-même, je ne suis pas autonome. Affectivement, je ne suis pas autonome. Je suis à peu près autonome financièrement, et encore, cela dépend des mois et de certaines périodes de l'année... Il m'arrive de ne pas être autonome intellectuellement... Pour l'autonomie totale, il n'y a que Dieu, s'il existe, qui est autonome totalement... Tous les autres, nous autres, nous sommes dépendants... En revanche ce qui existe plus, ce qui est sans doute un vecteur, je dirais un principe régulateur en philosophie de l'éducation, c'est **l'autonomisation**. C'est-à-dire cette capacité de rendre l'enfant autonome progressivement, par rapport à un certain nombre de choses. L'enfant de 2 ans peut déjà être autonome sur un certain nombre de choses, comme l'enfant de 5 ans, comme l'enfant de 10 ans, comme l'enfant de 12 ans. Pour être autonome cela veut dire qu'on travaille sur un double processus.

Je ne voudrais pas être trop technique... Je vais prendre une métaphore: c'est le double processus de l'*étayage* et du *désétayage*. Quand on construisait un mur, quand on construisait une cathédrale, et quand on construit des murets pour les vignes, il faut étayer d'abord. Il faut mettre des étais pour que cela tienne. Mais on ne les laisse pas tout le temps, les étayages... Il faut les enlever après et il faut que cela tienne quand les étais sont enlevés... Ce qui veut dire que le rôle de l'éducateur, c'est d'étayer, c'est d'aider, mais c'est aussi d'apprendre progressivement à ce que l'on puisse se passer de lui. C'est cela cette autonomisation dont je parle.

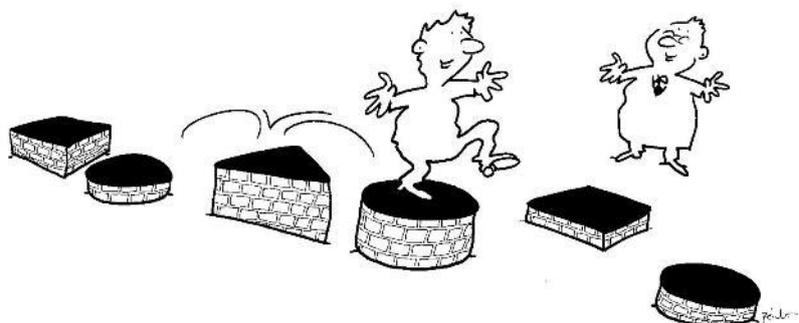
Et c'est quelque chose de difficile parce que c'est quelque chose qui amène à faire son deuil, pour nous autres adultes, de quelque chose qui nous tient beaucoup à cœur... C'est que l'on ait *besoin de nous!* En fait, dans l'éducation, nous y trouvons notre compte... Ce qui nous intéresse, plus encore que faire le bonheur de nos enfants, c'est que nos enfants aient besoin de nous... Et les rendre autonomes, c'est accepter progressivement qu'ils n'aient plus vraiment besoin de nous... En tout cas plus autant, plus de la même manière, et cela c'est

très difficile à accepter, à assumer. C'est faire son deuil du rapport de dépendance, c'est-à-dire être capable de désétayer.

Cela ne veut pas dire que l'on désétaye tout de suite, cela veut que l'on sait quand c'est assez solide pour désétayer. Et là, on juge à l'estime. A quel moment le mur est-il assez solide pour que l'on puisse enlever l'étau? A quel moment l'enfant est-il assez mûr pour qu'on puisse le laisser contrôler lui-même ses heures de rentrées, de sorties le soir? A quel moment est-il assez mûr pour qu'on puisse le laisser choisir ses films à la télévision? A quel moment est-il assez mûr pour que l'on puisse lui laisser gérer tout à fait librement son travail scolaire et son emploi du temps?

Il faut bien qu'à un moment j'enlève l'étau, je crois que c'est la caractéristique même du processus d'autonomisation.

*Environnement
qui adopte ou rejette*



*Environnement
qui fait reformuler*

Ethique et pédagogie

Un mot de conclusion et j'en aurai terminé pour les quelques remarques, assez banales, que je voulais vous. Un mot de conclusion autour du thème éthique et pédagogie.

Tout ce que je vous ai dit, ce soir, du plus anecdotique au plus important, me paraît renvoyer à quelque chose que je n'ai pas dit, un implicite: toute éducation s'inscrit dans une éthique. Je sais que le terme *éthique* est à la mode, mais ça n'est pas pour autant qu'il ne faut pas le prononcer, ni l'utiliser... Je crois que l'éducation s'inscrit dans une éthique qui est l'expression d'un double principe: **le principe d'éducabilité et le principe de liberté.**

Le principe d'éducabilité, c'est-à-dire la conviction que l'autre va y arriver. Alain disait : *Il y a une manière d'interroger qui tue la bonne réponse!* Vous l'avez peut-être vécu dans votre histoire. Il y a aussi des manières d'interroger qui suscitent la bonne réponse. Ce sont celles qui font confiance, quand le regard est positif, et qui font grandir. C'est la conviction dans l'éducabilité de l'autre, la conviction dans le fait qu'il va y arriver. L'éducation, c'est quitter notre rôle d'éducateur...

Mais en même temps l'éducabilité, c'est terriblement dangereux... Je crois avoir écrit quelque part que j'ai été malade de l'éducabilité! Malade psychologiquement, psychiquement... Je me souviens que j'avais une classe que l'on appelle chez nous une "classe de perfectionnement". Ce sont des classes d'enfants un peu débiles. J'en avais sept, ce qui est peu nombreux, et j'étais déjà un obsédé de la proportionnalité. Je voulais absolument qu'ils la comprennent, la proportionnalité, et *Tu la comprendras la proportionnalité!* ...et jusqu'où je vais comme cela pour qu'ils la comprennent la proportionnalité ?

Vous sentez bien que l'éducabilité, vouloir le bien de l'autre, peut aller jusqu'à l'ultime violence, et que l'éducabilité n'est tolérable que si elle admet qu'en dernier recours je n'ai pas pouvoir sur l'autre. Je sais que quand je dis cela aux éducateurs, ils sont un peu désemparés. Il faut avoir simultanément la confiance dans le fait que l'autre va y arriver, que je peux tout faire pour qu'il y arrive, mais que néanmoins je n'ai aucun pouvoir direct sur lui. Je n'ai pas de pouvoir sur mes enfants, je n'ai pas de pouvoir sur mes élèves... autre que le pouvoir de leur préparer la place... Et la place il n'y a qu'eux qui peuvent la prendre! Je citais encore cet après-midi cette phrase de Lacan: *Si je me mets à la place de l'autre, où l'autre se mettra-t-il ?* Si je me mets à la place de mes enfants, ils risquent pas de prendre leur place...

Et je crois que nous sommes là devant une difficulté considérable en matière éducative, qui est une ligne de crête très difficile à tenir. Nous sommes des éducateurs et nous voulons le bien de nos enfants, de nos élèves et nous nous démenons pour que ce bien, ils puissent y arriver. Nous voulons qu'ils fassent des maths, qu'ils aient un boulot, un métier, qu'ils soient des gens "bien" et on va mettre tout notre poids dans la balance, toute notre influence. On va se réveiller la nuit, on va être inquiets, on va pleurer, on va passer par des phases de découragement, d'invention, d'enthousiasme, on va y mettre toute notre fougue pour qu'ils y arrivent et qu'ils s'en sortent, nos élèves et nos enfants. Et c'est bien! Sauf que tout ce que l'on fait, si eux ne le reprennent pas à leur compte et qu'ils ne décident pas, eux, mais eux seuls, de grandir, on n'y peut rien et cela nous agace...

On aimerait bien qu'il n'y ait pas de différence entre la fabrication des objets et la formation des personnes... Il y a une expérience américaine qui me paraît extrêmement remarquable de ce fantasme de l'éducation: c'est celle de ce cours de mathématiques dans lequel on voit sept enfants dans une classe. On leur fait un cours de mathématiques au tableau. Ce cours de mathématiques est très particulier, puisque les enfants sont simultanément sous perfusion et encéphalogramme. Rajoutez qu'il y a une infirmière par enfant, vous constatez que cela fait une situation toute particulière... On demande d'ailleurs si les enfants sont d'accord... On dit que l'on ne sait pas, mais que l'on a la permission des parents... Donc c'est formidable, cette technique! Car vous savez qu'on peut aujourd'hui, avec ce système assez sophistiqué, marquer les globules rouges par un système dit *du marquage nucléaire*. On marque un globule rouge sur 10'000, sur 100'000 ou un 1'000'000, et l'on sait également qu'il y a une très forte corrélation entre l'irrigation du cerveau et l'activité cérébrale.

Ainsi le professeur, pendant son cours de mathématiques, peut avoir au fond de la classe sept caméras de télévision avec, sous chacune, le nom de l'élève, et voir comment ses zones cérébrales sont irriguées. C'est formidable. Je suis en train de faire un cours de maths. *John, là-bas, ta zone cérébrale irriguée, c'est la zone des activités affectives... Tu penses à ta copine!* On peut sophistiquer le dispositif, installer des petits boutons sur la table... Tac! *Je t'envoie une petite décharge!* Evidemment, le dispositif n'est pas absolument parfait, parce que s'il est en train de compter son argent de poche, c'est quand même la zone des activités logico-mathématiques qui est irriguée, et pourtant, il ne suit pas le cours de maths!

On peut espérer qu'avec les progrès de la science l'on puisse distinguer cela et c'est extraordinaire, parce que c'est le fantasme absolu de tout éducateur... Même moi... Moi surtout! J'aimerais bien avoir une télé pour chacun d'entre

vous, chaque fois que l'on parle, pour savoir, pour contrôler... *Ah ! lui, il a compris! Lui il rêve... Il y en a 25, 50 qui ont décroché..*

Qu'est-ce que ce serait bien de pouvoir contrôler, au fur et à mesure, de pouvoir mettre notre enfant sous contrôle, sous perfusion électroencéphalogramme! Et on le suit en permanence! Résultats en maths? On le remet dans le droit chemin! Alors là, l'éducabilité, ça marche! On est sûr qu'il sera bon élève, bon fils, bon citoyen! Impeccable!

Seulement c'est un fantasme qui n'a rien à voir avec l'éducation... C'est le fantasme du démiurge, de la toute puissance de celui qui croit qu'il peut avoir pouvoir sur l'esprit de l'autre. L'esprit de l'autre, je n'ai pas pouvoir dessus! Vous êtes là, vous êtes gentils, vous m'écoutez, vous avez l'air de ne pas trop vous ennuyer... pour certains d'entre vous... J'ai toutes les raisons d'être satisfait... Mais je suis quand même terriblement inquiet, car qu'est-ce que j'en sais de ce qui se passe dans votre tête ? Qu'est-ce que j'en sais de ce que vous pensez réellement ? Vous avez tous suffisamment fréquenté l'école pour être capables d'être attentifs et intéressés en étant totalement ailleurs... Les petits rires par lesquels vous ponctuez mon discours, ne sont peut-être pas tout à fait des rires de circonstance... Tout le monde est parfaitement capable de faire ces petits gloussements en face de notre supérieur hiérarchique qui nous raconte une histoire que nous avons déjà entendue 35 fois, mais à laquelle nous rions parce que c'est notre supérieur hiérarchique...

Qu'est-ce que nous savons de ce qui se passe dans la tête de l'autre ? C'est là l'extraordinaire opacité, le mystère complet! Husserl parlait de *l'opacité incontournable de la conscience de l'autre*. Je ne sais pas ce qu'il y a dans la tête de mon fils! Je ne sais pas ce qu'il y a dans la tête de mon élève et je ne le saurai jamais et je ne le contrôlerai jamais! Et tant que je n'ai pas fait mon deuil de ce désir de savoir ce qu'il y a dans la tête de l'autre, et de contrôler ce qu'il y a dans la tête de l'autre, je ne l'éduquerai jamais! C'est extraordinaire, mais c'est très difficile d'accepter cette idée-là...

C'est difficile à accepter que nous ne sommes –je vais employer une expression un peu biblique–, nous sommes un peu des espèces de *Jean-Baptiste de la pédagogie*. On fait la place à celui qui vient... Mais ce n'est pas nous qui venons... C'est Lui! On Lui donne des moyens, des outils, des espaces. C'est Lui qui les prend, c'est Lui qui décide. C'est Lui qui prend sa liberté, et cette liberté-là, si je la prends à sa place, si je décide à sa place, j'échoue l'éducation! Car quand je ne serai plus là, il ne décidera forcément plus rien parce c'est moi qui aurai décidé pour lui... C'est cela cette éthique dont je veux parler et qui est difficile, je le reconnais, qui est presque impossible...

C'est en ce sens que Freud disait que *l'éducation est un métier impossible*. Impossible, parce que je me bats, je me débats, je fais tout ce qui est en mon pouvoir pour faire le bien de l'autre, et en même temps je sais que je ne peux rien faire à la place de l'autre. C'est-à-dire que je dois allier toujours l'obstination dans les dispositifs, dans la vigilance, et l'acceptation que je ne peux pas agir sur les personnes.

Sinon je ne suis plus dans l'éducation, je suis dans les utopies de science-fiction les plus sombres et les plus pessimistes. Je suis dans *1984* d'Orwell... Relisez! Vous verrez, c'est fantastique, la pièce 101! Dans la pièce 101, on s'empare complètement du cerveau de l'autre par des méthodes que vous découvrirez, et l'autre, quand il sort, il appartient totalement à Big Brother. *Big Brother! J'aime Big Brother! Je suis tout à Big Brother et je fais tout ce que me demande Big Brother!* C'est de la science-fiction dans ce qu'elle a de plus noir et de plus terrible!

Et souvenons-nous que l'immense majorité des infractions aux droits de l'homme ont été faites au nom d'un idéal éducatif... C'est pour éduquer les gens qu'on les brûlait sur les bûchers, c'est pour éduquer les gens qu'on les mettait, dans un certain nombre de régimes, dans des camps de rééducation. Souvenons-nous que quand l'éducation ne respecte pas la liberté de celui qui est en face, elle bascule dans le totalitarisme et que, en même temps, si elle respecte trop cette liberté, elle bascule dans le fatalisme.

Alors comment trouver cette ligne de crête entre le fatalisme et le totalitarisme ?

Entre le fatalisme: *J'y peux rien! Après tout, c'est ton affaire si tu ne réussis pas en maths! Moi qu'est-ce que j'en ai à faire de ton avenir ? C'est pour toi que tu travailles, tu le sais bien!* Vous n'avez jamais dit cela à vos enfants ? Moi j'ai dit cela à mes enfants... Fatalisme, jours de fatigue...

Et le totalitarisme: *Bon sang de bois, tu vas l'apprendre cette leçon! Et tu vas avoir 18 à ton contrôle de maths cette semaine! Sinon je te supprime la télé, le foot, les copains, la sortie, les vacances...*

Entre les deux, on navigue dans notre finitude et dans nos contradictions... Je crois que c'est l'acceptation de cette finitude et ces contradictions qui fait de nous des éducateurs, c'est-à-dire des êtres fragiles qui se reconnaissent en tant qu'éducateurs dans leur fragilité, c'est-à-dire dans leur capacité à faire à la fois, en même temps, la même chose et son contraire. **C'est-à-dire tout faire sans faire à la place!** Tout faire *pour* sans faire à la place *de*.

C'est un sacré défi! Je ne sais pas si c'est possible... Mais moi, que ce soit possible ou pas, cela ne m'intéresse pas! Ce qui m'intéresse, c'est que c'est une

exigence fondatrice et ce que dont nous avons besoin, c'est moins de *matérialité*... Parce que de cela, nous en avons! Notre société en déborde! Plus que *d'exigence*... Parce que celle-ci, nous l'avons perdue! Je crois que cette exigence, *tout faire pour sans faire à la place de*, c'est sans doute l'exigence éducative qui fait battre nos cœurs de pédagogues, de parents et de profs.

Alors avoir des exigences, avoir de l'espoir dans le fait que ces exigences peuvent transformer les choses, oui! Je ne sais pas, peut-être que cela n'est qu'une exigence et je ne statuerai pas ce soir... et je n'ai pas envie de statuer... Encore une fois, je trouve que nous avons bien besoin d'exigences intérieures dans un monde qui en a si peu, et qui se rabat ainsi sur la possession matérielle de la manière la plus brutale...

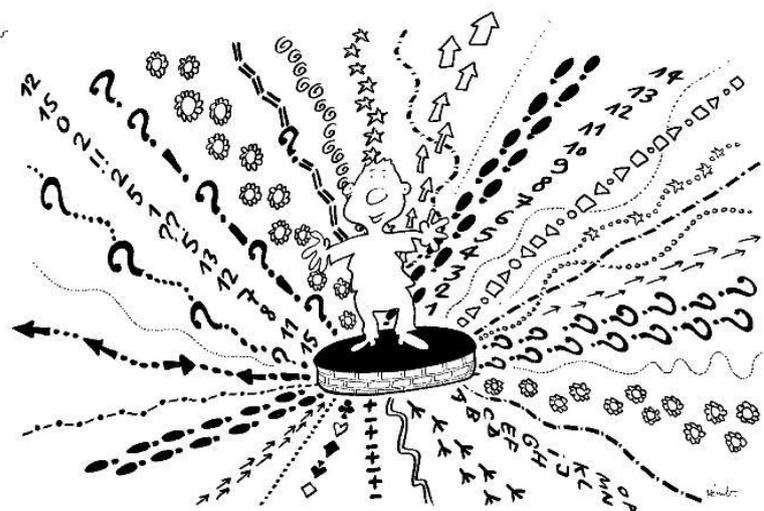
Philippe Meirieu

Fribourg, le 1^{er} décembre 1995

*Environnement
qui donne des réponses*



*Grand merci à
Cécile Maillard
pour la transcription
écrite de la conférence !*



*Environnement
qui pose des questions*